



Universidade Federal do Ceará

**Programa de Pós- Graduação em Educação
Curso de Doutorado em Educação
Linha de Pesquisa: Avaliação Educacional
Eixo de Avaliação Curricular**

XÊNIA DIÓGENES BENFATTI

**O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: DA INTENÇÃO À
REALIZAÇÃO**

FORTALEZA

2011

XÊNIA DIÓGENES BENFATTI

**O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: DA INTENÇÃO À
REALIZAÇÃO**

Tese apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como registro parcial para obtenção do título de Doutor.

Área de Concentração: Avaliação Educacional

Orientadora: Prof^ª Dra. Meirecele Calíope Leitinho

FORTALEZA

2011

XÊNIA DIÓGENES BENFATTI

**O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: DA INTENÇÃO À
REALIZAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Básica da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como registro parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em 17/11/2011.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Meirecele Calíope Leitinho (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará e Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto (Professor convidado)
Universidade Federal Fluminense UFF

Prof^ª. Dra. Grace Troccoli Vitorino (Professora convidada)
Universidade de Fortaleza

Prof. Dra. Cláudia Chistina Bravo e Sá Carneiro
Universidade Federal do Ceará - Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira

Prof^ª. Dra. Patrícia Helena Carvalho Holanda –
Universidade Federal do Ceará- Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira

À minha querida mãe, minha tão linda mestra, que entre tantos ensinamentos... me ensinou o valor da vida e o “bom do amor”.

AGRADECIMENTOS

À minha família, pela parceria incondicional; vocês foram e são minha grande inspiração: Cesário, Arthur, Gladys e Elisangela.

À minha sábia e guerreira orientadora: professora Meirecele.

A todos os professores que colaboraram nesta minha etapa de formação, em especial: André Haguete, Cláudia Carneiro, Claudio Marques, Grace Troccoli, Izabel Ciasca, Maristela Lage e Patrícia Holanda.

Aos mestres Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos e Acácia Kuenzer por seus escritos e contribuições teóricas.

Às escolas que tornaram possível este trabalho e que generosamente dividiram conosco seus desafios, suas conquistas, suas incertezas e suas convicções.

À Universidade de Fortaleza pela colaboração e pelas condições que me foram concedidas.

Vôo

Cecília Meireles

“Alheias e nossas
as palavras voam.
Bando de borboletas multicores,
as palavras voam.
Bando azul de andorinhas,
bando de gaivotas brancas,
as palavras voam.
Voam as palavras
como águias imensas.
Como escuros morcegos
como negros abutres,
as palavras voam.

Oh! alto e baixo
em círculos e retas
acima de nós, em redor de nós
as palavras voam.

E às vezes pousam.”

RESUMO

A modalidade de Ensino Médio Integrado, o EMI, efetivada pelo Decreto Federal nº 5.154-2004, incidiu sobre a Educação Básica, mais especificamente sobre o Ensino Médio, pois possibilitou a integração curricular deste com a Educação Profissional. As mudanças decorrentes da oferta integrada trouxeram desafios prementes às escolas públicas de Ensino Médio, às secretarias de educação e ao próprio Ministério da Educação, exigindo a redefinição conceitual e estrutural dessas modalidades de ensino. A investigação O Currículo do Ensino Médio Integrado: da intenção à realização é uma pesquisa que tem como objetivo central analisar a integração dos currículos de Ensino Médio e Educação Profissional em três escolas de EMI, bem como de promover metodologia avaliativa que possa subsidiar às escolas públicas na avaliação curricular dessa modalidade. É, portanto, um trabalho científico caracterizado como pesquisa avaliativa, cuja abordagem é predominantemente qualitativa. O procedimento metodológico foi o no estudo de casos múltiplos. As escolas escolhidas apresentam o mesmo padrão de oferta e estão situadas em três estados brasileiros: Ceará, Maranhão e Paraná. As fontes utilizadas na pesquisa foram: os alunos, professores, gestores, os documentos oficiais da escola e da política dos órgãos do governo; quanto às técnicas de coleta de evidências foram usadas: análise documental, entrevistas semiestruturadas, grupos focais e observação das atividades desenvolvidas. Os resultados da investigação indicam que, nas escolas observadas, a integração está idealizada e concebida nos planos de cursos, mas desenvolve-se por práticas curriculares que ainda acompanham o modelo dualista, em que teoria e prática estão dissociadas e acontecem por meio de práticas curriculares isoladas e específicas de cada matéria, o que se possibilita garantir que a integração necessita de processos avaliativos que indiquem às escolas de EMI suas necessidades, dificuldades e mudanças necessárias para efetivar a integração curricular proposta nos documentos do Ministério da Educação. A integração necessita ser discutida e vivenciada pelos docentes, que, na realidade, não dispõem de tempos e espaços de formação e análise de suas ações educativas de forma institucionalizada, o que dificulta a efetivação concreta de uma pedagogia que traz como ênfase a integração. A tese inicial proferida a integração curricular do EMI só correrá de forma efetiva se houver tempos e espaços adequados para o planejamento, desenvolvimento, avaliação e formação dos docentes para a integração curricular, isso tudo apoiado pelas condições estruturais oferecidas às escolas. Sem isso não há integração, somente intenção, foi confirmada pelos dados e análises realizadas.

Palavras-chave: Integração. Currículo integrado. Formação.

ABSTRACT

The integrated High School genre, the EMI, created by Federal Decree # 5.154/2004, brought new dimensions to national politics on High School and Professional Education. Changes caused by the integrated subjects' proposition contributed to the appearing of new challenges to public High Schools, to education departments and even to the Ministry of Education, caused by their requiring of both conceptual and structural definition of those teaching modalities. The investigation "The Curriculum of the Integrated High School: from intention to accomplishment" is a research which has as its main objective to analyze the integration of high school curriculum and Professional Education in three different schools, as well as to provide evaluative methodology in order to support public schools in curriculum evaluation on this modality. It is, therefore, a scientific job categorized as evaluative research, whose approach is predominantly qualitative. The chosen methodological procedure was the multiple cases study. The chosen schools present the same pattern of subjects' proposition and are located in three Brazilian states: Ceará, Maranhão and Paraná. The used resources on the research were: students, teachers, school principals, official documents from the school and political documents of government agencies; the following evidence gathering techniques were used: documental analysis, semi-structured interviews, focus groups and observation of developed activities. The results of the investigation imply that, in the studied schools, the integration is idealized and being created in the course plans, but their practical curriculum still follow the dual model, which enables to ensure that integration needs evaluation processes that indicate to the EMI school their needs, difficulties and necessary changes in order to perform the curriculum integration proposed in the documents of the Ministry of Education. The integration requires to be discussed and experienced by teachers, who, in fact, lack the time and place for institutionalized training and analysis of their educational actions, which makes harder to perform a pedagogy that brings the integration as emphasis. The initial thesis given: the curricular integration of EMI only occurs when there is available time and space to the planning, development, rating and formation of teachers for the integration of knowledge and curriculum practices of each teaching unit; was confirmed by the data and analyses made. The research explained that the structural conditions offered to schools are very important to the exercise of integration, because without this there is no integration, just intention.

Keywords:

Integration. Integrated curriculum. Formation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 - Fontes, Técnicas e Instrumentos da Pesquisa. O Currículo do Ensino Médio Integrado: da Intenção à Realização	24
QUADRO 2 - A Educação Profissional: prescrição normativa e indicação conceitual nas Leis de Diretrizes e Bases Nacionais no período de 1971 a 1996.....	42
QUADRO 3 - Número de Alunos Matriculados no Ensino Médio e no Ensino Médio Integrado no Brasil e nos Estados das Escolas Pesquisadas -2009	50
QUADRO 4 - Índices de Desempenho na Educação Básica de 2005 a 2009	52
QUADRO 5 - Índices de Desempenho na Educação Básica de 2005 a 2009 nos Estados do Ceará, Maranhão e Paraná.....	52
QUADRO 6 - As Seis Etapas do Desenvolvimento do Currículo	68
QUADRO 7 - Resumo das Três Perspectivas de Inovação.....	69
QUADRO 8 - Paradigma da Avaliação Emancipatória	70
QUADRO 9 - Sinalizadores Prescritivos de Integração Curricular.....	81
QUADRO 10 - Indicadores de Avaliação para o Currículo Integrado	122
FIGURA 1 - Evidências convergentes e não convergentes na implantação dos currículos de EMI	106
FIGURA 2 - Evidências convergentes e não convergentes apresentadas nos planos de cursos	107
FIGURA 3 - Evidências convergentes e não convergentes registradas nos discursos dos discentes	108
FIGURA 4 - Evidências convergentes e não convergentes registradas nos discursos dos docentes/ gestores	109
FIGURA 5 - Evidências convergentes e não convergentes registradas na observação	110
GRÁFICO 1 - Vertentes da avaliação da integração curricular no EMI.....	118
GRÁFICO 2 - Processo de avaliação da integração curricular no EMI.....	120

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

DEPEM- Departamento de Políticas do Ensino Médio;

DST- Doenças Sexualmente Transmissíveis;

EMI- Ensino Médio integrado à Educação Profissional;

H1N1- Vírus da Gripe Suína;

IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica;

INEP- Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira;

LDB- Lei de Diretrizes e Bases Nacionais;

MEC- Ministério de Educação e Cultura;

OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico;

PISA- Programa Internacional de Avaliação do Estudante;

PND- Plano Nacional de Desenvolvimento;

SEB- Secretaria de Educação Básica;

SEDUC- Secretaria de Educação;

SEMTEC- Secretaria de Educação Média e Tecnológica;

TCC- Trabalho de Conclusão de Curso;

UNESCO- Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento da Ciência e Tecnologia.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 O CAMINHO METODOLÓGICO	18
3 A ARQUEOLOGIA DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR: ENREDO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SUA RELAÇÃO COM O CURRÍCULO INTEGRADO	30
3.1 Pressupostos Históricos da Integração Curricular	31
3.2 Vestígios históricos dessa ligação	32
3.3 Surgimento do Ensino Médio integrado à Educação Profissional.....	40
3.4 Os suportes históricos para as etapas posteriores da pesquisa e as perspectivas da integração curricular	44
4 O ATUAL CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO BRASIL NAS ESCOLAS E NOS ESTADOS DAS ESCOLAS PESQUISADAS	46
5 DA INTENÇÃO: OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS QUE ORIENTAM A INTEGRAÇÃO CURRICULAR	54
5.1 Currículo: artefato social.....	56
5.2 Unidade e Complexidade: os pressupostos conceituais da integração curricular	62
5.3 Os pressupostos conceituais da avaliação curricular	66
6 DA REALIZAÇÃO: A COLETA DE EVIDÊNCIAS E A TRIANGULAÇÃO DOS DADOS PESQUISADOS	72
6.1 Análise documental	73
6.1.1 A integração curricular orientada nos documentos oficiais.....	73
6.1.2 Os sinalizadores prescritivos da integração curricular nos planos de cursos	80
6.1.2.1 Os sinalizadores consonantes e não consonantes de integração curricular expressos nos planos de cursos	82
6.2 Os dados das entrevistas: os contextos históricos que deram origem à estruturação do EMI nas escolas pesquisadas	84
6.2.1 A Política Estadual e seus efeitos na definição e no contexto de estruturação do EMI	85
6.2.2 Os aspectos consonantes e não consonantes na implantação do EMI.....	90
6.3 Os grupos focais: as concepções de currículo integrado expressas por alunos e professores	91
6.3.1 O conceito de currículo integrado na perspectiva de alunos e professores	92
6.3.2 As representações do currículo integrado.....	93
6.4 A análise por meio da observação.....	98
6.4.1 Os aspectos consonantes e não consonantes observados	102
6.5 A triangulação dos dados	105
7 PROPOSTA DE AVALIAÇÃO PARA OS CURRÍCULOS INTEGRADOS ..	116
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	128
ANEXOS	135

1 INTRODUÇÃO

Quando iniciamos um estudo, principalmente uma investigação científica desta natureza, surgem de nossas histórias os conteúdos e as experiências que compuseram as matrizes afetivas e conceituais e que influenciaram na delimitação do objeto de estudo. Pensamos que uma tese está intrinsecamente relacionada à identidade do pesquisador, pois não está alheia à sua história e experiências culturais. Foi assim que surgiu o interesse em aprofundar os estudos sobre currículo integrado e desenvolver a pesquisa **O Currículo do Ensino Médio Integrado: da intenção à realização**. O tema ocasionado pela intenção iminente de superação da organização fragmentada do ensino escolar.

Ao longo de minha trajetória escolar e acadêmica, pude observar que os currículos escolares seguiam predominantemente o princípio cartesiano da racionalidade moderna, que separa o conhecimento em unidades, áreas, tempos e espaços e perspectivas curriculares, que em seu reducionismo nos levaram à compartimentação de nossos saberes em disciplinas. A fragmentação do ensino escolar contribuiu para o isolamento das áreas e nos distanciou da compreensão mais complexa da realidade. Isolar os conceitos em suas áreas e não articulá-los às outras dimensões é compreender o mundo real dos seres, coisas e fenômenos como elementos que não se comunicam e não se integram. O isolamento das áreas conduz à letargia do conhecimento e sua alienação, enquanto a integração promove uma visão complexa da realidade possibilitando sua transformação. Integrar saberes é remover o princípio da junção do conhecimento.

Minhas primeiras experiências escolares (de 1975 a 1977) estiveram pautadas pela rotina dos conteúdos e das matérias disciplinares organizadas em séries. Estudei em duas escolas públicas na cidade de São Paulo e, em 1978, na cidade de Fortaleza, quando concluí, também em uma escola pública, o primeiro ciclo do Ensino de 1º Grau. Nesse âmbito, a estrutura curricular disciplinar predominava em toda rede de ensino e os professores eram polivalentes¹.

O currículo disciplinar acompanhou-me também no segundo ciclo do Ensino de 1º Grau, não mais em escola pública. As diferenças sociais e culturais da escola particular, aliadas às dificuldades pertinentes da passagem da 4ª série à 5ª série fizeram dos meus anos no “ginásio”² uma etapa de adaptação difícil: muitos alunos, professores, matérias, conteúdos

¹ Designação atribuída na referida época e que significava: professor responsável por todas as áreas de estudo.

² A designação ginásio era usada para denominar o período escolar da 5ª a 8ª séries do Ensino de 1º Grau.

e provas. A fragmentação dos conteúdos e o ensino mnemônico colocaram-me diante da constatação de que a avaliação da aprendizagem na escola estava voltada essencialmente para a realização de provas. O vazio conceitual aumentava à medida que avançava nas séries do Ensino de 1º Grau.

A preparação para o trabalho e a formação técnica não fizeram parte dos conteúdos de minha formação no Ensino de 2º Grau, hoje denominado de Ensino Médio, embora a escola ofertasse o ensino técnico para o Magistério e o Desenho. No Científico, o objetivo de estudar para provas foi substituído pelo escopo de preparar para o vestibular. Recordo, com clareza, a descrença que tínhamos sobre o ensino técnico e o interesse que mantínhamos no exame vestibular. O ensino propedêutico, de caráter cumulativo, e direcionado ao vestibular, é que teve grande repercussão em minha trajetória escolar, pois percebi que todo o universo escolar só fazia sentido quando ligado ao vestibular e, por sua vez, ao Ensino Superior.

As reflexões que guardei durante meus anos escolares tomaram vulto quando ingressei no curso de licenciatura em Pedagogia (1986). As experiências acadêmicas na graduação possibilitaram-me conhecer a efervescência da Pedagogia Libertadora³ e o nascimento do Construtivismo⁴, ideais pedagógicos que acompanharam meus estudos e meu trabalho como professora nas séries iniciais. Também possibilitaram-me a crítica e a constatação dos abismos e resistências nutridas historicamente pelos currículos escolares e pelos próprios currículos nos cursos de Pedagogia, pois proclamávamos práticas libertadoras, críticas e aprendizagens pautadas pela constituição e autonomia dos sujeitos, mas permanecíamos no exercício diário de práticas curriculares centradas no docente, distantes de uma prática profissional e não voltadas para a transformação dos contextos escolares e acadêmicos. Experimentei exaustivamente situações acadêmicas em que o discurso dos professores estavam distantes de suas práticas em sala de aula.

As atividades acadêmicas que desenvolvi no Curso de Pedagogia e as práticas de docência propiciaram identificar a inclinação pelas áreas de planejamento e avaliação educacional. Dessa forma, fiz especialização em Planejamento Educacional (1984), cuja ênfase era o Planejamento Participativo⁵. O arcabouço conceitual do planejamento participativo propiciou-me uma visão do currículo como artefato cultural de elaboração

³ Tendência pedagógica, defendida por Paulo Freire, que preconiza o processo pedagógico como político-social, capaz de transformar a realidade daqueles que estavam à margem dos contextos escolares em sujeitos autônomos e capazes de fazer as próprias escolhas

⁴ Concepção pedagógica pautada pelo desenvolvimento de aprendizagens centradas na formação e autonomia dos sujeitos aprendizes.

⁵ Concepção pedagógica que compreende o Planejamento Educacional como um processo de construção coletiva e democrática.

coletiva e da necessidade de integrar os saberes e o trabalho dos docentes ao longo de um processo de construção.

No Mestrado em Educação (1995-1998), fui tomada pelas questões polêmicas e controversas que marcavam as discussões e reflexões sobre a avaliação educacional, emergindo no plano nacional a necessidade de investirmos em práticas de avaliação de sistemas e de currículos. Também, neste âmbito histórico, emergia a intensiva aliança entre pesquisa e avaliação como segmentos devidamente integrados e necessários às atividades escolares e acadêmicas.

Concluído o mestrado, pude exercer a docência no Ensino Superior (1999), mais especificamente na área de avaliação educacional, o que me fez desenvolver e concentrar as pesquisas nessa área. No Ensino Superior, desenvolvi atividades de gestão, dentre outras, a de coordenadora de um Curso de Pedagogia, o que levou-me a experiênciade empreender o processo de avaliação curricular e reforma curricular desse curso. Os ideais da Avaliação Emancipatória (1998)⁶ somados aos pressupostos da Teoria da Complexidade (1990)⁷ propiciaram-me o enfrentamento do desafio real de compreender a avaliação curricular como processo não só regulatório e externo, mas também como algo dinâmico, integrado, ininterrupto e imediato, sob a responsabilidade dos fazem parte da escola, compreendendo também que o currículo é uma construção social, integrada e dinâmica.

