



## PRINCÍPIOS, VERTENTES E INDICADORES PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO CURRICULAR

**Xênia Diógenes Benfatti**

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e professora e pesquisadora da Universidade de Fortaleza (Unifor).

**Grace Troccoli Vitorino**

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e professora e pesquisadora da Universidade de Fortaleza (Unifor).

**Alanna Oliveira Pereira Carvalho**

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira na Linha de Avaliação Educacional na Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora EBTT no IFC/Campus Baturité.

### RESUMO

Este artigo foi produzido mediante a pesquisa desenvolvida para a tese de doutorado **O Currículo do Ensino Médio Integrado: da intenção à realização**, realizada de 2007 a 2011, que, entre outros objetivos, se propõe a apresentar uma sistemática de avaliação para os currículos de EMI. A metodologia usada para seu desenvolvimento foi a de natureza qualitativa e o método adotado foi o estudo de caso, composto por três escolas públicas de ensino médio. Os resultados da pesquisa empírica e bibliográfica possibilitaram a estruturação desse artigo, que contém as vertentes técnico-pedagógicas e político-sociais para a avaliação curricular nesse modelo de oferta. A avaliação curricular deve ser compreendida como contínua e colegiada, pois um currículo que dispensa a avaliação guarda e fecunda problemas que não “querem” ser resolvidos e deixa seus sujeitos e seus contextos reféns dessa alienação.

**Palavras-chave:** Ensino Médio. Avaliação Curricular. Currículo Integrado.

### ABSTRACT

This article was produced through the research for the doctoral thesis **The High School Integrated Curriculum: from intention to implementation**, held from 2007 to 2011, which, among other goals, to introduce a system of evaluation for high school Integrated curricula-EMI. The methodology used for your development was



qualitative nature and the method adopted was the case study, consisting of three high school public schools. The results of empirical research and the structuring of this article enabled bibliographic, which contains the technical and pedagogical aspects and socio-political to the curricular evaluation in this model of offer. The curricular evaluation should be understood as continuous and collegiate, because a curriculum that discharge evaluation, they guard and fruitful issues that do not "want" to be solved and let his subjects and their contexts hostages of this alienation.

**Key-words:** High School. Curricular Evaluation. Curriculum Integrated.

## Introdução

Um currículo escolar não está alheio à cultura, à política e à economia, e essas dimensões revelam as estruturas dominantes de poder, mobilizações e conflitos, mas podem deixar patentes, também, suas fortalezas e avanços. Desde sua concepção, esses elementos se relacionam e estão presentes em seu desenvolvimento. O desenvolvimento curricular requer, portanto, avaliação permanente, pois os processos avaliativos revelam as ações individuais e coletivas: suas interações, confrontos, interesses, necessidades, atitudes e os resultados, entre outros, que traduzem os fenômenos extrínsecos e intrínsecos à dinâmica escolar. Por sua vez, os processos de avaliação não devem somente revelar fatos, ações, dificuldades, potencialidades, pois assim esses processos estariam restritos apenas à função diagnóstica; compete, também, à avaliação curricular transformar os contextos escolares e buscar a superação dos desafios.

A decisão de implantar e ampliar a oferta do Ensino Médio Integrado (EMI) apontou para o Sistema Público de Educação inúmeros desafios, entre os quais a delimitação conceitu-

## ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILgueiras LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA  
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO  
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



al e metodológica. Conceber a integração no currículo requer clareza metodológica e condições para essa realização, pois a integração emana de espaços de formação e planejamento, que possibilitem sua consolidação. A comunicação entre disciplinas e áreas, experimentada pelos docentes em suas escolas, contribui para a socialização e a integração curricular.

Assim, a avaliação curricular fez emergir, no contexto de EMI, como uma necessidade para os programas educacionais, pois conviver com problemas, necessidades e dificuldades sem nada fazer é alienar a escola em seu mister de produção e transformação. Um currículo que dispensa a avaliação guarda e fere problemas que não “querem” ser resolvidos e deixa seus sujeitos, conhecimentos e contextos reféns dessa alienação.