Em 2006, o Ministério da Educação (MEC), em parceria com a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), publicou edital para seleção pública de consultores que acompanhariam o desenvolvimento do Ensino Médio integrado à Educação Profissional nos estados brasileiros, e, por meio desse edital, desenvolvi atividades de consultoria pedagógica em três estados brasileiros. A contratação de consultores aconteceu mediante as necessidades geradas pelas mudanças normativas e conceituais da revogação do Decreto Federal nº 2.208-1997⁸ e a promulgação do Decreto substitutivo, nº 5.154-2004⁹. A modalidade integrada, prevista no novo decreto, veio ao encontro do anseio de ruptura com a estrutura dualista que historicamente separou o Ensino Médio da formação técnico-profissional e trouxe a integração como base para uma organização curricular diferenciada.

Nos dois anos de trabalho (2006 a 2008), realizei viagens técnicas e participei de encontros com a equipe do Departamento do Ensino Médio (MEC), audiências públicas,

⁶ Designação expressa por Ana Maria Saul (1998), cujas ideias refletem a avaliação curricular como processo democrático, dialógico e investigativo/pesquisa.

⁷ A Teoria da Complexidade apresentada por Edgar Morin (1990) emerge no final do século XX como concepção que rompe com a departamentalização do conhecimento, áreas e saberes.

⁸ Anexo 1.

⁹ Anexo .2

reuniões com técnicos das Secretarias de Educação, com secretários de educação, professores e gestores escolares, bem como elaborei dois artigos científicos e três relatórios gerenciais. As atividades desenvolvidas revelaram um potencial para o desenvolvimento de pesquisas avaliativas, pois as situações de observação e de registro apontavam os desafios inerentes ao desenvolvimento do EMI e as dificuldades advindas da implementação de um currículo integrado.

As experiências acadêmicas e o trabalho de consultoria por mim realizado foram aspectos decisivos para que encontrasse no currículo integrado a consideração dos anseios e das necessidades que permeiam os contextos escolares do EMI, bem como me possibilitaram entender que a avaliação é o primeiro passo para as mudanças pretendidas. Imbuída dessa convicção, no ano de 2006, apresentamos¹⁰ o Projeto de Tese de Doutorado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará com o título de **O Currículo do Ensino Médio Integrado: da intenção à realização**.

Dois fatores contribuíram para a formulação e o desenvolvimento desta tese: a mudança normativa e conceitual determinada pelo Decreto nº 5.154-2004 sobre a Educação Profissional e a ampliação da oferta do EMI em toda rede de ensino público do País.

As observações coletadas preliminarmente no projeto de pesquisa indicavam a integração dos conteúdos do Ensino Médio e da Educação Profissional nos planos de curso, mas não no desenvolvimento curricular. Havia uma distância entre a prescrição e a realização, levando-nos à delimitação do problema: **a proposta curricular do EMI rompe com o modelo dualista e está efetivada no planejamento e na prática docente?**

Com base nesse problema, as questões secundárias que nortearam a coleta de evidências ao longo da investigação foram:

- como os planos de cursos estruturam de forma integrada os saberes e práticas de formação?
- de qual maneira e quando os professores foram preparados para o trabalho pedagógico decorrente do currículo integrado do Ensino Médio?
- como as escolas foram orientadas e preparadas para o trabalho de integração curricular?
- de que modo os professores planejam integradamente suas atividades?
- Como as escolas determinam os tempos e espaços de integração curricular?

¹⁰ Nesse momento já sob a orientação da professora Meirecele Calópe Leitinho.

A finalidade precípua do estudo foi, então, analisar a constituição dos currículos integrados, que deveriam superar as contradições e as dificuldades do ensino dualista que marcaram a Educação Profissional no Brasil. Assim, delimitamos como objetivo geral: investigar o currículo do Ensino Médio Integrado nos tempos e espaços destinados a sua efetivação na escola, a fim de identificar os componentes que promovem a integração e a articulação dos saberes e práticas curriculares nas dimensões técnico-pedagógicas e político-sociais.

Uma vez estabelecido o objetivo geral, foram determinados os seguintes objetivos específicos:

- analisar os elementos de integração curricular do EMI, de natureza técnico-pedagógicas e político- sociais, caracterizando o contexto onde os cursos se desenvolvem;
- identificar os tempos e os espaços de formação docente, planejamento e acompanhamento do currículo de EMI e sua relação com as condições estruturais que lhe dão suporte;
- investigar que elementos constitutivos de uma avaliação curricular devem ser considerados na organização de uma sistemática de avaliação do currículo do EMI; e
- propor sistemática de avaliação para os currículos de EMI, considerando as vertentes técnico-pedagógicas e político-sociais que configuram esses currículos;

A tese inicial anunciada foi: **a integração curricular no EMI só ocorrerá de forma efetiva se houver tempos e espaços adequados para o planejamento, desenvolvimento, avaliação e formação dos docentes para a integração curricular, isso tudo apoiado pelas condições estruturais oferecidas às escolas; sem isso não há integração, somente intenção.**

Os argumentos que levaram à formulação da tese foram:

- os planos de cursos explicitam a integração curricular como princípio, mas apresentam em suas estruturas unidades curriculares fragmentadas e desarticuladas;
- os professores não possuem ou não tiveram formação para trabalhar com a integração curricular;
- a oferta de EMI é determinada pelas secretarias de Educação e as

escolas implementam os projetos, mas não são orientadas nem acompanhadas;

- os professores não planejam coletivamente;
- as escolas não determinam os tempos e os espaços de integração curricular; e
- há precariedade ou ausência de recursos humanos e materiais para a formação tecnológica.

A pesquisa de natureza qualitativa seguiu os procedimentos metodológicos de estudo de caso múltiplo, com base em alguns elementos metodológicos descritos por Yin (2005). A investigação foi desenvolvida em três etapas: elaboração do projeto, desenvolvimento da pesquisa, análise e consolidação das evidências pesquisadas.

A aplicação da modalidade integrada, ainda recente no contexto brasileiro, apresenta registros limitados de pesquisas que denotem valores e dificuldades encontradas em sua implementação, portanto, a pesquisa apresentada elucida aspectos relevantes e ainda não abordados para a avaliação dos currículos de EMI.

Segundo os dados obtidos pelo Censo Educacional, em 2008, havia 132.252 alunos matriculados no EMI; na edição de 2009, foram registrados 175.831 alunos, distribuídos por todo Território Nacional, o que representa aumento de 75 % nas matrículas de EMI. Tal crescimento reforça o argumento de que a dilatação das matrículas implica a ampliação das condições de oferta, bem como a avaliação de seu desenvolvimento.

A estrutura e o conteúdo do trabalho estão organizados em oito seções, assim resumidas:

- a primeira seção, coincide com a Introdução ora desenvolvida;
- na segunda, descrevemos o processo metodológico da pesquisa e seus fundamentos;
- na terceira, fizemos uma incursão histórica pela Educação Profissional, discutindo os marcos legais, as concepções e/ou incompreensões sobre o currículo integrado;
- na quarta seção apresentamos os dados que contextualizam o Ensino Médio e do EMI no Brasil. Os indicadores selecionados e compilados propiciaram uma visão geral dos elementos contextuais intrinsecamente ligados ao objeto de estudo desta pesquisa.
- na quinta seção, trazemos os fundamentos e pressupostos teórico-

metodológicos da pesquisa. Também, evidenciamos aqui os estudos desenvolvidos acerca dos fundamentos conceituais da integração e avaliação curricular, bem como dos fundamentos metodológicos que orientaram a pesquisa avaliativa, ressaltando não só as categorias técnico-pedagógicas, mas também as sociopolíticas do currículo do EMI;

- na sexta exibimos as análises avaliativas da integração curricular em cada uma das escolas, efetivando a triangulação dos dados e evidenciando os aspectos convergentes e não convergentes identificados nas escolas.
- na sétima seção, relatamos os princípios, as dimensões, o processo e os indicadores definidos para a pesquisa, que, em boa parte se constituem como as bases propositivas para a avaliação dos currículos integrados de EMI.
- por fim, na oitava seção, encerramos o trabalho com as considerações acerca dos achados e as conclusões obtidas pela pesquisa, e estabelecido os argumentos que demarcam a tese proposta.

Uma pesquisa conjuga-se em três tempos: pretérito, presente e futuro. No pretérito guardamos sua origem, no presente emerge a necessidade e no futuro desenvolvemos as mudanças.

2 O CAMINHO METODOLÓGICO

Desvelar a realidade, desprender-se das amarras do aparente, mergulhar nas possibilidades e ignorar preconceitos, são, dentre outros, aspectos que fazem da pesquisa algo que abriga o confronto, o entusiasmo, as possibilidades, as impossibilidades o dito e o não dito. Assim é o trabalho do pesquisador: repleto de intenções e complexo em sua natureza existencial, guardando as idiossincrasias da descoberta e remontando arqueologicamente os contextos investigados.

Olhar a realidade e tentar entendê-la sempre fez parte da atividade humana. O que é a pesquisa, senão a perplexidade intrigante, que motiva o pesquisador a desvendar e entender fenômenos, representações e ações que fazem parte do contexto de investigação?

Da pesquisa nasce o intento da criação e reinvenção, contudo, a atividade científica desenvolvida no século XXI provoca abismos e paradoxos; sua atividade conduz a descobertas inimagináveis, mas nem sempre se divisa a democratização do conhecimento descoberto.

A pesquisa é condição inegável para compreensão e resolução dos problemas que hoje enfrentamos nos contextos educacionais e, como enfatizam Lüdke e Andre (1996), o pesquisador deve compreendê-la em sua complexidade histórica e dinâmica, sem isolá-la, pois, decerto, os fenômenos educacionais não podem ser postos em laboratórios e analisados amorficamente fora de seu contexto.

Esta pesquisa emergiu da necessidade de desvelarmos os elementos que possam contribuir com as políticas educacionais definidas para essa modalidade de ensino, pois acreditamos que as mudanças pretendidas começam com os processos de avaliação. Dessa forma, a pesquisa desenvolvida configura-se 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 nos ajuda a compreender o fenômeno em seu contexto, explicando-o em diferentes dimensões. A avaliação exige axiomas e normatização fundadas na teoria de avaliação e solicita à emissão de um juízo de valor. No caso desta pesquisa avaliativa nos interessou a compreensão do currículo do EMI e não sua avaliação.

O trabalho desenvolvido, de caráter longitudinal, incidiu sobre as situações reais do cotidiano das escolas escolhidas para a pesquisa. 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 o pesquisador é seu principal instrumento;
- seus dados são predominantemente descritivos;
- prioriza o processo e não o produto;
- usa o significado que as pessoas dão as coisas e a sua vida como foco de atenção para pesquisador; e
- analisa os dados por meio de um processo indutivo e sem generalizações.

Definimos o estudo de caso como caminho para o planejamento, coleta e análise das evidências. Para Merriam (apud LÜDKE e ANDRÉ, 1996), as características essenciais do estudo de caso, são:

- a particularidade, pois focaliza uma situação, um programa, um fenômeno particular;
- a descrição, pois o denso detalhamento possibilitará a interpretação da situação em estudo;
- o heurismo, pois traz luzes sobre a realidade;
- a indução, pois a descoberta não pode ser uma mera verificação de hipóteses definidas a priori.

Os estudos de caso, consoante Stenhouse (apud LÜDKE e ANDRÉ, 1996), classificam-se em *etnográfico, avaliativo, educacional e ação*. O tipo avaliativo é o desta pesquisa, pois relaciona um conjunto de casos que, articulados, fornecem aos agentes educacionais dados necessários às análises da política educacional proposta para o EMI, como assim caracterizam Lüdke e André (1996, p. 21):

No estudo de caso avaliativo um único caso ou um conjunto de casos é estudado em profundidade com o propósito de fornecer aos atores educacionais ou aos que tomam decisão (administradores, professores, pais, alunos, etc.) informações que auxiliem a julgar o mérito ou o valor de políticas, programas ou instituições.

Adotamos os procedimentos metodológicos do estudo de caso de Yin (2005), que o define como uma investigação empírica que avalia o fenômeno contemporâneo em seu contexto, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. Para o autor, o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que contribui para a compreensão de fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupos.

Quanto à tipologia, este estudo se classifica como estudo de caso múltiplo. Nos tipos de estudo de caso que Stake (apud LÜDKE e ANDRÉ, 1996) classifica, o tipo descrito como “estudo de caso coletivo” aproxima-se do que, analogamente na taxionomia de Yin (2005, p. 68), é “estudo de caso múltiplo”.

O estudo de casos múltiplos é uma estratégia necessária quando um fato analisado não é suficiente para a compreensão do fenômeno social. Assim Yin (2005, p. 68) explica:

Um exemplo comum é o estudo de inovações feitas em uma escola (como o uso de novos currículos, horários de aula reorganização ou novas tecnologias educacionais), na qual cada escola adota alguma inovação. Assim, cada escola é o objeto de um estudo de caso individual, mas o estudo como um todo abarca várias escolas e, dessa forma, usa um projeto de casos múltiplos.

Outro argumento que ratifica a escolha pelo estudo de casos múltiplos são os critérios de qualidade descritos por Kidder e Judd (1986 apud YIN, 2005): *validade de constructo, validade interna, validade externa e confiabilidade*, principalmente no que concerne à validade externa, pois possibilitarão a verificação dos dados não como contingências isoladas, mas como descobertas generalizáveis e de confiabilidade, e assim concederão ao estudo a neutralização de erros pré-conceituais e de visões personalistas, que porventura, possam submeter a segurança sobre a avaliação desenvolvida.

Optamos por efetivar o estudo de casos múltiplos em três escolas, pois esse quantitativo de análise denotava a extensão apropriada aos objetivos vislumbrados.

As unidades de análise selecionadas atendiam às especificações da oferta integrada e estavam situadas em três estados brasileiros: Ceará, Maranhão e Paraná. A seleção das escolas, também, seguiu o critério de equidade no tempo de oferta do EMI, pois definimos que as unidades escolares teriam, no mínimo, um ano de desenvolvimento de EMI. Vale registrar, sob tal aspecto, a dificuldade de encontrarmos escolas que apresentassem esse perfil, pois, no momento da elaboração do projeto de investigação e do desenvolvimento da própria pesquisa de campo, muitos estados brasileiros ainda estavam na fase de implantação do EMI¹¹, e somente alguns já possuíam estruturas implementadas que possibilitariam o desenvolvimento da pesquisa. As escolas que atendiam ao perfil determinado e que aceitaram o convite foram as selecionadas para a pesquisa, pois nem todas tinham disponibilidade ou condições para participar do projeto.

Devemos destacar o fato de que os procedimentos anunciados por Yin não foram

¹¹ Em todos os estados do Sul havia oferta de EMI. No Sudeste, Norte e Centro-Oeste a oferta era inexpressiva e no Nordeste somente os estados do Ceará e Maranhão.

utilizados em sua totalidade. Seus pressupostos, que subsidiaram a investigação, foram: a identificação do padrão, a elaboração do protocolo de pesquisa, a definição de classificação do estudo de caso¹², as definições das questões e das proposições do estudo, a coleta de evidências por meio de fontes, técnicas e instrumentos e a análise por meio da triangulação teórica e de dados das evidências.

Para Yin (2005), o estudo de caso requer a definição do padrão, que é a base definida para a investigação do fenômeno e, por meio dele, acontece a observação do evento proposto. Dessa forma, definimos como padrão da pesquisa: o EMI é uma modalidade de oferta que integra os saberes e práticas pedagógicas dos currículos de Ensino Médio e Educação Profissional.

No que concerne às etapas do estudo de caso, Yin (2005) explica que, sob o prisma metodológico, a pesquisa deve abranger: no primeiro momento, a definição e o planejamento da atividade científica; e, em seguida, a preparação coleta e a análise das evidências; por fim, a análise conclusiva.

No estudo desenvolvido, as etapas contemplaram:

- a elaboração do projeto de pesquisa, do protocolo de estudo de caso e a definição das escolas a serem pesquisadas;
- a seleção das escolas pesquisadas e a definição dos cronogramas de trabalho para cada uma delas;
- a realização da coleta e as análises das evidências, organização dos dados, análise das evidências convergentes e não convergentes encontradas nas três escolas e a consolidação das análises por meio da triangulação dos dados.

Evidenciamos o fato de que o planejamento e a avaliação das etapas são essenciais para o desenvolvimento e a confiabilidade da avaliação conclusiva e, assim, “o protocolo de estudo de caso e o projeto de pesquisa” (YIN, 2005, p. 42-92) funcionaram como instrumentos de orientação metodológica.

O protocolo de pesquisa, segundo Yin, é “a agenda de trabalho” do pesquisador, pois permite a determinação das linhas de investigação e fornece as bases procedimentais para a investigação: a determinação dos objetivos, a coleta de dados, os relatórios, as questões iminentes do estudo e a avaliação.

O protocolo determinado para este estudo (anexo 3) foi definido em três grandes

¹² Que em nosso caso é o estudo de casos múltiplos.

etapas: a primeira -a elaboração do projeto de pesquisa, que cobriu a delimitação do estudo, a definição dos objetivos, a determinação das bases conceituais, dos procedimentos metodológicos, das escolas que participaram do estudo, do tempo de realização e dos custos necessários; a segunda - que compreendeu a coleta de evidências nas três escolas e, nessa fase, foram realizados a análise documental dos registros escolares, as entrevistas (individuais e coletivas), observação e o registro; e, por fim, a análise e consolidação dos dados.

O projeto de pesquisa, conforme Yin (2005), deve ser formulado a fim de estruturar e definir: as questões do estudo, as proposições, as unidades de análise, a lógica que une os dados e as proposições e os critérios para as interpretações. Esses itens formulados no projeto de pesquisa serão apresentados a seguir.

A questão central¹³ do estudo, expressa na introdução, foi assim definida: a proposta curricular do EMI rompe com o modelo dualista e está efetivada no planejamento e na prática docente?

No que concerne às proposições¹⁴, para Yin (2005), são os pontos que indicam as direções para atenções e análises que serão desenvolvidas pelo pesquisador, portanto, para a pesquisa desenvolvida, foram determinadas as seguintes proposições:

- os documentos normativos e publicações oficiais que orientam a organização do EMI;
- os planos de cursos das escolas;
- o histórico de implantação das escolas;
- as concepções e avaliações dos alunos, professores e gestores escolares;
- os tempos e espaços destinados à formação docente e ao planejamento das atividades integradas.

Vale destacar que as escolas selecionadas apresentavam, no início da pesquisa, a seguinte condição de tempo de oferta de EMI: a escola do Ceará mostrava um ano de funcionamento; a escola do Maranhão apresentava dois anos de funcionamento e a escola do Paraná também possuía dois anos de funcionamento. Quanto à área de formação técnica, a escola do Ceará ofertava o curso Técnico de Enfermagem; a escola do Maranhão o curso Técnico de Enfermagem e a escola do Paraná o curso Técnico de Turismo. A oferta de cursos não orientou a seleção das escolas, pois, em qualquer modalidade, existe e há a possibilidade de integração e, conseqüentemente, a avaliação da integração curricular; a lógica subjacente à seleção estava relacionada à organização e ao desenvolvimento do currículo integrado e não

¹³ Caracterizada também como problematização do estudo.

¹⁴ As proposições descritas neste item diferem da proposição teórica descrita por Yin na análise de evidências.

da área de formação do EMI.

O estudo seguiu a “lógica da replicação” e não a “lógica da amostragem”, pois ensina Yin (2005, p. 71), “a amostragem exige um conjunto operacional do universo ou grupo inteiro de respondentes em potencial”, o que significaria trabalhar com a amostra de escolas de EMI no Brasil, e isso inviabilizaria o projeto de pesquisa. A lógica da replicação apresentou-se adequada ao estudo, pois se estrutura na definição, realização e conclusão de um estudo e sua replicação sucessiva em outros contextos. A replicação, nesse estudo, consistiu no desenvolvimento completo de cada caso definido, sendo o mesmo referencial teórico e metodológico utilizado nas três escolas de EMI selecionadas para a pesquisa. Na perspectiva de Yin (2005, p. 68), a lógica da replicação em estudo de casos múltiplos está assim pautada:

Dessa forma, a decisão de se comprometer com estudos de casos múltiplos não pode ser tomada facilmente. Cada caso deve servir a um propósito específico dentro do escopo global da investigação. Aqui, uma percepção importante que se deve ter é considerar casos múltiplos como se consideraria experimentos múltiplos – isto é, seguir a lógica da replicação. Trata-se de algo muito diferente de uma analogia equivocada do passado, quando se considerava erroneamente que os casos múltiplos eram semelhantes aos respondentes múltiplos em um levantamento (ou aos múltiplos sujeitos dentro de um experimento) – ou seja, seguir a lógica da amostragem. As diferenças metodológicas entre essas duas visões são reveladas pelos diferentes fundamentos lógicos que subjazem a replicação, em oposição à lógica da amostragem.

Com base nas proposições definidas e com inspiração no trabalho de Leitinho¹⁵ (2007) que, ao desenvolver pesquisa com estudo de caso múltiplo na abordagem de Yin, determinou as fontes e as técnicas de seu estudo, foram determinadas as seguintes fontes, técnicas e instrumentos, para o desenvolvimento do estudo de casos acerca da integração do currículo de EMI:

QUADRO 1- Fontes, Técnicas e Instrumentos da Pesquisa. O Currículo do Ensino Médio Integrado: da Intenção à Realização.

Fontes	Técnicas	Instrumentos
--------	----------	--------------

¹⁵ Leitinho desenvolveu, em 2006 e 2007, pesquisa cujos pressupostos metodológicos foram fundamentados no estudo de caso múltiplo caracterizado por Yin. O relatório da pesquisa apresenta os elementos aplicados dos fundamentos metodológicos descritos por Yin. O trabalho desenvolvido pela autora subsidiou os procedimentos metodológicos deste estudo.

<p>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</p> <p>Gestores, professores e alunos do EMI das escolas pesquisadas</p> <p>Práticas curriculares desenvolvidas nas escolas pesquisadas</p>	<p>Análise documental.</p> <p>Entrevistas semiestruturadas</p> <p>Grupos de Focais</p> <p>Observação</p>	<p>Roteiro de análise de documentos</p> <p>Relatório de análise dos documentos</p> <p>Quadro dos sinalizadores prescritivos da integração curricular</p> <p>Roteiro de entrevista aos gestores escolares</p> <p>Roteiro de grupos focais</p> <p>Bancos de evidências: transcrições, fichas dedados consonantes/ não consonantes e quadros de aspectos convergentes/convergentes</p> <p>Diário de campo</p>
---	--	--

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora

As técnicas e os instrumentos da investigação seguiram percursos metodológicos distintos, pois seus objetivos recaíram sobre diferentes aspectos do currículo de EMI.

A análise documental foi desenvolvida em documentos e normativos que orientam o desenvolvimento do EMI¹⁶ e nos planos de cursos do EMI das escolas pesquisadas. A técnica de análise documental, segundo Guba e Lincoln (1981, apud LÜDKE e ANDRE, 1996) traz grandes vantagens nas pesquisas e na avaliação educacional, pois os documentos são peças de análises cujas informações denotam estabilidade aos dados e permitem que as análises sejam atemporais.

Para Lüdke e André (1996), a análise documental deve cumprir as seguintes etapas: caracterização dos documentos que serão analisados, seleção não aleatória dos documentos, análise de conteúdo dos documentos selecionados, registro e compilação e formulação de categorias de análise. Com suporte nesses, definimos um roteiro geral para as análises documentais, que pode ser assim descrito: caracterização e definição dos elementos para as análises; análise integral dos documentos, identificação dos sinalizadores prescritivos de integração curricular e análise geral e identificação dos aspectos convergentes e não convergentes de integração curricular.

O objetivo da análise documental foi identificar as orientações prescritivas que servem como base e diretrizes à organização e ao desenvolvimento da integração curricular. Essa etapa privilegiou a identificação dos documentos, a análise específica de cada peça,

¹⁶ Os documentos selecionados estão descritos no Capítulo 6.

seguida da identificação dos aspectos que se relacionam à integração curricular.

As análises documentais dos planos de cursos das escolas de EMI tiveram como objetivo central identificar os elementos prescritivos que sinalizam a integração das atividades curriculares do Ensino Médio e da Educação Profissional. Podemos assim resumir essa etapa: leitura sincrética de cada plano; correlação dos normativos e orientações com os planos de curso; a análise discursiva e marcação dos aspectos sinalizadores de integração curricular; o registro dos sinalizadores identificados em cada item do plano; a análise das matrizes curriculares e a identificação das disciplinas conexas e não conexas; a análise comparativa dos planos de cursos das escolas; e a análise conclusiva.

Os instrumentos utilizados para as análises documentais foram o Roteiro de Análise Documental, Fichas dos Sinalizadores Prescritivos e o Relatório de Análise dos Documentos.

As evidências contextuais e históricas que demarcaram o surgimento do EMI nas escolas pesquisadas foram coletadas por meio das entrevistas realizadas com os gestores das três escolas. Segundo Lüdke e André (1996), a técnica de entrevista representa importante recurso para a obtenção de dados necessários à pesquisa, pois permite ao pesquisador a captação direta e imediata da informação em qualquer área e com qualquer tipo de informante.

O procedimento metodológico adotado compreendeu o estabelecimento do objetivo da etapa de pesquisa, a escolha dos entrevistados, a delimitação do roteiro semiestruturado das questões que comporiam as entrevistas, a realização das entrevistas, as transcrições obtidas pelas entrevistas, leitura e análise das transcrições, identificação dos aspectos consonantes e não consonantes do processo de implantação do currículo de EMI nas três escolas e a identificação de convergências e não convergências da implantação dos currículos em relação à integração curricular.

O objetivo dessa etapa foi analisar os contextos que demarcaram o surgimento do EMI nas escolas pesquisadas, pois, decerto, eles denotam os contornos históricos necessários para a compreensão conceitual e o desenvolvimento da integração curricular nas três unidades de análise.

Os instrumentos utilizados foram: o Roteiro de Entrevista, o Banco de Transcrição de Entrevista aos Gestores, a Ficha dos Aspectos Consonantes e Não Consonantes na Implantação do EMI e o Quadro de Evidências Convergentes e Não Convergentes na Implantação do EMI nas Escolas Investigadas.

Outra técnica utilizada na pesquisa foi a de grupos de focais. Segundo Morgan e

Krueger (1993 apud GATTI, 2005, p. 9), “a pesquisa com grupos focais tem por objetivo captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações”. A interação proposta pelo grupo focal permite a multiplicidade de manifestações. A técnica de grupo focal se ajustou aos objetivos da pesquisa, pois possibilitou nesta etapa a compreensão de percepções e sentimentos expressos pelos gestores, professores e alunos das escolas pesquisadas acerca do EMI.

Os grupos focais permitem, por meio dos eixos estruturados¹⁷, o diálogo dos agentes envolvidos, diferente das entrevistas individuais, que apreendem as respostas dos entrevistados, mas não no diálogo com outros. As discussões foram significativas para o levantamento das concepções de integração e de currículo, pois permitiram a obtenção de dados não isolados, mas do diálogo e confronto das ideias obtidas pela interação dos sujeitos entrevistados.

Muitos autores dissertam sobre as possibilidades de trabalho com grupo focal, contudo nesta pesquisa, a técnica aplicada seguiu as orientações metodológicas de Gatti (2005) que demarca as seguintes etapas para sua realização: definição do problema e do roteiro de entrevista; delimitação dos grupos e caracterização; coordenação dos grupos por meio de um moderador e de um relator; e gravação, transcrição e análise dos dados. Os procedimentos adotados nos grupos focais podem ser sintetizados pela seguinte sequência metodológica: determinação dos objetivos e das etapas de trabalho, caracterização dos grupos, definição dos eixos temáticos e do roteiro semiestruturado das questões propostas para discussão, agendamento com as escolas, desenvolvimento dos grupos de discussão, realização das transcrições, análise/ cruzamento dos dados obtidos nas transcrições e consolidação das análises.

Para a coleta das evidências que avaliam a integração do Ensino Médio com a Formação Profissional, foi definida a realização de seis grupos focais¹⁸: três compostos por alunos do EMI e três constituídos por professores e gestores das escolas. Os grupos apresentavam variação de dez a doze componentes. Os eixos temáticos estabelecidos para o desenvolvimento dos grupos foram a concepção de currículo integrado e a avaliação do currículo integrado.

No convite feito aos participantes, explicamos o objetivo da atividade, mas não detalhamos os eixos temáticos, que só foram apresentados no momento da realização, pois

¹⁷ Eixos que organizam as temáticas que serão abordadas nos grupos focais.

¹⁸ Na nossa avaliação o desenvolvimento de dois grupos (um com os professores e o outro com os alunos) foi o suficiente para a obtenção dos dados qualitativos que demarcamos nos eixos temáticos.

nossa intenção foi coletar as concepções prévias acerca dos eixos temáticos definidos.

As discussões e respostas apresentadas nos seis grupos focais foram mediadas por dois pesquisadores: um coordenador, dirigente das discussões nos grupos; e um observador, relator dos discursos e registros relevantes para a pesquisa. As perguntas e respostas foram registrados por meio de gravação em áudio, posteriormente transcritos em sua íntegra. A análise foi realizada considerando-se os eixos estabelecidos e suas relações com os discursos reproduzidos.

Os instrumentos usados nos grupos focais foram: o Roteiro de Grupo Focal para Alunos do EMI, o Roteiro de Grupo Focal para Professores e Gestores do EMI, o Banco de Transcrição dos Grupos Focais e os Quadros de Evidências Convergentes e Não Convergentes das Concepções e Avaliações dos Alunos e dos Docentes/Gestores acerca da integração no EMI nas Escolas Investigadas.

A observação também foi uma das técnicas selecionadas para a investigação. A técnica de observação concedeu ao estudo o realce aos fenômenos presentes na ação dos sujeitos no cotidiano da vida escolar. A relevância está assim descrita por Lüdke e Andre (1996), quando explicam que a observação permite ao pesquisador a aproximação direta com as perspectivas dos sujeitos, pois, à medida que acompanha *in loco* as experiências diárias da comunidade ele apreende o significado atribuído à realidade que a cerca e às suas ações.

As evidências coletadas nessa etapa trouxeram elementos significativos para a complementação das evidências advindas da análise documental, entrevistas e grupos focais.

Para Vianna (2003), a observação é uma valiosa técnica de levantamento de dados, contudo requer do pesquisador um planejamento adequado, o registro sistemático e a validação do processo. O autor também acentua que a observação possui diferentes fases em seu desenvolvimento:

- seleção do cenário de observação;
- definição do que será observado e documentado;
- treinamento e padronização dos procedimentos de observação;
- planejamento metodológico da observação;
- registro e sistematização das observações;
- seleção dos registros; e
- análise conclusiva e devolução aos interessados.

Dessa forma, o procedimento metodológico adotado para a observação privilegiou: a seleção dos cenários de observação, definição de elementos e objetivos de análise,

organização e estruturação da observação (tempo, procedimentos e instrumentos), registro das atividades curriculares desenvolvidas em sala de aula e/ou reuniões de docentes, sistematização dos registros por meio do diário, análise e identificação dos aspectos consonantes e não consonantes observados nas três escolas e análise e identificação dos aspectos convergentes e não convergentes relativos à integração curricular.

A observação do desenvolvimento curricular nas três escolas pesquisadas aconteceu mediante a coleta de evidências das ações integradas destinadas à formação docente e ao planejamento integrado. O objetivo central determinado para a observação foi identificar as ações, projetos e estratégias que as escolas possuem para a integração e articulação da formação geral (Ensino Médio) e formação técnica (Educação Profissional).

A observação desenvolvida, segundo Vianna (2003, p. 48), apresenta o padrão de “observação naturalista”, pois ocorreu no ambiente natural do fenômeno e sem a manipulação e ou modificação do meio investigado.

Os instrumentos utilizados na observação foram: o Diário de Campo, as Fichas de Observações dos Aspectos Consonantes e Não Consonantes das Escolas Pesquisadas e o Quadro de Evidências Convergentes e Não Convergentes Registradas na Observação que denotam a Integração Curricular no EMI.

A coleta de evidências seguiu os princípios descritos por Yin (2005, p. 124), que foram: “a utilização de várias fontes de evidências, a criação de um banco de dados e a manutenção do encadeamento de evidências”. Esses princípios ampliaram o conhecimento sobre a realidade, regularam a organização e documentação da pesquisa, bem como proporcionaram o aumento de confiabilidade dos dados avaliativos.

A utilização de várias fontes de evidências permitiu a visão multidimensional da realidade, e concedeu à investigação a delimitação das semelhanças e diferenças observadas nas três escolas, bem como dos aspectos que convergem para a integração e os aspectos que não convergem para a integração do EMI. Para Yin (2005, p. 126), essa é a vantagem de trabalhar com as “linhas convergentes e não convergentes” das fontes de evidências.

No estudo desenvolvido, a proposição teórica incidiu sobre as evidências de integração curricular e, por meio das fontes determinadas para o estudo, foram selecionados os dados relevantes que sinalizavam a integração do currículo nas três escolas. As evidências encontradas em cada escola necessitam de análise integrada, portanto, como última etapa da análise, foram articuladas e relacionadas as evidências convergentes e não convergentes da integração curricular encontradas nas três escolas, o que Yin caracteriza com a “triangulação”.

Patton (apud YIN, 2005, p. 126) classifica a triangulação em: “de dados, de

pesquisadores, teórica e metodológica”. Na avaliação deste estudo de caso múltiplo, fizemos a triangulação de dados e a triangulação teórica, pois as evidências e as informações convergiram no primeiro momento para os dados coletados nas três escolas e em um segundo momento para o padrão definido: a integração dos currículos de EMI. O padrão definido *a priori* serviu como diretriz para as análises comparativas desenvolvidas por meio das evidências coletadas nas entrevistas semiestruturadas, nas análises dos planos de curso, nos grupos focais e nos dados obtidos pelas observações feitas nas três escolas.

De forma sintética, podemos afirmar que o percurso metodológico efetivado possibilitou a coleta de evidências importantes para a compreensão do currículo do EMI, utilizando-se como referenciais de análises categorias conceituais definidas *a priori*, que foram: a integração, compreendida como princípio metodológico; a formação, como um *continuum* ininterrupto; e o trabalho, como princípio educativo. Outras categorias empíricas surgiram no decorrer da investigação, como planejamento e prática pedagógica. No conjunto, elas nos ajudaram a compreender a integração como categoria central deste estudo.

Os procedimentos metodológicos aplicados no ensaio seguiram etapas progressivas e integradas aos objetivos descritos e também serão apresentados detalhadamente no sexto capítulo.

3 A ARQUEOLOGIA DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR: ENREDO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SUA RELAÇÃO COM O CURRÍCULO INTEGRADO.

Mudanças relevantes caracterizaram a organização e os paradigmas conceituais proclamados ou velados historicamente pela Educação Profissional brasileira. Remontar a história da Educação Profissional e relacioná-la ao currículo integrado foi o desafio que guiou a elaboração desta seção de estudo, que se propõe apresentar os elementos e pressupostos que desencadearam a proposição de integração curricular do Ensino Médio ao Ensino Técnico-Profissional. A necessidade emergiu à superação dos modelos historicamente sedimentados pela cultura curricular disciplinar, bem como do trabalho como categoria alheia ao ensino básico.

O trabalho arqueológico de levantar os vestígios e elementos históricos que denotam a integração curricular da Educação Profissional à Educação Geral tornou-se necessário, pois compreender o atual contexto requer analisá-lo, interpretá-lo e relacioná-lo aos conceitos e fenômenos que, ao longo da história, foram deflagrados, ratificados, contestados, desvencilhados, traduzidos e sedimentados.

A dualidade ou a integração curricular revela princípios, funções e valores expressos pelos saberes e práticas desenvolvidos nas unidades escolares, portanto, as dificuldades, necessidades, mudanças e resistências são aspectos carregados de ideologias e concepções eleitas ou ignoradas pela comunidade escolar. É relevante elucidar que o fato de que a disjunção do Ensino Médio e Educação Profissional (o modelo dualista de formação) tem alicerces sedimentados nas concepções de trabalho e ciência que circundam a organização do currículo escolar, e que revelam valores demarcados socialmente, o que, para Kuenzer (2007), constituiu-se historicamente a partir da dualidade deflagrada no sistema econômico de produção que separa as funções intelectuais das instrumentais.