Este artigo é parte integrante da tese de doutorado **O Currículo do Ensino Médio Integrado: da intenção à realização**, realizada de 2007 a 2011, pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará, por meio do eixo de pesquisa de Avaliação Curricular. O objetivo deste trabalho é subsidiar as comunidades escolares para o desenvolvimento de sistemáticas de avaliação para os currículos de EMI, considerando as vertentes técnico-pedagógicas e político-sociais que configuraram esses currículos.

O resultado da investigação possibilitou a criação dos princípios, vertentes e indicadores de avaliação que podem orientar a avaliação desses currículos, pois acredita-se que subsidiar as comunidades escolares para o desenvolvimento de sistemáticas de avaliação para os currículos de EMI é uma necessidade, frente aos desafios enfrentados por essas escolas.



## Referencial teórico

A formação integrada emerge historicamente da necessidade de superação da razão histórica da divisão social do trabalho e do conhecimento como reserva de capital intelectual. Para Ciavatta (2005, p.86), o conceito ou os conceitos de integração articulam-se aos contextos históricos proclamados desde o Renascimento por meio dos utopistas, que nutriam o sonho do conhecimento e da arte como fenômenos que completariam a razão da existência humana.

Segue pelo século XIX com os socialistas utópicos e chega ao século XX, que, por meio do materialismo histórico, trouxe força ideológica e material à integração, capaz de transformar as contradições e desigualdades desenvolvidas pelo sistema político-econômico e seus meios de produção.

No Brasil, a desigualdade ao acesso dos bens e serviços produzidos culturalmente revela o que Ciavatta (2005, p. 87-88) descreve como a raiz da organização do tecido social, que sedimenta a divisão da escola e do currículo, e que, portanto, desintegra a formação de uma “escola unitária”<sup>1</sup>:

A origem recente da ideia de integração entre a formação geral e a educação profissional, no Brasil, está na busca da superação do tradicional dualismo da sociedade e da educação brasileira e nas lutas pela democracia e em defesa da escola pública nos anos 1980, particularmente, no primeiro projeto de LDB, elaborado logo após e em consonância com os princípios de educação na Constituição de 1988. Com a volta da democracia representativa nos anos 1980, recomeça a luta política pela democratização da educação com o primeiro projeto de LDB que, sob a liderança do Fórum Nacional em

<sup>1</sup> A “escola unitária” idealizada por Gramsci (1978) será um modelo escolar que atendia a todas as classes sem distinções a *priori*.

### ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILgueiras LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA  
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO  
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Defesa da Escola Pública, teve intensa participação da comunidade acadêmica e o apoio de parlamentares de vários partidos progressistas. Nele se buscava assegurar uma formação básica que superasse a dualidade entre a cultura geral e cultura técnica, assumindo o conceito de politecnia. O que significava tentar reverter o dualismo educacional através de um de seus mecanismos mais efetivos, a subordinação no trabalho e na educação.

Para Kuenzer (2007), o desenvolvimento histórico do Ensino Médio e Educação Profissional sempre esteve de alguma forma (des) articulado, pois a dualidade estrutural respondia à oferta escolar do conhecimento: o Ensino Médio para os incluídos socialmente e o ensino Profissional para aqueles que deveriam apenas desenvolver o trabalho subordinado. Para a autora, a análise do desenvolvimento histórico do Ensino Médio e Profissional é necessária, pois traduz características do desenvolvimento social e econômico do país, bem como os limites de sua superação.

A ligação da escola ao trabalho e à ciência emerge, na contemporaneidade, como necessidade também apontada pelas forças capitalistas, pois o avanço tecnológico impôs à formação profissional o desenvolvimento de saberes que ultrapassassem a instrumentalização do trabalhador e que os qualificassem também para o trabalho intelectual. Trabalho, ciência e tecnologia deveriam ser, assim, difundidos como alicerces para a organização do trabalho escolar e para o desenvolvimento capital das sociedades, que enfrentam a concorrência do livre comércio e da globalização, assim como anota Kuenzer (1997, p. 36):

Neste sentido, a escola que se tem hoje já não serve sequer aos interesses do capitalismo, que busca superar concretamente as dificuldades que a aplicação rigorosa da divisão técnica do trabalho impõe ao seu desenvol-



vimento. Hoje, para o capital, o “gorila amestrado” não tem função a desempenhar. O capital precisa, para se ampliar, de trabalhadores capazes de desempenhar sua parte no acordo social imposto pelas relações de trabalho, pelo cumprimento dos seus deveres, e ao mesmo tempo capazes de incorporar as mudanças tecnológicas, sem causar estrangulamento à produção. Para tanto, a mera educação profissional já não é mais suficiente. Por isso, o próprio capital reconhece que os trabalhadores em geral precisam ter acesso à cultura sob todas as suas formas, para o que é indispensável uma sólida educação básica.

Portanto, cumpre-se, desde essa análise preliminar, afirmar que historicamente a dualidade curricular prevaleceu sobre o modelo integrado. Implementá-lo requer a clareza dos embates políticos, sociais e econômicos, que serão travados para seu desenvolvimento, pois os vícios históricos consolidados podem ratificar ainda mais a dualidade estrutural e material, com o agravante de proclamá-la integrada sem que de fato possa assim caracterizar-se. Uma pseudointegração, gerada e sustentada como modelo de superação e transformação, pode ser tão perversa quanto o modelo do EMI, previsto no decreto federal nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004)<sup>2</sup>. O que o decreto determina sobre a modalidade integrada toma como referência a normatização dessa modalidade, contudo os conceitos e fundamentos que permeiam a mudança são aspectos significativos para o desenvolvimento do EMI, e, mais especificamente, para a implementação da integração curricular.

Para Ciavatta, Frigotto e Ramos (2005, p.85), o conceito de formação integrada apresenta-se por meio de uma variedade

<sup>2</sup> O decreto especifica que a modalidade integrada deve ser “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”.

#### ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILgueiras LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA  
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO  
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



de termos, cuja “origem remota está na educação socialista que pretendia ser omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científica e tecnológica”. O conceito possui múltiplas acepções e historicamente observamos sua evolução, contudo vale ressaltar que integrar o Ensino Médio à Educação Profissional é um desafio que requer a superação histórica de integrar o trabalho à educação escolar, pois, a Educação Profissional no Ensino Básico sempre esteve articulada às camadas menos favorecidas economicamente. “A ideia 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 e planejar” (CIAVATTA, FRIGOTTO e RAMOS, 2005, p. 85).

A formação integrada está além da produção de mão de obra para o mercado de trabalho e sugere a superação histórica da divisão social do trabalho. Constitui-se como necessidade para a educação escolar, pois não há como elaborar e desenvolver os currículos escolares sem que firmemos o trabalho como princípio educativo, como argumenta Ciavatta (2005, p. 84):

O que é integrar? É tornar íntegro, tornar inteiro, o que? A palavra toma o sentido moral em alguns usos correntes. Mas não é disto que se trata aqui. Remetemos o termo ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio



educativo no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos.

Para Ciavatta, Frigotto e Ramos (2005, p. 58) o trabalho emana da necessidade e da liberdade humana de produzir e criar, constitui-se intercâmbio material do ser humano e seu contexto. Para os autores (2004, p. 43), o trabalho é um dos princípios educativos e, portanto, pode assumir a perspectiva do capital ou do trabalhador, contudo, convém distingui-los criticamente, pois na perspectiva do capital o trabalho se vincula à categoria econômica da práxis produtiva e distancia-se da categoria ontológica da práxis humana, de tal forma que a dimensão ontológica do trabalho situa o capital como sujeito e o homem como objeto. Assumir o trabalho como princípio educativo significa superar a visão utilitarista e reducionista do trabalho.

Para Kosik (1986 apud CIAVATTA, FRIGOTTO e RAMOS, 2005), o trabalho apresenta duas dimensões: a ontológica e a ontocriativa, pois é um processo inerente à vida humana e se dá pela necessidade do homem obter de seu meio os elementos imperativos à sua existência, mas também de produzir elementos simbólicos e afetivos que complementam sua razão de ser e existir. O trabalho emana da necessidade humana de produzir, mas também emerge da necessidade de criar. A concepção de trabalho, definida histórica e socialmente, se relaciona aos modelos político-econômicos que regem a organização social.