Assim, pois, se justificam trajetórias educacionais e escolas diferenciadas: para os intelectuais, a formação acadêmica e, para os trabalhadores, a formação profissional, como descreve a Frigotto (2005, p. 77):

A realidade social construída historicamente no Brasil nos mostra, que a maioria dos jovens não conclui o ensino médio ou o faz de forma precária em cursos supletivos e no horário noturno. Há uma travessia complexa e contraditória a fazer. Travessia que implica atuar sobre a realidade até aqui produzida e buscar formas de mudanças estruturais que a modifiquem radicalmente. Ou seja, não se superam as desigualdades no âmbito educativo e cultural sem, concomitantemente, superar a materialidade de relações sociais que as produzem.

Neste capítulo exibiremos os pressupostos históricos do currículo integrado, dos elementos históricos que denotam a trajetória da Educação Profissional e de sua relação com o atual contexto.

3.1 Pressupostos Históricos da Integração Curricular

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, dará 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 unitária¹⁹:

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 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.

¹⁹ Para Gramsci (1988), será um modelo escolar que atenda a todas as classes sem distinções *a priori*.

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 desenvolvimento. 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-nos, 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 dualista observado ao longo da história brasileira.

3.2 Vestígios históricos desta ligação

Feitas as considerações sobre os pressupostos históricos da integração curricular, julgamos adequado explicitar os vestígios arqueológicos de ligação da Educação Escolar à formação para o trabalho; cinco autores subsidiaram a tarefa arqueológica: Ciavatta, Frigotto e Ramos (2005), Cunha (2000), Kuenzer (1997) e Manfredi (2002).

A formação para o trabalho esteve vinculada durante séculos à dinâmica da vida social e do trabalho desenvolvido nas comunidades ou cidades; porém a educação profissional

como atividade escolar começa a ser observada com o advento da industrialização. A análise histórica da integração curricular não poderia privilegiar somente a Educação Profissional escolarizada, pois assim os vestígios encontrados desde os registros da colonização não fariam parte do estudo, assim como descreve Manfredi (2002, p. 54):

Isso significa dizer que a educação no e para o trabalho é um processo complexo de socialização e aculturação de jovens e adultos nos espaços de trabalho, entrecruzando-se com as aprendizagens realizadas em outros espaços socioculturais: bairro, escola, família, sindicato, partido, movimentos sociais e políticos, além de diferentes momentos da vida de cada sujeito-trabalhador. Trata-se de processos de aprendizagens multifacetados, mediados por relações de historicidade entre sujeitos, contextos e tempos. As práticas educacionais intencionais, assim como a educação escolar, constituem-se, pois, uma dimensão específica desse complexo, intrincado e dialético processo de socialização e aprendizagem.

No período que antecedeu a colonização portuguesa de 1500 a 1530²⁰, as atividades de preparação para o trabalho eram desenvolvidas nas comunidades indígenas como tarefas e atividades cotidianas das tribos. A educação caracterizava-se como informal, pois as aprendizagens das crianças e jovens estavam diretamente ligadas às práticas de convivência, religião e trabalho. Os saberes aprendidos integravam-se à vida em comunidade, como acentua Manfredi (2002), pois se tratava de um processo de Educação Profissional que integrava saberes e fazeres mediante o exercício das múltiplas atividades da vida cotidiana. Talvez, nesse momento, se registre a forma mais pura e autêntica de integração curricular observada na educação brasileira.

A colonização portuguesa trouxe mudanças substanciais à organização da sociedade brasileira, então não mais somente formada pelas diversas tribos indígenas, mas agregada aos europeus (os portugueses em sua maioria) e africanos (negros que eram comercializados para o trabalho escravo). A economia, predominantemente agroindustrial, era impulsionada pelos engenhos, que, além de cultivarem a cana-de-açúcar, produziam o açúcar²¹. Os engenhos, segundo Cunha (2000), funcionavam como unidades autossuficientes de habitação e produção de capital, alguns dotados de estruturas completas: oficinas, casa-grande (residência do proprietário e de sua família), senzala, residências, capela, serraria, carpintaria, alambique, casa de moenda e outros. Nos engenhos, prevaleciam as práticas informais de formação e preparação para o trabalho, pois não estava ligada ao ensino formal das aprendizagens nos ofícios. Os escravos e os homens livres aprendiam suas tarefas no

²⁰ Denominado por alguns historiadores como período pré-colonial, que se refere à fase da chegada da esquadra de Pedro Álvares Cabral até o primeiro projeto nitidamente colonizador, que aconteceu em 1531, com Martim Afonso de Souza.

²¹ Usado principalmente para o comércio de exportação.

próprio ambiente do engenho e não havia padrões ou regulamentações técnicas previamente definidas. A clara divisão social imposta pela estrutura de organização do engenho, proprietário e escravos ou trabalhadores assalariados, impunha limite ao desenvolvimento de saberes e conhecimentos inerentes à formação profissional.

A expansão comercial do açúcar e a intensificação da atividade extrativa de minérios ensejaram a criação de núcleos urbanos, e neles o surgimento de ofícios, como: pedreiros, ferreiros, artesãos (CUNHA, 2000). Nesse período, registra-se, também, a criação das primeiras escolas brasileiras: os colégios religiosos, estruturados principalmente pelos jesuítas; funcionavam como escolas-oficinas, que preparavam artesãos e trabalhadores para a construção, manutenção e prestação de serviços. Vale ressaltar que os primeiros registros de escolarização na educação brasileira relacionam-se à educação profissional; acredita-se que tal fenômeno esteja ligado às necessidades impostas e deflagradas pelo desenvolvimento dos centros urbanos, bem como à escassez de serviços e produtos existentes, como ressaltam Manfredi (2002, p. 69):

Nas oficinas existentes nos colégios espalhados pelos diferentes pontos do Brasil, os irmãos-oficiais exerciam e ensinavam ofícios ligados a atividades de carpintaria, de ferraria, de construção de edifícios, embarcações, de pintura, de produção de tijolos, telhas, louça, etc., de fabricação de medicamentos, de fiação e tecelagem.

Ainda no período da colonização, Cunha (2000) descreve a existência das corporações de ofícios, que funcionavam como escolas de preparação e qualificação profissional. Organizadas por corporações profissionais, havia o mestre, que registrava as aprendizagens desenvolvidas na mesa da irmandade, e cada mestre não podia ter mais de dois aprendizes. O período mínimo para a certificação declarada pelo mestre ao aprendiz era de quatro anos, mas, mesmo após a certificação, os aprendizes eram examinadas por uma banca.

A atividade econômica, a estrutura e a organização da sociedade, no período colonial, denotaram a predominância dos conteúdos relacionados ao trabalho e à profissionalização, pois, nos currículos escolares, corporações de ofício e atividades não formais desenvolvidas nos engenhos, os conteúdos eram compostos somente pelos saberes referentes à Educação Profissional e sua identidade predominantemente definida pelo e no trabalho. Até aqui, se observavam vestígios do currículo propedêutico e da clássica formação educacional²².

Outro aspecto importante a ressaltar é a relação do sistema escravocrata com a política social, pois as precárias condições de vida e a marginalização ao acesso dos serviços

²² Amplamente desenvolvidos na Europa nesse mesmo período histórico.

e bens culturais, desenvolvidas em quase três séculos, influenciaram na representação social dos segmentos populacionais (negros e índios), bem como na concepção de trabalho, corroborando a distância de valor do trabalho intelectual do trabalho braçal, como exprime Manfredi (2002).

Em 1808, a Corte Portuguesa chegou ao Brasil (Rio de Janeiro) e sua vinda provocou mudanças significativas na política e na economia brasileira: na economia, a relação de exploração definida anteriormente pelo sistema agroindustrial é parcialmente substituída pelo sistema industrial de produção e comercialização e, na política, emergem o conceito de Estado Nacional e a constituição do aparelho educacional escolar (CUNHA, 2000).

A educação escolar como oferta pública e estatal foi determinada pela expulsão da Companhia de Jesus em 1759. Segundo Cunha (2000), até o século XVII, os jesuítas mantinham, no Brasil, 25 residências religiosas, 36 missões e 17 colégios e seminários²³. O Estado é levado a assumir de fato a responsabilidade da oferta da educação escolar brasileira com a expulsão dos jesuítas.

As análises extraídas dos dados históricos de Manfredi (2002) e Cunha (2000) sobre as primeiras instituições públicas de ensino evidenciam a identidade do ensino médio²⁴ definida pelo caráter propedêutico e preparatório à universidade. Deve-se destacar o fato de que a prioridade política definida neste período não foi a expansão do ensino primário e secundário²⁵, mas sim do ensino superior. Como anota Manfredi (2002, p. 75): “[...] assim, a instituição do sistema educacional principiou pelo topo, ao passo que os demais níveis de ensino- o primário e o secundário- serviam como cursos propedêuticos, preparatórios à universidade”. Os vestígios históricos desse período contribuem para a concepção até hoje predominantemente mantida no ensino médio: centrado nos conteúdos disciplinares de caráter propedêutico, desarticulados do trabalho, cultura e ciência e voltados com ênfase para a preparação ao vestibular.

A Educação Profissional, no Império, era ministrada nas academias militares, em entidades filantrópicas e nos liceus de artes e ofícios, com forte perspectiva assistencialista e compensatória, como noticia Manfredi (2002, p. 78):

Durante o império, tanto as práticas educativas promovidas pelo Estado como as de iniciativa privada pareciam refletir duas concepções distintas mas complementares: uma de natureza assistencialista e compensatória, destinada aos pobres e desafortunados, de modo que pudessem, mediante o trabalho, tornar digna a

²³ A Companhia de Jesus adotava em suas escolas e seminários o currículo do *Ratio Studiorum*.

²⁴ O Ensino Médio nesse período era designado como ensino secundário.

²⁵ O ciclo de estudos corresponde hoje ao Ensino Básico.

pobreza; a outra dizia respeito à educação como veículo de formação para o trabalho artesanal, considerando qualificado socialmente útil e também legitimador da dignidade da pobreza.

Os currículos desenvolvidos nas casas de artífices²⁶ e nos liceus de artes e ofícios abrangiam a formação geral e a formação profissional. Nas casas de artífices, o padrão metodológico usado era o militar, caracterizado pelo disciplinamento e pela aprendizagem centrada no conteúdo. Os conteúdos curriculares abrangiam conceitos referentes a leitura, escrita, Aritmética, Álgebra, Desenho, Geometria e procedimentos referentes à tipografia, encadernação, alfaiataria, carpintaria, tornearia etc. Já nos liceus de artes e ofícios, os currículos dos cursos profissionais eram compostos pelos conteúdos das ciências aplicadas e pelos conteúdos profissionalizantes. Cunha (2000) explicita que as ciências aplicadas eram formadas pelas seguintes matérias: Aritmética, Álgebra, Geometria, Física, Química e Mecânica Aplicada.

As escolas de Educação Profissional no Império trabalhavam com a oferta integrada de formação, porém os currículos eram desenvolvidos nas matérias disciplinares organizadas e desenvolvidas isoladamente.

A extinção da escravatura, os movimentos de imigração e a expansão da cultura marcaram os últimos anos do Império e as primeiras décadas do período republicano (MANFREDI, 2002).

A aceleração da industrialização e da urbanização ensejaram novas necessidades de formação:

Durante o período chamado de Primeira República, que vai da Proclamação da República até os anos 30, o sistema educacional escolar e a Educação profissional ganhara nova configuração. As poucas e acanhadas instituições dedicadas ao ensino compulsório de ofícios artesanais e manufatureiros cederam lugar a verdadeiras redes de escolas, por iniciativas de governos estaduais, do governo federal e de outros protagonistas: A Igreja Católica, trabalhadores organizados em associações de mútuo socorro ou de natureza sindical, os quais contribuíram com algumas iniciativas, e membros da elite cafeeira. (MANFREDI, 2002, p. 79-80).

Na oferta de Ensino Profissional privado e confessional, destacam-se as escolas salesianas (os liceus), que iniciaram suas atividades no final do século IX (1886) e seguiram até o século XX. Os currículos desenvolvidos nos liceus não apresentavam integração curricular, pois a “educação geral era paralelamente oferecida à profissional” (MANFREDI, 2002, p. 89). Até 1910 os liceus salesianos formavam um forte sistema de educação profissional e secundária, contudo, as mudanças geradas pela Constituição de 1891, dentre as

²⁶ Casas construídas dentro dos arsenais militares e mantidas integralmente pelo Estado; eram coordenadas pela sociedade e destinadas à educação de órfãos e abandonados.

quais, o veto ao Estado para o financiamento de qualquer atividade religiosa, colocam-na em crescente declínio. Nesse período, emergem as primeiras ideias do laicismo, cujo conteúdo era o de promover uma educação escolar não vinculada às doutrinas cristãs.

Para Kuenzer (2007), a formação profissional como responsabilidade do Estado inicia-se, de fato, em 1909, com a criação de 19 escolas de artes e ofícios nas diferentes unidades da Federação. A autora destaca que a finalidade prescrita para essas escolas relacionava-se a “educar, pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua”. (KUENZER, 2007, p. 27).

Manfredi (2002) analisa esse contexto histórico e as iniciativas produzidas como “antídoto às ideias exóticas das lideranças anarco-sindicalistas”, pois o desenvolvimento industrial capitalista fez surgir movimentos grevistas nos grandes centros urbanos. Por outros valores, os industriais compreendiam a Educação Profissional como ferramenta que impulsionaria o desenvolvimento e situaria o país frente os países europeus e os Estados Unidos.

As escolas de aprendizes artífices tinham currículos e metodologias diferenciadas das demais instituições de ensino elementar, e os ofícios lá desenvolvidos eram os de marcenaria, alfaiataria, sapataria e outros relacionados ao trabalho artesanal, o que distanciava o espírito da industrialização com o currículo desenvolvido (CUNHA, 2000). As escolas de artífices funcionaram até 1942, quando foi promulgada a lei orgânica do ensino industrial, que estabeleceu as bases e estrutura do ensino industrial, destinado à preparação profissional dos trabalhadores das indústrias e das atividades artesanais, e ainda aos trabalhadores dos transportes, da comunicação e da pesca²⁷.

Na sinopse histórica descrita por Manfredi (2002, p. 94) para a Educação Profissional nas primeiras décadas da República, destacam-se os seguintes aspectos relevantes para a análise dos currículos escolares:

Com base no exposto, foi possível notar que a Primeira República se caracterizou como um período de grandes transformações e de grandes transformações e de grande ebulição social, no qual se gestaram novas práticas e concepções de Educação Profissional: ao lado da concepção assistencialista e compensatória, surgiram a católico-humanista, orientada pelo trabalho como antídoto à preguiça, à vadiagem, e às ideias revolucionárias, a concepção anarco-sindicalista de educação integral e, finalmente, a visão de formação profissional para o mercado de trabalho-para o exercício de funções e atribuições dos pontos de trabalho, segundo os padrões do regime fabril e do trabalho assalariado capitalista. As concepções emergentes, somadas àquelas do período anterior, configuram-se-iam como matrizes político-pedagógicas de referência ao longo de todo o século XX.

²⁷ Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942.

Para Kuenzer (1997), a dualidade estrutural é predominante no século XX. A estrutura e a organização do sistema escolar estavam voltadas predominantemente para o ensino primário, seguido do secundário propedêutico e, por fim, do ensino superior, este, sim, voltado para a formação de profissionais. As etapas de formação eram sucessivamente consolidadas pelos exames de admissão²⁸, contudo o acesso ao ensino superior (até 1942) só era possível mediante a conclusão do curso ginásial.

Os currículos dos cursos ginásiais propostos pela reforma de João Luiz Alves (1925), como expressa Kuenzer (1997), eram essencialmente propedêuticos e cobriam os estudos de Língua e Literatura Portuguesa, Línguas estrangeiras modernas, Matemática, Geografia, História, Física, Química, História Natural e Cosmografia, Filosofia, Sociologia, Desenho e Instrução Moral e Cívica. As formações profissionais destinadas ao comércio, agricultura e magistério (o normal) eram inexpressivas e não davam acesso aos cursos superiores.

A Reforma de Francisco Campos, em 1932, não propôs mudanças para o currículo, contudo, no que concerne à estrutura do ensino, surgiram os cursos complementares, conforme explica Kuenzer (1997, p. 12):

Esses cursos, sempre propedêuticos, constituíram-se em propostas pedagógicas diferenciadas articuladas ao curso superior desejado: pré-jurídico, pré- médico e pré-politécnico. Os cursos complementares eram realizados nas próprias escolas de nível superior e tinham dois anos de duração, destinando-se aos que concluíam a 5ª série do curso ginásial.

Em 1942, com a Reforma de Gustavo Capanema e a promulgação das Leis Orgânicas, são extintos os cursos complementares e surge, propriamente, o ensino médio, que, no período explicitado, era denominado genericamente de colegial e apresentava duas modalidades: o científico e o clássico. O colegial tinha duração de três anos e destinava-se a preparar os estudantes para o ingresso no ensino superior. Os cursos normais, agrotécnicos, comerciais técnicos e industriais técnicos estavam no mesmo nível de formação, mas não permitiam o acesso ao nível superior, isso só era permitido mediante a exames de adaptação²⁹, contudo, vale registrar, que, pela primeira vez, surgia a oportunidade do egresso de curso profissionalizante ter acesso ao nível superior (KUENZER, 1997).

Nesse mesmo período, as escolas de artes e ofícios são transformadas em escolas

²⁸ Exames aplicados no final de um período escolar, cujo caráter era o de promover ou não o aluno para etapa seguinte.

²⁹ Os egressos dos cursos profissionais tinham que fazer um curso de adaptação e, por meio desse curso, eram verificadas as condições para a formação pretendida.

técnicas, bem como são criados os sistemas de formação particular profissional SENAI³⁰ (1942) e o SENAC³¹(1946).

Para Kuenzer (2007, p.28-29), a dualidade estrutural configurou-se como patente na organização do sistema público e privado de formação profissional nesse período:

A dualidade estrutural, portanto, configura-se como a grande categoria explicativa da constituição do Ensino Médio e profissional no Brasil, legitima-se 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 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.

A equivalência dos estudos realizados em cursos profissionais ao ensino secundário só aconteceria com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024- 1961). Os currículos escolares passaram a mesclar a formação humanista clássica e as diversas formações profissionais, assim com descreve Kuenzer (2007, p. 29).

Essa realidade sofre uma significativa alteração em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024- 1961, a partir de mudanças ocorridas no mundo do trabalho. A diferenciação e o desenvolvimento crescente dos setores secundário e terciário, conduzem ao reconhecimento da legitimidade de outros saberes, que não só os de cunho acadêmico, na etapa que se caracteriza como tradicional nova, do ponto de vista do princípio educativo. Pela primeira vez, a legislação educacional reconhece a integração completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino, estabelecendo-se a plena equivalência entre os cursos profissionalizantes e os propedêuticos, a fins de prosseguimento de estudos. Da mesma forma, os cursos do SENAI e SENAC podem ser organizados, cumpridas as exigências legais, de modo a equivaler aos níveis fundamental e médio.

A integração do ensino profissional ao sistema regular consolida-se por meio da LDB nº 4.024, contudo, a organização manteria a dualidade estrutural e, somente uma década depois, em 1971, com a Lei nº 5.692, a dualidade foi substituída pela trajetória única e integrada: -Ensino Médio e Educação Profissional - cuja profissionalização passa a ser universal e compulsória no Ensino Médio (antes chamado de secundário). O currículo humanista-científico é substituído pelo científico- tecnológico. Para Manfredi (2002) e Kuenzer (1997, 2007), a ideia de universalização da educação profissional estava fortemente influenciada pelo interesse nacional em participar da economia internacional, pois, notadamente, a economia brasileira apontava para o ingresso do Brasil no bloco do Primeiro

³⁰ Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

³¹ Serviço nacional de Aprendizagem Comercial.

Mundo, isso tudo representado no ideário social, sobretudo marcado pelas políticas do regime militar.

A trajetória integrada não vingou e, quatro anos depois, por meio do Parecer nº 76-1.975, a formação geral voltou como modelo curricular para o Ensino Médio. O fracasso precoce da formação integrada esteve relacionado, para Kuenzer (2007), às dificuldades de implantação e implementação material do sistema integrado, bem como pela notória constatação de que a “euforia do milagre” do desenvolvimento econômico não chegaria aos patamares esperados.

As análises de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 34) complementam as informações:

Poder-se-ia dizer que a profissionalização compulsória no ensino secundário instituída pela Lei no. 5.692/71 promoveria a superação do dualismo neste nível de ensino. Não obstante, a resistência de alunos e seus pais à implantação do ensino profissional na escola que tradicionalmente preparava candidatos para o ensino superior, associada a pressões que surgiram da burocracia estatal e das instituições de formação profissional, além dos empresários do ensino, levaram ao restabelecimento do dualismo estrutural. De início, foram feitos ajustamentos nos currículos escolas; posteriormente, uma flexibilidade foi introduzida pelo Parecer do Conselho Federal de Educação no. 76/75, que considerava a possibilidade de os cursos não levarem a uma habilitação técnica. Finalmente, a lei no. 7.044/82 extinguiu a profissionalização obrigatória no 2º.

A precariedade e a escassez na formação profissional arrasta-se até 1982, quando, por meio da Lei nº 7.044, legitima-se a dualidade estrutural na formação do Ensino Médio, ratificando o que já se observava na organização do sistema público de ensino: a distinção da formação geral (o científico) da formação profissional (o profissionalizante).

3.3 Surgimento do Ensino Médio integrado à Educação Profissional

Com o advento da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, o caráter de reintegração emerge e, nas seções dedicadas ao ensino médio e à educação profissional, a indicação de articulação estará expressa, ora como finalidade de formação do ensino médio, ora como orientação curricular da educação profissional, conforme indicam os seguintes recortes normativos:

Art.35 O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidade: [...]
[..] II a preparação para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; [...]

Art. 36 [...] §2 O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas;

§3 Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos;

§4 A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional [...]

Art. 40 A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. (BRASIL, 1996, Art. 35, 36 e 40).

A expressão mais contundente de integração aconteceu quando o Decreto Federal nº 5.154/2004 foi promulgado e, no âmbito da proposição, houve a necessidade que deflagrou a mudança: a reintegração da Educação Profissional ao Ensino Médio:

Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei no 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:

I – os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II – as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e

III – as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico. (BRASIL, 2004, Art.4).

Como política governamental, a integração curricular entrou na pauta da organização escolar para o Ensino Médio, pois o presidente eleito sob a égide de um “governo de trabalhadores” não abriria mão de promover a reforma necessária para a reintegração da Educação Profissional ao Ensino Médio. A normatização expressa no decreto nº 5.154-2004 contém fortes elementos de contraposição ao Decreto nº 2.208-1997, que expressava textualmente a ruptura da Educação Profissional com o ensino Médio: “A Educação Profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do Ensino Médio”. (BRASIL, 1997, Art. 5º). O governo tentaria, assim, guardar a marca defendida em sua plataforma eleitoral: garantir aos cidadãos trabalhadores uma formação, cujos princípios firmavam-se nas dimensões curriculares alicerçadas no trabalho, na cultura, na tecnologia e na ciência³².

Para Ciavatta, Frigotto e Ramos (2005)³³, compreender o contexto que deflagrou a integração do Ensino Médio à Educação Profissional requer a análise do contexto histórico-político que antecedeu a reforma, bem como os embates ideológicos e políticos travados

³² Eixos centrais definidos pela Secretaria de Educação Básica para organização dos currículos do ensino médio.

³³ No texto a gênese do Decreto n.5.154/ 2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita, os autores citados farão uma memória como partícipes históricos das discussões e proposições vividas antes, durante e depois da promulgação.

anteriormente à promulgação do decreto nº 5.154/2004, e que, no atual contexto, justificam as dificuldades e problemas decorrentes das resistências e negligências observadas na efetivação da integração curricular nas escolas de EMI.

Na retrospectiva e análise das três últimas leis de diretrizes e bases educacionais, o Ensino Técnico profissionalizante pode sinteticamente ser representado por meio do quadro ilustrativo, que mostra a prescrição normativa e a indicação conceitual da Educação Profissional no Ensino Médio, conforme apresentado a seguir:

QUADRO 2 - A Educação Profissional: prescrição normativa e indicação conceitual nas Leis de Diretrizes e Bases Nacionais no período de 1971 a 1996.

LDBs	Prescrições Normativas	Indicações Conceituais
Nº 5.692 – 1971	<p>Art. 01 – O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania [...]</p> <p>Art. 21 – O ensino de 2º grau destina-se à formação integral do adolescente.</p>	Integração Curricular (superação do dualismo curricular)
Nº 7.044 – 1982	Art. 4 § 2º - A preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino.	Notória distinção da formação geral (científica) e formação profissional. A educação profissional é optativa no ensino regular.
Nº 9.394 – 1996	<p>Art. 39 – A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.</p> <p>Art. 40 – A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.</p>	Articulação do ensino médio à educação profissional.

Fonte: Elaboração própria.

O quadro ilustrativo, elaborado por meio dos estudos bibliográficos, revela a identidade da Educação Profissional assumida nas três leis de diretrizes e bases da educação nacional, e nelas a integração será preconizada na lei nº 5.692/1971 e na lei nº 9394/1996. O *apartheid* da Educação Profissional ao Ensino Médio será observado na lei nº 7.044-1982; posteriormente no Decreto nº 2.208/1997 será consolidada a disjunção e, com o agravante da incongruência, pois a LDB nº 9.394/1996 (promulgada um ano antes da publicação do decreto) determinava o desenvolvimento da Educação Profissional em articulação com o ensino regular (BRASIL, 1996, Art. 40), contudo o decreto nº 2.208/1997 contradizia tal orientação, firmando-se, portanto, a insustentabilidade normativa do decreto³⁴, como destacam Ciavatta, Frigotto e Ramos (2005, p. 26):

No âmbito da elaboração das políticas para o ensino médio e para educação profissional, a revogação do decreto no. 2.208/97 tornou-se emblemática da disputa e a expressão pontual de uma teórica em termos de pertinência política-pedagógica do ensino médio à educação profissional. Isto passou a exigir uma postura política: ou manter-se afastado do processo, movimentando-se na crítica, buscando criar forças para um governo com opção e força de corte revolucionário, ou entender que é possível trabalhar dentro das contradições do governo que possam impulsionar um avanço no sentido de mudanças estruturais que apontem, no mínimo, mais realisticamente, o efetivo compromisso com um projeto nacional popular de massa.

Nos bastidores da revogação do decreto nº 2.208/1997 e publicação do nº 5.154/2004, registram-se fóruns de discussões nacionais, tais como: o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (1988); e os Seminários Nacionais: Ensino Médio: construção política e Educação Profissional- concepções, experiências, problemas e propostas, ambos realizados em 2003. Neles, segundo Ciavatta, Frigotto e Ramos (2005), foram registradas 26 audiências e reuniões, que culminaram com a elaboração do documento intitulado Síntese do Processo de Discussão com a Sociedade sobre a Política de Articulação entre a Educação Profissional e Tecnológica e Ensino Médio, que propunha a regulamentação dos artigos 35, 36, 39 e 41 da LDB nº 9.394/1996 e que serviria de base para a revogação do decreto nº 2.208/1997.

Os suportes normativos expressos nas orientações do decreto nº 5.154/2004 impulsionaram a oferta do Ensino Médio integrado à Educação Profissional (EMI), que, adotado como política governamental, desenvolve, por meio Departamento de Ensino Médio, da Secretaria de Educação Básica e Secretaria de Ciência e Tecnologia, ações e estratégias para implementação e para ampliação da oferta de EMI. As ações que melhor qualificaram o desenvolvimento da política adotada são: realização de fóruns nacionais, publicações oficiais

³⁴ Uma das causas que gerou o movimento de revogação do decreto.

e consultorias às secretarias de educação dos estados na implantação e implementação dos currículos integrados. Tais ações pautavam-se essencialmente na orientação normativa e conceitual de integração curricular, bem como no aparelhamento às secretarias de educação e ciência e tecnologia para o desenvolvimento integrado dos currículos de EMI.

A história que sucedeu o movimento ora contado é objeto de estudo da pesquisa anunciada, pois analisar o desenvolvimento dos currículos de EMI constitui matéria histórica para memória e registro da educação profissional.

3.4 Os suportes históricos para as etapas posteriores da pesquisa e as perspectivas da integração curricular

Cumpramos, por fim, expressar os achados e registros fundamentais para as etapas posteriores da pesquisa realizada:

- as análises obtidas nos estudos históricos da Educação Profissional Brasileira revelam sobremaneira que a mudança estrutural e organizacional não acontece só por meio da norma (da lei promulgada), mas também pela política educacional que consolida as mudanças ou mantém a estrutura segundo seus interesses e opções decorrentes; o que foi normatizado só ganha dimensão histórica, quando realizado, pois somente na prática é que a norma se constituirá;
- historicamente, a disjunção da Educação Profissional em relação ao ensino regular, consolidou o *status* de alienação e marginalização do trabalho à dimensão formativa dos currículos escolares. Superar essa marca histórica requer, antes de mais nada, clareza dos embates ideológicos que a constituíram; e
- os vestígios de integração curricular que melhor qualificam a unidade conceitual da formação humana foram encontrados nas organizações mais primitivas da sociedade brasileira, pois a formação para o trabalho estava devidamente ligada à cultura e aos conceitos ensinados nas tribos indígenas.

Os contornos e nuances contidos na história da Educação Profissional são suportes arqueológicos significativos para compreensão e análise da identidade conceitual e estrutural observada hoje nas escolas de EMI.

Resistências, mudanças e embates são aspectos intrinsecamente relacionados ao passado histórico da Educação Profissional brasileira, portanto, não há como analisar o

presente sem relacioná-lo à sua história. Dessa forma, este capítulo cumpre seu papel de identificar os vestígios históricos que ligam a educação escolar à formação para o trabalho e está devidamente articulado ao atual contexto do EMI, que será discorrido no próximo seguimento.

4 O ATUAL CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO BRASIL NAS ESCOLAS E NOS ESTADOS DAS ESCOLAS PESQUISADAS

Após demarcarmos os elementos históricos que fizeram parte da história da Educação Profissional brasileira, cumpre-nos apresentar o atual contexto do Ensino Médio, bem como do Ensino Médio Integrado, pois da promulgação à efetivação do Decreto nº 5.154/2004, significativos acontecimentos marcaram a trajetória de elaboração e desenvolvimento dos projetos de EMI nos estados brasileiros.

Os percalços na trajetória da política da Educação Profissional no Brasil revelam que nas últimas décadas as dificuldades e as incompreensões conceituais marcam a frágil identidade do Ensino Profissionalizante na Educação Básica. As dificuldades e as incompreensões, também podem ser observadas no Ensino Médio, cuja identidade está ainda fortemente marcada pelo ensino propedêutico, de caráter conteudista e até então direcionado para o vestibular³⁵.

A integração do Ensino Médio e da Educação Profissional pode ser observada na Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, quando explicita, logo em sua introdução que a educação escolar deve-se vincular ao mundo do trabalho e à prática social (art1º, parágrafo 2), e complementa com sua finalidade que é a desenvolver e preparar o educando para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (artigo 2º). Essa finalidade ganha certa especificidade no Ensino Médio, uma vez que dentre outras finalidades traz o trabalho como princípio de formação necessário a todos os egressos, e não somente aos egressos da Educação Profissional. Para Ciavatta, Frigotto e Ramos (2004), a efetivação preconizada pela atual LDB supera o modelo em vigor desde 1971, que admitia dois percursos distintos para o Ensino Secundário: um destinado aos jovens interessados ao Ensino Superior, de caráter propedêutico, e outro, de caráter técnico-profissional, destinado aos jovens de baixa renda que precisavam do formação técnica para o exercício profissional.

As diretrizes que orientam a organização do currículo escolar no Ensino Médio estão assim assinaladas no artigo 36, da LDB:

Art.36. O currículo do Ensino Médio observará o disposto na Seção I deste capítulo e as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

³⁵ Para maior aprofundamente, ver Frigoto, Ciavatta, Ramos e Abramovay e Castro.

II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio. (Incluído pela Lei nº 11.684, de 2008)

§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

§ 3º Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos. (BRASIL, 1996).

No texto, observa-se que trabalho, ciência e cultura constituem-se elementos importantes para a formação no Ensino Médio, contudo devem fazer parte dos currículos escolares integrados e articulados às áreas e aos conceitos, pois romper com o ensino propedêutico e desenvolver processos de aprendizagem que permitam ao aluno experimentar saberes em todas as suas dimensões é necessidade premente na ruptura do modelo “conteudista”, que enfatiza uma só perspectiva do ensino médio: preparar para o Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM, o que outrora tínhamos no vestibular. Dessa forma, reiteramos o fato de que o trabalho como princípio pedagógico da organização escolar é uma das importantes marcas conceituais observadas na atual legislação e a desarticulação dos conteúdos curriculares com o trabalho, a ciência e a cultura favorece o vazio conceitual observado no cotidiano das salas de aula e implica o desinteresse recorrente dos alunos pelo trabalho desenvolvido na escola: conceitos, fórmulas, princípios e noções, por vezes, vazios de significado e desarticulados da sua função social.

Por sua vez, a evasão escolar, fenômeno marcante do Ensino Médio, revela os sintomas da fragilidade estrutural que hoje encontramos nas escolas de Ensino Médio. Os dados obtidos por meio do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), segundo a Síntese de Indicadores Sociais (2010), revelam que um em cada dez jovens abandona a escola nessa fase de estudo. As razões do abandono estão relacionadas ao desenvolvimento de currículos desarticulados da realidade dos jovens brasileiros, bem como aos fatores socioeconômicos que atingem a população brasileira.

Abramovay e Castro (2003), ao desenvolverem pesquisa em treze capitais

brasileiras, observaram que a evasão escolar está nitidamente relacionada à organização do trabalho pedagógico. A pesquisa revela, entre tantos fatores, o significado que hoje a escola tem para os alunos e para a comunidade geral, como “um tempo perdido”, como “um espaço vazio de sentido”, pois o conhecimento desenvolvido em seus currículos está isolado da realidade dos jovens brasileiros. Dentre as análises qualitativas reveladas, as autoras destacam as razões que levam à reprovação e à evasão no EM:

De um lado, os jovens a encaram como um dos mais poderosos instrumentos de ascensão social. De outro, explicitam consciência dos limites do espaço escolar para as populações mais pobres e se questionam sobre a possibilidade de o esforço ter sido em vão [Abramovay et al., 2001, p.78]. Essa percepção se sustenta na constatação de que, embora a função da escola seja transmitir aos jovens saberes que, em tese, eles não teriam condições de obter em outro lugar, existem outras funções que se sobrepõem a esta função oficial, particularmente uma função de diferenciação e de hierarquização dos jovens. [Charlot et al., 2000, p.25]. A hierarquização se dá a partir do desempenho e dos resultados escolares dos estudantes, ou seja, é por meio dos saberes e das competências adquiridas que a escola os diferencia, os orienta e os seleciona, atribuindo-lhes lugares e funções sociais. (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003, p. 457).

Vale ainda destacar os dados obtidos pela pesquisa promovida pela Fundação Getúlio Vargas e coordenada por Neri (2009), cujo objetivo é retratar as razões que caracterizam e qualificam o abandono da escola. A pesquisa aponta as principais evidências registradas pelos jovens acima de 17 anos que não frequentam a escola: falta de interesse, com 40,3 do percentual dos respondentes; 27,1 para falta de renda; 10,9 para precariedade de oferta escolar na região e 21,7 para outros motivos. As evidências apontam que a evasão escolar está predominantemente relacionada aos aspectos inerentes ao currículo e sua função social e à falta de condições econômicas, o que os leva à necessidade de desenvolverem atividades de remuneração, que nesse contexto competem com o tempo dedicado à escola. No que se refere à falta de interesse, vale ressaltar o argumento outrora explicitado, ou seja, um currículo desarticulado das necessidades e interesses dos jovens brasileiros, e, ao juntar-se esse aspecto à falta de renda, tem-se o contexto pungente à evasão: uma escola desinteressante, que prontamente é substituída pela necessidade imediata de atividade remunerada. Um projeto pedagógico para ser de fato político precisa constituir-se identificado e relacionado ao seu meio e à identidade da escola e far-se-á pelo conhecimento agregado à cultura, à ciência e ao trabalho, e o trabalho não como forma de dominação, mas como valor social dos indivíduos em sua comunidade.

Segundo o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio

Integrada ao Ensino Médio³⁶ (BRASIL, 2007), a promulgação do Decreto nº 5.154-2004, surge na realidade educacional brasileira em um momento de profunda crise do Ensino Médio e traz a definição política necessária para superação do *status* dualista da cultura geral e da cultura técnica, definindo-o como um momento de formação integrado às necessidades dos jovens e dos adultos brasileiros e não alijado das suas necessidades, principalmente as necessidades dos egressos do ensino público.