No contexto educacional brasileiro, a discussão de currículo integrado, médio e profissionalizante, relaciona-se diretamente com a discussão de educação e trabalho, sociabilidade e indissociabilidade; integrar a educação escolar ao mundo do

#### ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILgueiras LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA  
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO  
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



trabalho foi e, ainda é, bastante influenciado pelo ideário neoliberalista de produção de mão de obra e de dominação e isso leva muitas vezes à compreensão perversa de que a formação escolar deve apenas preparar as sociedades para o mercado de trabalho. Nos ideários defendidos por Ciavatta, Frigotto e Ramos (2005), o trabalho emerge como práxis de criação capaz de preparar o homem para o mundo do trabalho e não somente para o mercado de trabalho, portanto, compete à escola formar crianças e jovens cidadãos para as demandas necessárias, mas também para construir, produzir e transformar os contextos e meios existentes.

Nesse âmbito, a ciência e a tecnologia, também são eixos fundamentais para o currículo integrado, pois possibilitam extensões necessárias para as aprendizagens escolares, bem como promovem a ruptura com a reprodução acrítica do saber. Para Frigotto (2005, p. 60) a relevância da ciência e da tecnologia, quando tomadas como produtoras de valores para a melhoria das condições de vida, possibilitam a dilatação da efetiva escolha humana, assim como ele argumenta:

É a partir desta elementar constatação que percebemos a centralidade do trabalho como práxis que possibilita criar e recriar, não apenas no plano econômico, mas no âmbito da arte e da cultura, linguagens e símbolos, o mundo humano como resposta às suas múltiplas e históricas necessidades (FRIGOTTO, 2005, p.60).

O contexto educacional está imerso em um cenário neoliberal e globalizado, cuja dominação acontece em primazia por meio do capital financeiro e da hegemonia política. O currículo integrado desenvolvido nas escolas deve preparar os jovens e adultos para sua ampla participação social e não como mercadorias que serão aproveitadas para a sustentabilidade do



mercado econômico mundial. Quando trabalho, ciência e tecnologia são princípios usados para alienação social, eles resig- nam o homem à condição de reprodução.

## Procedimentos metodológicos

O trabalho desenvolvido, de caráter longitudinal, incidiu sobre as situações reais do cotidiano de três escolas de EMI, situadas em três distintos estados brasileiros. Os dados coligidos foram obtidos por meio de documentos, discursos e observação.

A abordagem metodológica foi predominantemente a qualitativa, caracterizada por Bogdan e Biklen (1994) como uma investigação que usa o ambiente natural como fonte direta de dados e cujos dados são predominantemente descritivos. Nessa investigação, adotaram-se os procedimentos metodológicos do estudo de caso de Yin (2005), que para o autor é uma estratégia de pesquisa que contribui para a compreensão de fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupos.

Com base nas proposições definidas e com inspiração no trabalho de Leitinho (2007), determinou-se as fontes, as técnicas e os instrumentos para o desenvolvimento do estudo de casos acerca da integração do currículo de EMI das escolas pesquisadas, conforme está descrito no Quadro 1 (em anexo).

No entanto, para o presente artigo consideram-se os resultados obtidos no desenvolvimento de todos esses procedimentos (QUADRO 1), tendo em vista o recorte da pesquisa maior em Benfatti (2011). Nesse sentido, as fontes, as técnicas e os instrumentos possibilitaram análises e interpretações que levaram a criação de uma proposta de avaliação para os currículos de EMI e que serão apresentadas no item a seguir.

### ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILgueiras LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA  
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO  
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Além disso, a pesquisa desenvolvida configura-se como pesquisa avaliativa. Para Rodrigues e Nóvoa (1993), a investigação avaliativa não se converte em avaliação, pois pesquisa e avaliação constituem práticas distintas; embora possamos associá-las, não podemos compreendê-las como atividades de igual sentido.

A pesquisa avaliativa permite a compreensão do fenômeno em seu contexto, explicando-o em diferentes dimensões. A avaliação exige axiomas e normatização fundada na teoria de avaliação e solicita a emissão de um juízo de valor. No caso desta pesquisa avaliativa o interesse foi compreender o currículo do EMI e não sua avaliação, estimando uma possibilidade plausível de realizá-la a partir de etapas que contemplam a natureza e características do currículo de ensino médio integrado.