Assim a questão está explicitada, no documento citado:

Tais reflexões conduziram ao entendimento de que uma solução transitória e viável é um tipo de ensino médio que garanta a integralidade da educação básica, ou seja, que contemple o aprofundamento dos conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, como também objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva da integração dessas dimensões. Essa perspectiva, ao adotar a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes, contempla as bases em que se pode desenvolver uma educação tecnológica ou politécnica e, ao mesmo tempo, uma formação profissional *stricto sensu* exigida pela dura realidade socioeconômica do país. (BRASIL, 2007, p. 24).

Por conseguinte, a crise de identidade é analisada em duas dimensões:

Essa falta de sentido-identidade está posta em duas dimensões. Uma relativa à sua própria concepção e outra relacionada com o deficiente financiamento público. Esse problema de financiamento contribui para a falta de qualidade do Ensino Médio, mesmo se nessa análise fosse possível abster-se de considerar os problemas inerentes à concepção [...]. Além disso, essa etapa educacional é pobre de sentido tanto na esfera pública quanto na privada. Nessa perspectiva, é necessário conferir-lhe uma identidade que possa contribuir para a formação integral dos estudantes. Uma formação voltada para a superação da dualidade estrutural entre a cultura geral e cultura técnica ou formação instrumental (para os filhos da classe operária) *versus* formação acadêmica (para os filhos das classes média - alta e alta). Esse ensino médio deve ser orientado, tanto em sua vertente dirigida aos adolescentes como ao público do EJA, à formação de cidadãos capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando contribuir para a transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos. (BRASIL, 2007, p.25).

Para o MEC, são desafios prementes à efetivação da política de integração: a articulação entre as políticas setoriais dos estados brasileiros; a interação do Ministério com os sistemas de ensino; a contratação de docentes e sua formação pedagógica para o currículo integrado e, por fim, o financiamento para área.

Atualmente o EMI está ligado ao Programa do Governo Federal Brasil Profissionalizado, criado em 2007, e que tem como objetivo fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica, bem como financiar a oferta da Educação Profissional no

³⁶ Publicado em 2007, pelo Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica e disponibilizada no anexo 4.

Ensino Médio.

Segundo os dados do MEC³⁷, o Programa Brasil Profissionalizado repassou em 2008: R\$ 522 milhões a 18 estados; em 2009-2010, foram repassados mais 500 milhões aos estados e a previsão publicada pelo *site* do MEC é de que até 2011 serão repassados R\$ 900 milhões aos estados e municípios que trabalham com o EMI.

De acordo com os dados divulgados, o Programa Brasil Profissionalizado repassou em 2010 os seguintes valores aos estados pesquisados: para o Ceará, R\$ 231.257.684,82; para o Maranhão, R\$ 39.149.832,82 e para o Paraná, R\$ 199.347.787,00.

Verifica-se pelos valores expressos que os estados que mais receberam benefícios são o Ceará e o Paraná; ambos ocupam os primeiros lugares no recebimento de financiamento. O estado do Maranhão aparece nos últimos lugares de contemplação aos benefícios oriundos do Programa Brasil Profissionalizado, o que de certa forma justifica a taxa de matrícula do EMI nesse Estado.

No que concerne às matrículas, nos últimos dez anos, a taxa de matrícula do Ensino Médio cresceu na ordem de 16,4%: em 1998³⁸, a matrícula registrada foi de 6.968.538 e em 2009³⁹ de 8.337.160. Os dados revelam um crescimento ainda não compatível com o desafio de universalização do Ensino Médio.

As taxas de matrículas específicas de Ensino Médio e EMI nos estados das escolas pesquisadas apresentam os seguintes dados:

QUADRO 3- Número de Alunos Matriculados no Ensino Médio e no Ensino Médio Integrado no Brasil e nos Estados das Escolas Pesquisadas -2009

	TOTAL DE ALUNOS ENSINO MÉDIO	ALUNOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO	(%)
BRASIL	8.337.160	175.831	2,11%
CEARÁ	416.922	13.636	3,27%
MARANHÃO	319.649	5.823	1,82%
PARANÁ	425.442	24.432	5,74%

Fonte: MEC- INEP

No Ceará, o percentual de alunos matriculados no EMI corresponde a 3,3% do

³⁷ No anexo 5, encontra-se a tabela completa dos Valores de Financiamento repassados às unidades federativas em 2010.

³⁸ No anexo 6, encontra-se a tabela completa da Educação Básica correspondente a 1998.

³⁹ No anexo 7, encontra-se a tabela completa da Educação Básica correspondente a 2009.

total de alunos do Ensino Médio do Estado; no Maranhão, este percentual corresponde a 1,9% e no Paraná 5,4%. O Paraná é o estado que apresenta o maior percentual de alunos matriculados; tal evidência relaciona-se ao tempo de implementação do EMI no Estado⁴⁰, pois foi o primeiro estado brasileiro a adotar o EMI como política educacional. No Ceará, a taxa de matrícula para o EMI cresceu substancialmente nos últimos quatro anos, pois em 2006 sequer havia registros de EMI no Estado; o crescimento relaciona-se à captação dos recursos oriundos do Programa Brasil Profissionalizado, bem como da definição política assumida pelo Governo estadual, que fomentou a ampliação da oferta do EMI. No Maranhão, o percentual de alunos matriculados no EMI apresenta pouca representação e vale destacar que, nos últimos dois anos, o Governo estadual definiu que não haveria a ampliação da oferta da modalidade integrada, apenas permaneceriam com as matrículas existentes.

Passando-se aos dados de rendimento escolar, a situação do desempenho obtido pelos alunos no Ensino Médio apresenta índices preocupantes. Por meio do portal eletrônico da Folha Uol (2010) e pelos dados extraídos do MEC-INEP (2010), observou-se, em 2009, que de 21.853 unidades escolares de Ensino Médio somente uma escola obteve no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) média superior a 80 pontos. As demais assim se posicionaram:

- 141 escolas obtiveram médias no intervalo de 70 a 80;
- 1.976 escolas obtiveram médias no intervalo de 60 a 70;
- 4.566 obtiveram médias no intervalo de 50 a 60;
- 13.313 obtiveram médias no intervalo de 40 a 50;
- 1.845 obtiveram médias no intervalo de 30 a 40;
- 11 obtiveram médias no intervalo 20 a 30.

O Índice de Desempenho na Educação Básica⁴¹ (IDEB), que representa o indicador aferido ao ensino brasileiro na Educação Básica, tem como função diagnosticar, e, por conseguinte, traçar indicadores de qualidade do ensino escolar nos estados e municípios para assim subsidiar a distribuição de recursos e de financiamento do orçamento público federal. O IDEB aferido no Ensino Médio⁴², na série histórica de 2005 a 2009, apresenta os

⁴⁰ O Estado desde a promulgação do decreto nº 5.154, em 2004, oferta a modalidade integrada.

⁴¹ Segundo o portal UOL Educação, em matéria veiculada no dia 05 de julho de 2010, o IDEB é: a "nota" do Ensino Básico no país. Numa escala que vai de 0 a 10, o MEC fixou a média 6, como objetivo para o país a ser alcançado até 2021. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar (ou seja, com informações enviadas pelas escolas e redes), e médias de desempenho nas avaliações do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), o Saeb - para os Estados e o Distrito Federal, e a Prova Brasil - para os municípios"

⁴² No anexo 8, encontra-se o quadro completo IDEB Resultados e Metas.

dados consolidados no quadro a seguir.

QUADRO 4- Índices de Desempenho na Educação Básica de 2005 a 2009

	2005	2007	2009
Pública	3,1	3,2	3,4
Estadual	3,0	3,2	3,4
Municipal	2,9	3,2	-
Privada	5,6	5,6	5,6
Total	3,4	3,5	3,6

Fonte: dados extraídos pelo MEC- INEP e selecionados pela autora

Também foram extraídos os dados referentes aos estados das escolas pesquisadas:

QUADRO 5- Índices de Desempenho na Educação Básica de 2005 a 2009 nos Estados do Ceará, Maranhão e Paraná.

IDEB	2005	2007	2009
Ceará	3,3	3,4	3,6
Maranhão	2,7	3,0	3,2
Paraná	3,6	4,0	4,2

Fonte: dados extraídos pelo MEC- INEP e selecionados pela autora

Os índices obtidos ainda são inferiores a 5 e estão longe da marca estabelecida pelo MEC que é de 6 pontos, e que deve ser alcançada até 2021⁴³. Verifica-se que somente os índices obtidos pelas escolas particulares conseguem chegar à metade da escala que vai de 0 a 10.

Comparando-se o IDEB nacional de 2009 aos índices obtidos pelos estados das escolas pesquisadas, observa-se que somente o Estado do Paraná apresenta índice superior ao IDEB nacional. Os maiores índices são observados pelo Paraná e o menor índice pelo Estado do Maranhão, contudo vale destacar que se comparando a evolução dos índices, o Maranhão mostrou o maior aumento com 18,6%, seguido pelo Paraná com 16,7% e o Ceará com 9,3%.

Segundo nota divulgada pelo portal do MEC, na seção PISA e IDEB (BRASIL, 2010), tais resultados justificam o precário desempenho do Brasil no Programa Internacional Avaliação de Alunos (PISA)⁴⁴, que em 2006 foi de: 393 pontos em Leitura, 370 pontos em

⁴³ Nota divulgada pela página do MEC na seção PISA e IDEB em 26 de outubro de 2010.

⁴⁴ A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) realiza a cada três anos provas nas áreas de Leitura, Matemática e Ciências. Em 2009, 72 países participaram do PISA, dentre eles o Brasil. Os testes são realizados por jovens acima de 15 anos do 7º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio.

Matemática e 390 pontos em Ciências, que o coloca na 48ª posição de Leitura de 52 países que participaram, na 53ª de Matemática de 57 países que participaram e na 52ª em Ciências de 54 países participantes.

As críticas tecidas por pesquisadores e especialistas educacionais expressam o baixo desempenho brasileiro no *ranking* mundial:

Além de estarem entre os piores nas três provas nessa lista de países, a maioria dos estudantes brasileiros atinge, no máximo, o menor nível de aprendizado nas disciplinas.

O pior resultado aparece em matemática. Numa escala que vai até seis, 73% dos brasileiros estão situados no nível um ou abaixo disso. Significa, por exemplo, que só conseguem responder questões com contextos familiares e perguntas definidas de forma clara.

Em leitura, 56% dos jovens estão apenas no nível um ou abaixo dele. Na escala, que vai até cinco nessa prova, significa que são capazes apenas de localizar informações explícitas no texto e fazer conexões simples.

Em ciências, 61% tiveram desempenho que os colocam abaixo ou somente no nível um de uma escala que vai até seis. Isso significa que seu conhecimento científico é limitado e aplicado somente a poucas situações familiares.

Nos três casos, a proporção de alunos nos níveis mais baixos é muito maior do que a média da OCDE, que congrega, em sua maioria, países ricos.

Comparando o desempenho do Brasil no exame 2003 (que já era ruim) com o de 2006, as notas pioraram em leitura, ficaram estáveis em ciências e melhoraram em matemática.

Uma melhoria insuficiente, porém, para tirar o país das últimas posições, já que foi em matemática que o país se saiu pior em 2006, com médias superiores apenas às de Quirguistão, Qatar e Tunísia e semelhantes às da Colômbia. (GOIS e PINHO, 2007)

O precário desempenho obtido pelos estudantes do Ensino Médio no ENEM e no PISA, associados aos índices do IDEB, denotam as condições desfavoráveis nas quais os jovens brasileiros encontram-se para as proficiências necessárias ao ingresso no Ensino Superior, bem como para o desenvolvimento das atividades profissionais, e por que não dizer para legitimação do desenvolvimento tecnológico das regiões brasileiras.

As análises de contexto do Ensino Médio e do Ensino Médio Integrado retratam uma realidade que demonstra grandes possibilidades de expansão e valorização, contudo também revelam os problemas referentes ao desenvolvimento dos currículos escolares, que trazem como consequências a evasão e o precário desempenho dos alunos nessa etapa de formação.

5 DA INTENÇÃO: OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA FORMAÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO E DA AVALIAÇÃO CURRICULAR

O Ensino Médio integrado à Educação Profissional, previsto no decreto federal nº 5.154/2004, 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”. (BRASIL, 2004). 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.

Iniciemos, portanto, com os conceitos de formação integrada expressos por Ciavatta, Frigotto e Ramos.

Para esses autores, o conceito de formação integrada apresenta-se através de uma variedade 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, como elucidamos no terceiro capítulo 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 focar 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 e, assim, os referidos autores justificam o trabalho como princípio educativo:

O trabalho como princípio educativo, então, não é, primeiro e sobretudo, uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político. Dentro desta perspectiva, o trabalho é, ao mesmo tempo, um dever e um direito. Um dever por ser justo que todos colaborem na produção dos bens materiais, culturais e simbólicos, fundamentais à produção da vida humana. Um direito pelo fato de o ser humano se constituir em um ser da natureza que necessita estabelecer, por sua ação consciente, um metabolismo com o meio natural, transformando em bens, para sua produção e reprodução (FRIGOTTO, 2005, p.61).

Para os autores (2004, p. 43), o trabalho como princípio educativo 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 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, para os autores, 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.

Nosso atual contexto educacional está imerso em um cenário neoliberal e globalizado, cuja dominação acontece em primazia por meio do capital material. O currículo integrado desenvolvido nas escolas deve preparar nossos 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 resignam o homem à condição de reprodução.

5.1 Currículo: artefato social

Nesta linha sucessiva proposta para o estudo, cumpre-nos também apresentar os aspectos epistemológicos que estão ligados diretamente à formação integrada: a estrutura e organização do currículo, pois não há formação integrada sem que o currículo traduza de fato essa intenção e possa, por meio de seu desenvolvimento, realizá-la.

O desenvolvimento curricular é dinâmico e complexo, pois compreende prescrição, ação e avaliação. As ideologias, as práticas, a política educacional, são, dentre outros elementos, aspectos que denotam a complexidade do currículo escolar.

Para Goodson (1995), a palavra currículo, de origem latina, refere-se à expressão *scurrere*, que significa caminho percorrido, mais precisamente, a trajetória percorrida por um carro. A ideia de percurso, caminho ou trajetória norteou o surgimento da expressão *currículo*

no trabalho escolar como definição do caminho que o aluno irá percorrer em sua trajetória acadêmica, seja na escola ou na universidade. O autor cita que “o vínculo entre currículo e prescrição, foi forjado desde muito cedo, e com, o passar do tempo, sobreviveu e se fortaleceu”. (GOODSON, 1995, p. 31).

A ideia de padronização e de sequência de aprendizagem ainda é muito forte nos modelos e concepções de estrutura e organização curricular, pois, somente no final século XX, emergiram os estudos e reflexões acerca de sua função político-social. Em suas análises, Goodson (1995) demarca a evolução epistemológica do currículo e retrata quatro tendências historicamente progressivas: a primeira, marcada pelos padrões de organização e pelo controle social do conhecimento gerado na escola; a segunda, bastante influenciada pela Revolução Industrial, traz o modelo fabril como referência à organização do trabalho e da estrutura escolar; a terceira, caracterizada pela retórica da produção em série, cujos elementos centrais se relacionam à padronização; e, por fim, a tendência epistemológica do currículo como matéria acadêmica para formação profissional, cuja compreensão relaciona-se ao desenvolvimento de saberes a grupos que possuem aptidão ou afinidade com a área de estudo.

Moreira⁴⁵, em **Currículos e Programas no Brasil** (1990), cita as categorias epistemológicas descritas por Domingues ao analisar os paradigmas de currículo presentes no contexto brasileiro; são eles: técnico-linear, que tem como característica básica a ênfase em objetivos, estratégias, controle e avaliação⁴⁶; circular-consensual, que tem como característica as análises fenomenológicas feitas pelos alunos⁴⁷; e o paradigma dinâmico-dialógico, que traz ao currículo a função de crítica e reflexão, e buscando desvelar as ideologias impressas nos artefatos curriculares⁴⁸. Segundo a análise de Domingues, o paradigma técnico-linear predominou nos modelos curriculares, por tal razão essa prática tornou-se pseudocientífica de caráter ideológico (MOREIRA, 1990).

As teorias curriculares categorizados por Silva (2003) foram fundamentais para a pesquisa desenvolvida, pois as bases epistemológicas apresentadas em suas obras ampliaram o conhecimento acerca dos conceitos e das ideologias do currículo escolar. Para Silva (2003), as teorias do currículo estão relacionadas a três categorias histórico-conceituais: as tradicionais, as críticas e as pós-críticas. Tais referências serão abordadas a seguir. Deve-nos, *a priori*, enfatizar o lugar de destaque que os fundamentos epistemológicas das teorias críticas

⁴⁵ Para maior aprofundamento, recomenda-se a leitura da obra citada, pois Moreira dedica um capítulo à análise dos paradigmas de Domingues, bem como estabelece pontos de crítica às categorias propostas.

⁴⁶ Para Domingues, os autores que bem identificam esse paradigma são: Ralph Tyler, Hilda Taba e Benjamin Bloom.

⁴⁷ Os autores citados como expoentes desse paradigma são Maxine Greene e William Pinar.

⁴⁸ Os autores citados como expoente desse paradigma são Henry Giroux e Michael Apple.

tiveram para a pesquisa desenvolvida, o que será feito com base nos estudos de Silva (2003) acerca das teorias críticas e dos fundamentos descritos pelos estudos de Apple, Giroux e Freire.

Na revisão conceitual das teorias que fundamentam os estudos sobre currículo, considera-se pertinente compreender as concepções e ideologias impressas e expressas em sua constituição. As teorias de currículo como campo de estudo especializado emergem no início do século XX e iniciam-se com Bobbitt, em 1918, ao publicar *The curriculum*, e, mais tarde, em 1949, surgem os trabalhos de Tyler. Ambos tornam-se precursores e influenciam as concepções, a organização e o desenvolvimento dos currículos em todo mundo, como anota Silva (2003, p. 24-25):

O modelo de currículo de Bobbitt iria encontrar sua consolidação definitiva num livro de Ralph Tyler, publicado em 1949. O paradigma estabelecido por Tyler iria dominar o campo de currículo nos Estados Unidos, com influência em diversos países, incluindo o Brasil, pelas próximas quatro décadas. Com o livro de Tyler os estudos sobre currículo se tornam decididamente estabelecidos em torno da ideia de organização e desenvolvimento. Apesar de admitir a filosofia e a sociedade como possíveis fontes de objetivos para o currículo, o paradigma formulado por Tyler centra-se em questões de organização e desenvolvimento. Tal como no modelo de Bobbitt, o currículo é, aqui, essencialmente, uma questão técnica.

A perspectiva mais reflexiva e crítica de organização e desenvolvimento curricular surgiu na década de 1960, quando os paradigmas tradicionais do currículo já não mais correspondiam às necessidades emergentes na América e na Europa, que clamavam pela compreensão do currículo para além do modelo de controle e manutenção cartesiana do conhecimento. Daí surge o que Silva (2003, p. 30), caracteriza como a segunda categoria: as teorias críticas do currículo. Como assim ele descreve:

As teorias tradicionais se concentravam, pois, nas formas de organização e elaboração do currículo. Os modelos tradicionais de currículo restringiam-se à atividade técnica de como fazer o currículo. As teorias críticas sobre currículo, em contraste, começam por colocar em questão os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radicais. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz.

As dimensões apontadas por Silva sobre as teorias críticas do currículo alinham-se aos pressupostos definidos para o currículo integrado, tornando-se necessário para a avaliação dos currículos de EMI compreender suas dimensões ideológicas, as relações políticas que o deflagram, as necessidades que justificam seu desenvolvimento, as compreensões e análises das comunidades envolvidas, enfim, os conceitos e significados do currículo integrado.

A terceira categoria descrita por Silva (2003), denominada de pós-crítica, busca enfatizar a dimensão multiculturalista que o currículo assume na atualidade, denotando a identidade cultural como um forte aliado ao desenvolvimento curricular. Os processos de globalização tendem a padronizar os sistemas de organização social e acomodar os sujeitos em padrões, distanciando-os de suas matrizes culturais. Nesse contexto, emerge o desafio expresso pela categoria pós-crítica, que é desenvolver processos considerando as diferenças ligadas a etnia, gênero, credo e outros que revelam o multiculturalismo local e global.

Desde o início da pesquisa, um desconforto se anunciava: por que a integração do currículo do Ensino Médio à Educação Profissional é premente apenas aos contextos das instituições educacionais públicas e quais aspectos estão implícitos ou explícitos no argumento de defesa sobre o currículo integrado? Uma certeza anunciava-se: tais questões não seriam respondidas, caso a definição conceitual fosse tomada pelas teorias tradicionais de currículo. O pensamento de Silva (2003, p. 33) corrobora nessa direção:

A escola contribui para esse processo não propriamente através do conteúdo explícito de seu currículo, mas ao espelhar, no seu funcionamento, as relações sociais do local de trabalho. As escolas dirigidas aos trabalhadores subordinados tendem a privilegiar relações nas quais, ao praticar papéis subordinados, os estudantes aprendem a subordinação. Em contraste, as escolas dirigidas aos trabalhadores dos escalões superiores tendem a favorecer relações sociais nas quais os estudantes têm oportunidade de praticar de comando e autonomia. É, pois, através de uma correspondência entre as relações sociais da escola e as relações sociais do trabalho que a educação contribui para a reprodução das relações sociais de produção da sociedade capitalista.

A imersão nas raízes ideológicas do conhecimento veiculado nas instituições escolares nos remete a Apple (2006, p. 64), desde as perguntas fundamentais:

O que de fato se ensina nas escolas? Quais são as funções manifestadas e latentes do conhecimento ensinado nas escolas? Como os princípios de seleção e organização, que são usados para planejar, ordenar e avaliar esse conhecimento, atuam na reprodução cultural e econômica das relações de classe em uma sociedade industrial avançada como a nossa?⁴⁹

A determinação conceitual de um projeto pedagógico inicia-se pela sua definição ideológica. As questões observadas por Apple (2006) são fundamentais para compreensão dos ideais que regem as bases de organização do conhecimento escolar. A atividade escolar é repleta de intenções - às vezes explícitas, ora veladas. É ingênuo, portanto, não considerar suas dimensões política, cultural e econômica. O que é produzido na escola não está isolado da macroestrutura organizacional da sociedade. As opções e definições que erguem um currículo contêm os elementos histórico-sociais de sua comunidade e, mesmo na alienação, há

⁴⁹ Apple se refere ao modelo norte-americano.

uma representação ideológica.

Na investigação sobre a organização do projeto de EMI, consideramos as perguntas como elementos de reflexão que possibilitaram o entendimento de sua identidade constitutiva: o que de fato se quer ensinar? Que pressupostos ideológicos guiam as escolhas de cada qual? Por que integrar? Que tipo de Educação Profissional se quer desenvolver? Está se legitimando a exclusão social ou estamos aptos a promover a inclusão. A comunidade escolar necessita de espaços, de onde o diálogo e a compreensão de seus significados e significantes possam emergir, como enfatiza Bourdieu (1999), ao expressar que a indagação sobre a realidade leva os sujeitos à compreensão acerca de seus papéis na reprodução social.

Na *educação bancária* descrita por Freire (1970), os professores depositam os conhecimentos nos sujeitos aprendizes. A metáfora freiriana reflete sua crítica contundente ao modelo de ensino, que ratifica a condição heterônoma do sujeito aprendiz. Para Freire, a educação deve promover a autonomia dos sujeitos, deve lançar-lhe as possibilidades de criação e reinvenção. Portanto, quando os modelos escolares concebem os sujeitos aprendizes como depósitos de conhecimentos, e ignoram suas capacidades de reflexão e transformação de suas aprendizagens, esses modelos consolidam a função opressora e reprodutora dos processos sociais segregadores.

Neste ponto, cabem mais outras questões pertinentes ao estudo, que trazem, em seu arcabouço, os pressupostos das ideias de Freire: como é concebido o sujeito aprendiz desse projeto pedagógico? Quais os preconceitos que circundam as mentes de cada um e que influenciam a prática profissional? Acredita-se na transformação dos sujeitos? Qual a relação do discurso com a prática pedagógica de cada qual?

As concepções muito falam sobre os processos históricos enraizados nos espaços escolares, pois, quando cerceadas, elas se revelam nas ausências e resistências. Numa perspectiva marxista e fenomenológica, um projeto pedagógico deve preceder a compreensão de todos os fenômenos que envolvem os elementos históricos presentes no contexto em que se encontra. Como argumenta Apple (2006, p. 47), “em outras palavras, para ter um maior *insight*, para entender a atividade dos homens e das mulheres de determinado período histórico, devemos começar por questionar aquilo que para eles, é inquestionável”.

Para compreender como as escolas funcionam, deve-se, antes de mais nada, compreender como nelas o conhecimento é produzido. A organização curricular abre as portas para a definição sociológica e política dos contextos. Um currículo é constituído por seus registros - projeto pedagógico, planos, conteúdos, regimento etc, - mas, também o integram os espaços sociais, as manifestações, discursos, crenças, escolhas metodológicas, tensões sociais,

a organização do trabalho pedagógico, dentre outros elementos. Há forte tendência de caracterizá-lo como artefato objetivo e neutro, contudo, nele estão presentes os elementos subjacentes à cultura. O currículo é, portanto, um produto político, e, quando os agentes que fazem parte desse quadro compreendem essa dimensão, tornam-se capazes de identificar suas contingências e os elementos que prevalecem na sua identidade.

Para concluir essa retomada das teorias do currículo, cabe destacar a contribuição da crítica de Giroux (1983 apud SILVA, 2003) à racionalidade técnica e utilitária⁵⁰; em sua análise, o currículo deve se constituir de bases históricas e não somente da necessidade técnico-burocrática determinada pelo modelo econômico. As teorias de reprodução situam os sujeitos aprendizes como reféns de suas necessidades, e, para o autor, o currículo deve guardar todas as possibilidades e necessidades de seus sujeitos aprendizes, não somente as necessidades mercadológicas.

Giroux (1983), notadamente influenciado pelos trabalhos de Adorno, Horkheimer e Marcuse⁵¹, estabeleceu sua crítica à racionalidade burocrática do currículo, submetendo à prova o legado da racionalidade científica, imposta no Iluminismo e ratificada pelo Modernismo. Para ele e para os outros citados, o pensamento positivista exerce controle ideológico tão mordaz quanto o proclamado pelo Período Medieval, pois, nos mecanismos de controle positivistas, permeiam os aspectos dominantes do capitalismo, que exerce sobre e na educação implicações relacionadas aos modelos e às práticas pedagógicas reprodutivistas, assim como Silva (2003, p. 52) explicita:

Utilizando-se de conceitos desenvolvidos pelos autores da Escola de Frankfurt (Adorno, Horkheimer, Marcuse), Giroux ataca a racionalidade técnica e utilitária, bem como o positivismo das perspectivas dominantes sobre o currículo. Na Análise de Giroux, as perspectivas dominantes, ao se concentrarem em critérios de eficiência e racionalidade burocrática, deixavam de levar em consideração o caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais e, particularmente, no caso do currículo, do conhecimento. Como resultado desse apagamento do caráter social e histórico do conhecimento, as teorias tradicionais sobre o currículo, assim como o próprio currículo, contribuem para reprodução das desigualdades e das injustiças sociais,

A Escola de Frankfurt forneceu elementos críticos relevantes para o entendimento da mediação entre os valores institucionais e os valores individuais, por assim dizer, a influência de estruturas dominantes na vida cotidiana dos sujeitos aprendizes, o que, para Horkheimer (1972), seria a exploração crítica dos aspectos subjacentes às escolhas

⁵⁰ Presente nas teorias tradicionais dos estudos sobre currículo.

⁵¹ Exponentes da Escola de Frankfurt, que surgiu como Instituto de Pesquisa Sociais, em Frankfurt, na Alemanha em 1923. Ameaçado pelos nazistas em 1933, o Instituto mudou-se para Genebra e, em seguida, para Nova Iorque e Los Angeles. Somente em 1953, o Instituto foi restabelecido em Frankfurt.

individuais, que orientam a cultura, a ética, a ciência, a religião e outros segmentos. Tais elementos reflexivos são válidos para os estudos do currículo do EMI, por despertarem a compreensão de suas bases culturais e, conseqüentemente, de sua relação com o trabalho⁵², como explica Silva (2003, p. 54):

Tomando de empréstimo a Habermas o conceito de “esfera pública”, Giroux argumenta que a escola e o currículo devem funcionar como uma “esfera pública democrática”. A escola e o currículo devem ser locais onde os estudantes tenham a oportunidade de exercer as habilidades democráticas de discussão e de participação, de questionamentos dos pressupostos do senso comum da vida social. Por outro lado, os professores e as professoras não podem ser vistos como técnicos ou burocratas, mas como pessoas ativamente envolvidas nas atividades da crítica e do questionamento, a serviço do processo de emancipação e libertação.

A crítica de Giroux (1983) ao modelo curricular capitalista de reprodução provoca boas reflexões para os currículos de EMI, pois possibilita o diálogo da escola com suas intenções: o projeto pedagógico atende a que interesses? Faz-se a leitura dos elementos culturais e históricos presentes na comunidade escolar? Que referência se utiliza para as escolhas que se faz das áreas de formação profissional?

Até o momento, muitos pontos foram suscitados e poucas respostas concedidas, mas é útil compreender a importância da ideia conceitual de um currículo, suas bases filosóficas e sociais: sem elas, como pode a escola organizar seu projeto pedagógico? A cegueira conceitual enfraquece o projeto pedagógico, aliena os sujeitos, tornando-os passivos e não responsáveis pelos processos educativos intrínsecos e extrínsecos à escola.

5.2 Unidade e complexidade: os pressupostos conceituais da integração curricular

No contexto da escola brasileira, de forma geral, a organização de um projeto pedagógico acontece pelo padrão disciplinar, pois tem como ponto de partida os conteúdos necessários para a formação do aluno. A definição dos conteúdos curriculares, nesse modelo de organização, é procedida pela classificação e organização em unidades disciplinares e, por último, são organizadas as áreas de ensino. Zabala (1998, p. 141), ao descrever o modelo disciplinar de organização do trabalho curricular, assim o configura:

Assim, certas formas de organizar os conteúdos tomam como ponto de partida e referencial básico as disciplinas ou matérias; neste caso, os conteúdos podem ser classificados conforme sua natureza em multidisciplinares, interdisciplinares, pluridisciplinares e metadisciplinares, etc. Nestas propostas, as disciplinas

⁵² Como sugestão para o aprofundamento desse item, recomenda-se a leitura do terceiro capítulo de Giroux (1983), que aborda a reprodução e acomodação no fenômeno de escolarização.

justificam os conteúdos próprios de aprendizagens e, portanto, nunca perdem sua identidade como matéria diferenciada. As características de cada uma das modalidades organizativas estão determinadas pelo tipo de relações que se estabelecem e o número de disciplinas que intervêm nestas relações, mas em nenhum caso a lógica interna de cada uma das disciplinas deixa de ser referencial básico para seleção e articulação dos conteúdos das diferentes unidades de intervenção. Deste modo, encontraremos organizações centradas numa disciplina apenas, forma tradicional de organização dos conteúdos, e outras que estabelecem relações entre duas ou mais disciplinas.

A organização do modelo disciplinar, encontrada nos ambientes escolares e acadêmicos, relaciona-se aos protótipos expressos pela ciência, que, pela evolução dos conceitos produzidos, conduziram o conhecimento ordenado à *hiperespecialização* dos estudos e à criação de múltiplas áreas de pesquisa, assim como afirma Zabala (1998, p. 142):

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

Morin, em sua obra **Ciência com Consciência** (2005), faz uma análise sobre o papel da ciência ao longo da história, mais especificamente acerca das idiosincrasias de sua atividade (na atualidade) e a sua necessidade: a busca do *complexus*, que possibilitará a compreensão dos fatos e dos fenômenos em um mesmo tecido. Para Morin, um dos grandes problemas da atividade científica é a fragmentação do conhecimento, a visão isolada do fenômeno (reducionista), que não promove a óptica sistêmica e complexa, inerente à atividade social e natural da vida. A citação apresentada denota o pensamento do autor:

A tendência para a fragmentação, para a disjunção, para a esoterização do saber científico tem como consequência a tendência para o anonimato. Parece que nos aproximamos de uma temível revolução na história do saber, em que ele, deixando de ser pensado, meditado, refletido e discutido por seres humanos, integrando na investigação individual de conhecimento e de sabedoria, se destina cada vez mais a ser acumulado em bancos de dados, para ser depois, computado por instâncias manipuladoras, o Estado em primeiro lugar. (MORIN, 2005, p. 17).

O conhecimento especializou-se, e a escola, ao desfrutar desses conhecimentos, também. Não convém apenas elucidar os prejuízos originados pela fragmentação do conhecimento, pois a especialização é inevitável diante do desenvolvimento da ciência. Não há razão, contudo, que justifique a fragmentação e a disjunção das áreas de estudos, pois a escola deve e pode dispor de mecanismos que viabilizem a integração curricular, concorrendo para a perspectiva complexa do conhecimento.

Aceitar o modelo disciplinar de organização do currículo não significa compreendê-lo somente em suas unidades. As possibilidades de integrá-las (as unidades) são

diversas, porém, é relevante considerar que a integração acontece mediante a determinação consciente e objetiva para sua realização.

Conceber a integração no currículo requer clareza metodológica e condições para sua realização, pois a integração emana de espaços de formação e planejamento que possibilitem a sua consolidação. A comunicação entre disciplinas e áreas, experimentada pelos docentes em suas escolas, contribui para socialização e integração curricular. O modelo-linear de organização curricular setoriza o trabalho docente e, portanto, não privilegia a atividade coletiva. Vale enfatizar, contudo, que, na organização do currículo integrado, o tempo para o planejamento participativo é maior e requer mais esforços, já que solicita mais tempo e espaço para as discussões e acertos que devem ser coletivos.

Comumente, os conceitos de integração e interdisciplinaridade são explicitados conceitualmente como próximos, e, às vezes, até como semelhantes. Há de se guardar, todavia, suas especificidades, pois não se pode incorrer em equívocos como o de caracterizar um currículo interdisciplinar, como um currículo integrado, como assinala Richard Pring (1977 apud SANTOMÉ, 1998, p.112):

Richard Pring (1977) propõe distinguir entre interdisciplinaridade e integração; considera a primeira denominação mais apropriada para referir-se à inter-relação de diferentes campos do conhecimento com finalidade de pesquisa ou de resolução de problemas. Nesta modalidade, as estruturas de cada área do conhecimento não seriam necessariamente afetadas em consequência deste trabalho de colaboração e não se originaria uma nova estrutura de conhecimento. O vocábulo integração, como a própria palavra sugere, a unidade das partes, que seriam transformadas de alguma forma. Uma simples soma ou agrupamento de objetos distintos ou de partes diferentes não criaria necessariamente um todo integrado. Este autor considera este vocábulo mais adequado para ressaltar a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento escolar.

A distinção proposta oferece a clareza de que o desenvolvimento de projetos interdisciplinares não necessariamente consolida a integração curricular, pois a integração demanda todas as áreas. Já a interdisciplinaridade pode acontecer sem o envolvimento de todas as partes. Um currículo integrado pode dispor de formas e processos interdisciplinares em sua realização, entretanto a integração abrange não só a relação entre algumas partes, mas se estende a todas. O desenvolvimento de projetos interdisciplinares pode ser uma das estratégias metodológicas para a integração do currículo, porém seu produto não pode qualificar um currículo como integrado.

Vários estudos se desenvolvem na área da interdisciplinaridade. No Brasil, os mais difundidos foram os de Fazenda (1991). A difusão cujo conceito aufere destaque na ciência indica a necessidade de integrar áreas e saberes, tendo em vista que a evolução e

velocidade dos conhecimentos produziram as especializações e que lançam sobre a ciência o desafio de integrá-las e/ou interligá-las.

A idolatria à “disciplinarização” provocada pelos pressupostos cartesianos e, no atual contexto, o endeusamento à interdisciplinaridade (evocada como resolução à fragmentação), devem ser analisados, segundo Janstch e Bianchet (1995, p. 18), com os cuidados necessários, a fim de não se polarizar e moralizar a discussão:

Não se trata de destruir a interdisciplinaridade - historicamente construída e necessária- mas de emprestar-lhe uma configuração efetivamente científica, que a nosso ver, seria possível por uma adequada utilização da concepção histórica da realidade. Queremos deixar claro também que, contrariamente à visão da interdisciplinaridade assentada na parceria, afirmamos que a questão a ser levantada não é sim ou não, mas, quando e em que condições, uma vez que a fórmula (da filosofia do sujeito) parceria = interdisciplinaridade = redenção do pensamento e conhecimento não se sustenta.