## **Resultados e discussão: uma proposta de avaliação curricular para o EMI**

A avaliação contém uma atividade política inegável, a qual, na perspectiva de Rodrigues e Nóvoa (1993), produz as bases para as mudanças. Historicamente, entretanto, a avaliação exaure sua função meritocrática e/ ou punitiva. Talvez por isso, seja comum observá-la com ansiedade e receios, contudo, nota-se por meio das evidências coletadas na pesquisa desenvolvida<sup>3</sup>, que a avaliação curricular nas escolas de EMI é necessidade premente, pois os dados ratificavam circunstâncias muito difíceis e que prejudicam os processos de implementação dos currículos do EMI. A avaliação, nesses contextos, elu-

<sup>3</sup> A pesquisa referida, cujo título está anunciado na introdução, foi realizada em três escolas de EMI e pode ser vista em sua íntegra por meio do acesso: [http://www.teses.ufc.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=6713](http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6713)



cida fraquezas e potencialidades e promovem bons benefícios para a sustentabilidade dos currículos escolares. A expectativa é de que este ensaio possa, antes de mais nada, subsidiar a prática pedagógica das escolas que desenvolvem o trabalho de integração curricular e que contribua para o enfrentamento às adversidades evocadas pela integração, conduzindo os profissionais do EMI às possibilidades de sua realização.

Para tanto, acredita-se que a primeira etapa da avaliação do currículo de EMI está no estabelecimento de seus princípios filosóficos, pois a identificação conceitual demarcada no projeto de avaliação alinha os sujeitos às necessidades e anseios da comunidade, bem como estabelece, *a priori*, o marco conceitual que guiará o processo, os instrumentos e as análises e, principalmente, o compromisso com a transformação.

Avaliar um currículo integrado implica em avaliar as condições gerais de um currículo mais as condições de integração. A integração traz novos elementos ao currículo e, portanto, requer o compromisso de avaliá-lo e de buscar-se por meio dela, e por ela, a compreensão e adequação dos processos e dos fenômenos necessários. Quatro princípios devem fortalecer as bases filosóficas das avaliações dos currículos integrados:

Ético – toda ação avaliativa deve ser seguida por seu princípio ético, que irá assegurar a responsabilidade dos agentes envolvidos e o respeito aos processos que serão observados e desenvolvidos, para que não haja a manutenção de preconceitos e nem a reprodução viciada de visões resignadas, massificadoras e controladoras da avaliação educacional. A ética é princípio fundante e nela está a base para todos os outros princípios; sem ética todo o trabalho avaliativo estará à deriva.

Globalidade – é mister avaliar considerando o todo, e não somente partes isoladas. A visão cartesiana e reducionista da matéria precisa ser ultrapassada, a fim de

#### ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILgueiras LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA  
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO  
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



que o processo avaliativo seja compreendido como um complexo. Significa romper com as estruturas curriculares isoladas e fragmentadas em disciplinas e áreas, proporcionando, assim, a visão sistêmica da realidade. “É preciso efetivamente recompor o todo para conhecer as partes” (MORIN, 2000, p37).

Processualidade - a avaliação não se pode render a episódios estanques e isolados, pois há de ser compreendida na dinâmica ininterrupta dos processos e ação cotidiana do currículo integrado. Avalia-se não como um fim, mas com um meio, considerando e promovendo as mudanças pretendidas. Precisa-se admitir o movimento e acreditar que tudo está num constante vira-se (VASCONCELOS, 1999, p.24).

Contextualização - deve-se avaliar considerando o processo histórico dos fenômenos e dos sujeitos; compreender as características culturais e sociais que configuram a identidade do currículo avaliado. A compreensão dessa realidade possibilita o respeito à diversidade e a organização curricular estabelecida por padrões não lineares: “[...]sujeito e objeto estão intrinsecamente relacionados, que o indivíduo não está separado de seu contexto, revelando, assim, a sua dependência em relação ao ambiente onde está inserido” (MORAES, 2004, p.15).