A “disciplinarização” não é a ruína do conhecimento, tampouco a “interdisciplinarização” é redentora. As especificidades historicamente desenhadas nas áreas do conhecimento não podem ser abandonadas. A distorção e a deificação da interdisciplinaridade produzem equívocos e receios desnecessários para a prática pedagógica. A redução pejorativa das unidades curriculares provoca resistência aos docentes, pois desqualifica seus saberes. A integração de um currículo requer aprofundamento epistemológico e metodológico, capaz de superar os preconceitos e mitos que permeiam sua realização.

Para Santomé (1998), a opção pedagógica pelo currículo integrado merece ser defendida, principalmente, pela conjunção de argumentos epistemológicos e metodológicos relacionados à estrutura substantiva e sintática da ciência; pela experiência da aprendizagem ocorrente na totalidade; e, por último, pelos argumentos sociológicos, que ratificam as construções humanas como históricas e sociais, e, dessa forma, a educação propiciará visões da realidade. Ao explicitar as formas de integração do currículo, Santomé lembra os clássicos estudos de Ovide Decroly (1968) com os “centros de interesse”, e William Kilpatrick (1918), com o “método de projetos”.

O planejamento de um currículo integrado inicia-se em sua organização preliminar, quando são definidos: a concepção, as áreas de estudo, os papéis de seus sujeitos aprendizes e de seus professores, as metodologias, sua organização espaciotemporal e avaliação. Esse trabalho inicial apóia e define, em parte, seu percurso, contudo, o planejamento do currículo integrado prossegue na dinâmica escolar, ininterrupto e exaustivo, pois a integração implica comunicação permanente dos conceitos de formação, bem como dos

sujeitos envolvidos no processo pedagógico.

5.3 Os pressupostos conceituais da avaliação curricular

Após discorrer sobre currículo escolar e as bases conceituais do currículo integrado, chega-se à etapa de aprofundamento conceitual da avaliação curricular, definida, nesse momento, como etapa complementar à tríade conceitual proposta: currículo, integração e avaliação.

Serão explicitadas as bases históricas que denotam a evolução do pensamento conceitual acerca da avaliação, bem como, serão abordados os aspectos epistemológicos da avaliação curricular que nortearam o desenvolvimento da pesquisa.

A avaliação, em sentido geral, é atividade inerente ao cotidiano e está presente em boa parte das atividades desenvolvidas, pois as pessoas passam parte de seu tempo analisando suas ações ou ações de outrem, exercitando sua capacidade de análise e julgamento. Como atividade do trabalho pedagógico entretanto, a avaliação requer formação para seu planejamento e desenvolvimento, pois necessita de definições acerca: de seus princípios, de suas etapas, da escolha dos instrumentos, dos critérios definidos, por meio das análises realizadas e das proposições apontadas. Os aspectos relacionados ratificam a necessidade de conhecimento e aprofundamento para o desenvolvimento da avaliação curricular.

As origens e as bases epistemológicas da avaliação revelam a evolução histórica de seus conceitos e modelos. Mergulhar na história da avaliação educacional traz significativos elementos de análise, crítica e compreensão ao atual contexto educacional brasileiro. Os modelos avaliativos que emergem em cada momento histórico expressam as ideologias e epistemologias dominantes, assim como explicita Franco (1991, p. 13):

É evidente que não basta avaliar para melhorar. No entanto, existe uma trajetória na história da avaliação educacional, no Brasil, que precisa ser recuperada, principalmente no que diz respeito à compreensão dos pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam os diferentes modelos e paradigmas de avaliação. Ou seja, é preciso saber identificar em que matriz epistemológica foi inspirado esse ou aquele modelo, para que se complete o real entendimento acerca de uma deles.

Consoante Souza, Depresbiteres e Zákia (1991), o conceito de avaliação evoluiu ao longo da história da Educação, e o uso da avaliação como controle e medida vem de longa data; seus primeiros registros são evidenciados desde 2.205 a.C., quando o “Grande Shun”, imperador chinês, examinava seus oficiais a cada três anos, para promovê-los ou demiti-los.

Para Franco (1991), os primeiros modelos avaliativos foram influenciados e sistematizados por meio da psicomетria⁵³, cujo sentido estava relacionado à necessidade de transpor os modelos científicos à atividade avaliativa.

Rodrigues e Nóvoa (1993, p. 13) destacam que os primeiros estudos de avaliação acontecem por meio da avaliação da aprendizagem e que os ensaios acerca da avaliação curricular somente emergem a partir dos anos de 1930:

O campo da avaliação curricular, por seu lado, apesar do desabrochar no início das décadas de 30 e 40, expansão nos anos 60 e profissionalização, nos anos 70 (Madaus, Stufflebean e Scriven, 1986), apresenta-se relativamente incipiente no que se refere ao seu estudo empírico e científico.

Ainda no período de 1930 a 1940, surgem os estudos e publicações de Ralph Tyler. O autor propõe o estabelecimento da correspondência dos objetivos aos procedimentos avaliativos. Em sua obra **Estudo dos oito Anos**, Tyler e Smith ressaltam a importância de ampliar-se os procedimentos de avaliação. Nesse estudo, os autores acompanham o desempenho de uma mesma turma por oito anos, e o estudo confirma as bases conceituais da avaliação curricular por meio do acompanhamento e do desenvolvimento longitudinal. Em 1949, Tyler publica o trabalho intitulado *Princípios Básicos de Currículo de Ensino*, que estabelece a avaliação por objetivos.

Outros estudos surgem nesse mesmo período e autores como Hilda Taba, Benjamim Bloom, Robert Mager, James Pophan, que publicam obras acerca da avaliação. A pesquisadora brasileira Zákia (1991) revisita as teorias e modelos impressos historicamente pelos autores citados e por outros que muito contribuíram para a formulação das primeiras bases teóricas da avaliação educacional.

Inegável é a influência dos modelos avaliativos propostos pelas produções norte-americanas no contexto educacional brasileiro. Acredita-se que tal influência se relaciona ao extenso volume de publicações produzidas nos Estados Unidos, bem como pela sua profícua divulgação; alia-se a esses fatores, o contexto histórico⁵⁴, que ratificava o interesse pelos modelos reguladores e tecnicistas propostos por suas teorias avaliativas.

Como disciplina científica, a avaliação curricular, segundo Lewy (1979), surge por volta de 1950, em decorrência da expansão dos programas educacionais e do intenso desenvolvimento dos estudos acerca dos currículos escolares. Assim afirma o autor:

⁵³ A utilização de testes padronizados para aferir o grau de inteligência do sujeito.

⁵⁴ Influenciado na ciência pelos padrões e fundamentos positivistas. No contexto brasileiro, um agravante reforça os padrões de controle e regulação: o regime militar.

Estudiosos da área de avaliação de currículo produziram modelos sistemáticos dos fatores envolvidos e sugeriram princípios e métodos para gerar e sistematizar dados, que foram usados para se chegar às conclusões necessárias. As duas últimas décadas presenciaram o aparecimento da avaliação do currículo como um campo de estudo independente no domínio das ciências. [...] Grandes universidades introduziram cursos de avaliação curricular. Vários encontros profissionais, conferências e seminários internacionais de treinamento foram dedicados ao tema (LEWY, 1979, p. 5).

Também em Lewy (1979), encontram-se, além dos registros históricos, valiosos elementos epistemológicos da avaliação curricular. O autor estabelece seis etapas para o desenvolvimento curricular e, para cada uma delas, esboça o papel da avaliação. O papel da avaliação, em cada etapa, revela uma finalidade distinta, porém, importa destacar o seu contínuo papel, pois está presente em todas as etapas e devidamente articulada ao desenvolvimento curricular, conforme se apresenta a seguir:

QUADRO 6- As Seis Etapas do Desenvolvimento do Currículo

Etapas	Papéis de Desenvolvimento	Papéis de Avaliação
Determinação dos objetivos gerais	Decisão sobre: - objetivos gerais - estrutura da escola	Estudos sobre: - mudanças esperadas - valores culturais - forças sociais - nível atual de rendimento - viabilidade dos programas
Planejamento	- Escrever esboços - Preparar material instrucional	- Exame de adequação dos objetivos, conteúdos, estratégias. - Julgamento do material
Testagem Preliminar	- Dar monitoria de ensino nas classes de testagem - Modificar material	- Coleta de dados através de observação
Testagem de Campo	- Modificações ligeiras no programa - Determinar as condições ótimas de uso do programa	- Seleção da amostra. - Coleta de evidência sobre a eficiência do programa sob várias condições
Implementação	- Fazer ligações com supervisores, sistemas de exames, treinamento de professores.	- Exame de forma final - Coleta de evidência sobre a eficiência dos elos do sistema - Coleta de evidência sobre a eficiência do treinamento de professores
Controle de Qualidade	- Implementação das recomendações - Planejar programas de “segunda geração”.	- Exame da qualidade da implementação - Estudos dos motivos de mudanças na eficiência. - Sugestões de alterações, se necessárias.

Fonte: LEWY, 1979, p.16.

Na revisão bibliográfica desenvolvida para esta pesquisa, as perspectivas

conceituais descritas em House (1988 apud RODRIGUES, NÓVOA, 1993) para a avaliação curricular deram aporte conceitual para as avaliações curriculares do EMI, pois traduzem circunstâncias determinantes dos valores morais e éticos necessários ao estudo desenvolvido. Para House, as perspectivas tecnológica, política e cultural constituem categorias paradigmáticas que retratam as relações dos sujeitos no processo avaliativo, conforme está no quadro a seguir:

QUADRO 7- Resumo das Três Perspectivas de Inovação

	Tecnológica	Política	Cultural
Princípios e pressupostos fundamentais	<ul style="list-style-type: none"> - Processos sistemáticos, racionais - Os conhecimentos explícitos e as técnicas são aplicáveis (por exemplo: o modelo IDO) - Consumidor passivo - A cooperação é automática - A eficiência e a responsabilidade são questões chaves - Supõem-se interesse e valores comuns 	<ul style="list-style-type: none"> - Grupos em acordo e conflito - A influência exerce-se por estímulo, persuasão e coração - Lutas pelo poder - A cooperação é problemática - A legitimidade é uma questão-chave - Há conflitos de interesses 	<ul style="list-style-type: none"> - Os participantes constituem culturas e sub-culturas. - A inovação requer a interação entre culturas independentes - Os efeitos da inovação são difusos e intangíveis - A cooperação é enigmática - As mudanças tem diferentes significações - A autonomia é uma questão-chave - Podem existir conflitos de valores e de interesses
Foco da atenção	<ul style="list-style-type: none"> - A inovação - A técnica e os seus efeitos 	<ul style="list-style-type: none"> - A inovação no seu contexto - As relações de poder e de autoridade 	<ul style="list-style-type: none"> - O contexto - Os significados e valores
Valores	<ul style="list-style-type: none"> - Sistema de valores comum - A meta está nada - Encontrar o melhor meio para alcançar a meta 	<ul style="list-style-type: none"> - Valores partilhados por todos - O consenso é possível depois do conflito - Negociação de interesses 	<ul style="list-style-type: none"> - Valores partilhados por grupos pequenos - Os grupos tem diferentes valores e podem estar em conflito
Ética	<ul style="list-style-type: none"> - A ética é autoritária - A inovação faz-se no interesse de todos - Deve acontecer agressivamente a mudança lógica 	<ul style="list-style-type: none"> - A ética é contratual - A inovação não se faz necessariamente no interesse de indivíduos ou de grupos - Compromisso 	<ul style="list-style-type: none"> - A ética é relativista - A inovação pode ter consequências imprevistas - Não se impor aos outros
Imagem	<ul style="list-style-type: none"> - Produção - Orientada para a produção 	<ul style="list-style-type: none"> - Negociação orientada para o conflito. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comunidade orientada para o significado.

Fonte: (HOUSE, 1988, p. 20 apud RODRIGUES, NÓVOA, 1993, p.54.)

Para Leitinho e Carvalho (2010), a avaliação curricular é um processo que exige metodologias investigativas plurais, numa perspectiva de abertura às novas compreensões. Assim, desenvolvem-se atitudes e práticas interdisciplinares que possibilitam a

criação de outros parâmetros de avaliação, estimulando a discussão no âmbito das comunidades avaliativas.

Outro aspecto que influenciou o desenvolvimento do estudo foi a avaliação curricular realizada e publicada por Saul (1988)⁵⁵, cujo conteúdo traça os fundamentos da avaliação curricular por ela defendida, e ainda descreve as etapas do trabalho realizado. O modelo de avaliação curricular proposto por Saul, que o alcunhou como o “paradigma da avaliação emancipatória”, foi bastante difundido no Brasil na década de 1990. Assim Saul (1988, p. 61) qualifica o paradigma da avaliação emancipatória:

A avaliação emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. Destina-se à avaliação de programas educacionais ou sociais. Ela está situada numa vertente político – pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso principal desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta e indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua “própria história” e gerem as suas próprias de ação.

A avaliação emancipatória está firmada em três vertentes teórico–metodológicas: a primeira é a avaliação democrática; a segunda, a crítica institucional e a criação coletiva, e a terceira é a pesquisa participante. Essas três vertentes são fundamentais para as mudanças de um currículo e nelas residem os aspectos necessários para a constituição de um currículo plural e democrático. Com ideais claramente marcados pela pedagogia freireana, a avaliação emancipatória revela que seu suporte epistemológico se apoia na abordagem dialógica, pois somente o diálogo e a crítica poderão desenvolver a autonomia institucional necessária para as mudanças. Imersos em seus contextos, os agentes que trabalham na montagem e atividade do currículo são capazes de expressar e descrever sua realidade e de buscar as soluções conjuntamente.

QUADRO 8- Paradigma da Avaliação Emancipatória

CARACTERÍSTICAS	DESCRIÇÃO
NATUREZA DA AVALIAÇÃO	Processo de análise e crítica de uma dada realidade visando a sua transformação.
ENFOQUE	Qualitativo. Praxiológico: busca apreender o fenômeno em seus movimentos e em sua relação com a realidade, objetivando a sua transformação e não apenas a sua descrição.
INTERESSE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Emancipador, ou seja, libertador; visa provocar a crítica, libertando o sujeito de condicionamentos determinados.
VERTENTE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Político-pedagógica.
COMPROMISSOS	<ul style="list-style-type: none"> ● Propiciar que pessoas direta ou indiretamente atingidas por uma ação educacional escrevam a sua própria história. O avaliador se compromete com a “causa” dos grupos que se propõe avaliar.
CONCEITOS BÁSICOS	<ul style="list-style-type: none"> ● Emancipação. ● Decisão democrática.

⁵⁵

Pesquisa realizada pela autora sobre a avaliação de um currículo ofertado no Ensino Superior.

	<ul style="list-style-type: none"> ● Transformação. ● Crítica educativa.
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> ● “Iluminador” o caminho da transformação. ● Beneficiar audiências em termos de torná-las autodeterminadas.
ALVOS DA AVALIAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> ● Programas educacionais ou sociais.
PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	<ul style="list-style-type: none"> ● Antidogmatismo. ● Autenticidade e compromisso. ● Restituição sistemática (direito à informação). ● Ritmo e equilíbrio da ação-reflexão.
MOMENTOS DA AVALIAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> ● Descrição da realidade. ● Crítica da realidade. ● Criação coletiva.
PROCEDIMENTOS	<ul style="list-style-type: none"> ● Diálogo. ● Participante. ● Utilização de técnicas do tipo: entrevistas livres, debates.
TIPOS DE DADOS	<ul style="list-style-type: none"> ● Predominantemente qualitativos. ● Utilizam-se também dados qualitativos.
PAPEL DO AVALIADOR	<ul style="list-style-type: none"> ● Coordenador e orientador do trabalho avaliativo. ● O avaliador, preferentemente, pertence à equipe que planeja e desenvolve um programa.
REQUISITOS DO AVALIADOR	<ul style="list-style-type: none"> ● Experiência em pesquisa e em avaliação. ● Habilidade de relacionamento interpessoal.

Fonte: SAUL, 1988, p.64.

Na proposição de avaliação feita por Saul⁵⁶, há elementos inspiradores e, ao mesmo tempo, críticos para as avaliações do currículo de EMI. Em seus pressupostos conceituais e nas etapas por ela descritas, confirma-se o princípio fundante do EMI: a integração, pois a capacidade de avaliar e mudar não pode ser vista e praticada por sujeitos externos a ela, mas há de ser, sobremaneira, um exercício permanente dos sujeitos em integração.

⁵⁶ Como sugestão para o aprofundamento desse item, sugere-se a leitura do livro **Avaliação Emancipatória**, obra publicada por Saul em 1988, conforme registro nas referências bibliográficas.

6 DA REALIZAÇÃO: A COLETA DE EVIDÊNCIAS E A TRIANGULAÇÃO DOS DADOS PESQUISADOS

Os registros da pesquisa de campo estão presentes neste capítulo, que tem como objetivo apresentar as evidências coletadas nas análises documentais, nas entrevistas realizadas com os gestores escolares, nos grupos focais desenvolvidos com os professores e alunos e na observação realizada nas três escolas. Também constitui-se objetivo premente deste capítulo a articulação das evidências registradas com o objeto de estudo dessa investigação: a integração dos currículos de EMI.

De início, faremos uma análise de natureza técnico-pedagógica, centrada na integração curricular presente nos documentos e nos discursos dos sujeitos, utilizando-se os resultados dos grupos focais e uma análise de caráter descritivo e interpretativo. Em seguida, quando da triangulação dos dados obtidos das diversas fontes, a análise ocorrerá no diálogo com os autores que referenciaram teoricamente esta investigação e que discutem as três categorias confirmadas *a priori* para subsidiar esta análise: a integração como princípio conceitual, a formação como princípio metodológico e o trabalho como princípio educativo.

De acordo com Yin (2005), três princípios são necessários para a coleta de dados em estudos de casos: utilizar várias fontes de evidência, criar um banco de dados para o estudo e encadear as evidências. Dessa forma, trabalhamos com amplas fontes de informações que nos possibilitaram a criação de um banco de dados, cujas análises permitiram que identificássemos os aspectos consonantes e