No desenvolvimento curricular, as ações pedagógicas estão diretamente articuladas aos aspectos administrativos e políticos do contexto escolar. Ao avaliar-se um dos segmentos, sem considerar a perspectiva global do desenvolvimento curricular, corre-se o risco de reduzir os fenômenos e perder a complexidade do real. Para a avaliação do currículo de EMI avaliar **os eixos político, pedagógico e administrativo**, garante a abrangência necessária ao processo, pois avaliar o currículo de EMI usando apenas um segmento não permite a visão complexa sobre a realidade nem a compreensão global necessária. Os



eixos definidos são as vertentes de avaliação integradas e são interdependentes na organização curricular, conforme mostra o Gráfico 1 (em anexo).

Definidos os princípios e os eixos da avaliação, chega o momento de determinar-se o processo, o que implica descrição das etapas, definição dos tempos de realização, metodologia, instrumentos, desenvolvimento, análise, avaliação dos dados e estabelecimento das ações e estratégias que transformarão a realidade. A avaliação curricular nas escolas de EMI deve emergir de movimento intrínseco, pois os sujeitos que fazem parte da escola devem compreendê-la como atividade necessária para transformação e resolução dos conflitos e desafios assinalados. Quando a comunidade assume a avaliação, rompe com a passividade presente nas avaliações externas; não que tais avaliações não sejam importantes, contudo cumpre ratificar a relevância e o significado de creditar à comunidade a responsabilidade e autonomia nos processos de avaliação.

Antes de ser uma necessidade externa, a avaliação é reclamo interno dos sujeitos envolvidos no desenvolvimento do currículo integrado, como em qualquer outra forma de organização curricular. Quando a comunidade exerce o protagonismo no processo de avaliação, ela não aliena às necessidades externas e torna-se mais aberta às mudanças, pois os desafios não são apontados por outros, mas sim assumidos por ela. Saul (1988) descreve duas vertentes do paradigma emancipatório de avaliação curricular: a avaliação como suporte democrático e a avaliação como crítica institucional e criação coletiva.

Não existe um modelo de avaliação curricular que seja tão bom ou completo e que atenda todos os cenários e estruturas curriculares. Cada escola deve assumir a avaliação curricular como desafio complexo, e isto significa criar e estabelecer

#### ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILgueiras LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA  
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO  
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



um processo que desvele a realidade, mas que também não produza dados viciados, e, antes de mais nada, que se comprometa com a transformação da realidade com a qualidade da aprendizagem e bens culturais por ela constituídos.

Por fim, é preciso destacar que indicadores de integração emergiram naturalmente da investigação avaliativa das escolas de EMI. Aqui, os indicadores são conceituados como unidades de avaliação que auferem *status* sobre a condição da integração curricular. Os indicadores de avaliação permitem que índices sejam estabelecidos acerca do objeto prescrito para avaliação e a tornam mais factível para observação e análise dos segmentos ou unidades de avaliação.

Para avaliação dos currículos integrados, três seções são estruturantes na definição de indicadores: a prescrição conceitual, a organização didático-pedagógica e o contexto político-cultural.

A prescrição conceitual privilegia a organização de indicadores de avaliação desenhados por meio dos planos de curso. São estes os indicadores selecionados:

- elaboração colegiada ou coletiva;
- justificativa de integração curricular pautada em dados coesos de necessidade e responsabilidade social;
- concepção integrada declarada ou implícita no Plano de Curso;
- objetivos integrados e ou integradores;
- saberes integrados e ou articulados; e
- projetos integrados e ou interdisciplinares.

Para a organização didático-conceitual, são indicadores pertinentes de avaliação na integração curricular:

- planejamentos do ensino e aprendizagem coletivos e integrados;
- formação docente integrada e focada nos pressupostos de integração curricular;
- infraestrutura voltada para a integração - laboratórios, recursos e acervo bibliográfico;
- metodologias desenvolvidas nas situações de aprendizagem;
- atividades ou projetos integrados desenvolvidos; e
- relação do plano de curso com o cotidiano da sala de aula.

Quanto aos indicadores de contexto político-cultural, é necessário haver:

- definição de currículo integrado expressa por discentes e docentes;
- relevância declarada sobre o EMI;
- financiamento destinado à organização do EMI;
- consultoria e assessoramento sobre currículo integrado;
- gestão pedagógica do currículo integrado;
- gestão administrativa;
- gestão governamental;
- avaliação sistemática dos processos de integração;
- taxa de evasão de alunos do EMI;
- índices de matrícula;
- empregabilidade dos egressos; e
- inserção no ensino superior.

A explicitação pormenorizada de cada indicador de avaliação está expressa no Quadro 2 (em anexo). Os indicadores

#### ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILgueiras LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA  
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO  
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



definidos podem ser avaliados pela comunidade com base em instrumentos específicos ou integrados, bem como por meio de dados quantitativos ou qualitativos produzidos pela escola ou pela Secretaria de Educação. Portanto, os aspectos que qualificam cada item demarcam sua extensão e caracterizam sua ação no processo avaliativo.

## Considerações finais

O desenvolvimento do currículo de EMI demanda avaliação, e não somente como item descrito no Plano de Curso, mas como necessidade permanente nos contextos escolares: avaliações curriculares legitimadas pela comunidade com critérios validados, com instrumentos próprios, com resultados analisados e divulgados, para que, assim, deem lugar às mudanças necessárias.

Pode-se afirmar que a principal motivação para o desenvolvimento dessa pesquisa sempre esteve ligada ao desenvolvimento de um estudo que possibilitasse às escolas de EMI vislumbrarem estratégias e ações de avaliação curricular, pois se tem a convicção de que a integração curricular não acontece por decreto ou por determinação autoritária dos gestores educacionais, mas sim por meio do trabalho cotidiano de quem está na escola – gestores escolares, professores e alunos. Pela credibilidade estabelecida nesses sujeitos e por observarem seus desafios diários na árdua tarefa de integrar o Ensino Médio à Educação Profissional, é que foram desenvolvidos os princípios, os eixos e os indicadores para a avaliação desses currículos.

Assim, torna-se importante considerar, neste desfecho, a noção de que um currículo integrado não se faz apenas por



convicções, mas, sobretudo, por intermédio das condições reais e das práticas objetivas de que a escola irá dispor e produzir para sua realização. Portanto, a avaliação dos currículos integrados implica a definição e a realização de processos avaliativos contínuos, com instrumentos de avaliação que alcancem a perspectiva de integração desenhada pela proposta e por meio de indicadores de integração curricular que denotem o grau e a qualidade de integração curricular.

## Referências

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2004.

BENFATTI, Xênia Diógenes. **O Currículo do Ensino Médio Integrado:** da intenção à realização. Ceará: Universidade Federal do Ceará, 2011. Tese de Doutorado. Disponível em: [http://www.teses.ufc.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=6713](http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6713)

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

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

CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo:** a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: MEC/INEP, 2006.

CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Educação e crise do trabalho:** perspectivas de final de século. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

## ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILgueiras LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA  
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO  
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Ensino Médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

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

KUENZER, Acacia. **Ensino Médio e Profissional**: as políticas do estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, Acacia. **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2007.

LEITINHO, Meirecele Calíope. **A Formação pedagógica do professor universitário nas universidades cearenses**: um estudo de casos múltiplos. Brasília: Universidade de Brasília, 2007. Relatório Científico Acadêmico do Estágio de Pós-Doutorado.

MORAES, Maria Cândida. **Pensamento eco-sistêmico**: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORIN, Edgar. **Os Sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

RODRIGUES, Pedro; NÓVOA, António (Org.). **Avaliações em Educação**: novas perspectivas. Portugal: Porto, 1993.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória**: desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 1988.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico: elementos metodológicos para elaboração e realização. São Paulo: Liberdad, 1999.

YIN, Robert. **Estudo de Caso**: planejamento e método. Porto Alegre: Bookman, 2005.

## ANEXOS

### Quadro 1 – Fontes, Técnicas e Instrumentos da Pesquisa. O Currículo do Ensino Médio Integrado: da Intenção à Realização

Fontes	Técnicas	Instrumentos
Documentos: leis, diretrizes e publicações do MEC que orientam à organização e a estrutura do EMI e os planos de cursos do EMI das escolas pesquisadas	Análise documental	Roteiro de análise de documentos  Relatório de análise dos documentos  Quadro dos sinalizadores prescritivos da integração curricular
Gestores, professores e alunos do EMI das escolas pesquisadas	Entrevistas semiestruturadas  Grupos de Focais  Observação	Roteiro de entrevista aos gestores escolares  Roteiro de grupos focais  Bancos de evidências: transcrições, fichas de dados consonantes/ não consonantes e quadros de aspectos convergentes/convergentes
Práticas curriculares desenvolvidas nas escolas pesquisadas		Diário de campo

**Fonte:** Benfatti (2011, p. 23-24).

### ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA  
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO  
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



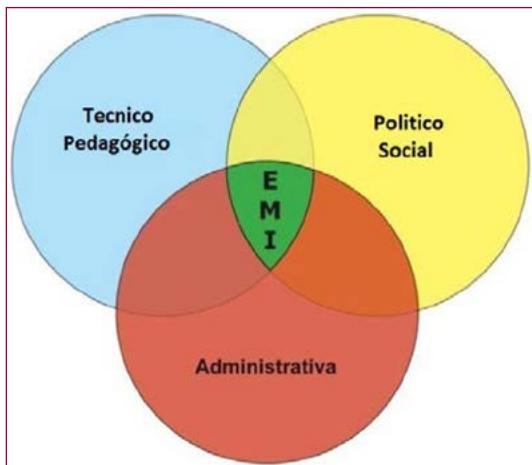
## Quadro 2 – Indicadores de Avaliação para o Currículo Integrado

Indicadores	Avalia (índice de)
Elaboração do projeto pedagógico por meio da ação coletiva ou colegiada	Participação dos sujeitos envolvidos na estruturação e organização do projeto pedagógico ou plano de Curso
Justificativa de integração curricular pautada em dados coesos de necessidade social	Relevância sociopolítica da oferta integrada
Concepção integrada declarada ou implícita no plano de curso	Clareza e coesão conceitual acerca da integração curricular
Objetivos integrados e/ ou integradores	Presença de objetivos que explicitem a integração curricular como finalidade da formação
Saberes integrados e/ ou articulados	Articulação dos conceitos delimitados no projeto pedagógico
Projetos integrados e/ ou interdisciplinares	Delimitação ou definição de projetos
Planejamentos do ensino e aprendizagem coletivos e integrados	Existência e frequência de reuniões ou encontros destinados ao planejamento integrado
Formação docente integrada e focada nos pressupostos de integração curricular	Existência e frequência de atividades destinadas à formação dos docentes na área de currículo integrado
Infraestrutura destinada ou relacionada à integração: laboratórios, recursos e acervo bibliográfico	Existência de recursos físicos e materiais que viabilizam a integração
Metodologia desenvolvida nas situações de aprendizagem	Utilização de metodologias que envolvam a participação dos discentes e a integração dos docentes
Atividades ou projetos integrados desenvolvidos	Aplicação de atividades que apresentam conteúdos e saberes integrados
Relação do plano de curso com o cotidiano da sala de aula	Adequação dos registros contidos no plano de curso com as práticas curriculares
Relevância declarada sobre o EMI	Relevância da oferta do currículo integrado expressa pelos sujeitos
Financiamento destinado à organização do EMI	Investimentos destinados à estrutura e organização do currículo integrado
Consultoria e assessoramento sobre currículo integrado	Existência de consultoria para assessoramento a técnicos e docentes
Gestão pedagógica do currículo integrado	Organização e estruturação pedagógica do currículo integrado
Gestão administrativa	Organização administrativa voltada para o desenvolvimento curricular
Gestão governamental	Organização e definição da política estadual para implantação e desenvolvimento do currículo integrado
Avaliação sistemática dos processos de integração	Organização e o desenvolvimento de processos avaliativos

Taxa de evasão de alunos do EMI	Satisfação e necessidade correspondida dos discentes à proposta curricular
Indices de matrícula	Adesão e/ ou ampliação da matrícula
Empregabilidade de egressos	Adequação da formação às necessidades do contexto social
Inserção no ensino superior	Adequação da formação à progressão e continuidade de estudos

**Fonte:** Benfatti (2011, p. 122).

**Gráfico 1 –** Vertentes da avaliação da integração curricular no EMI



**Fonte:** Benfatti (2011, p. 118).

#### ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA  
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO  
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO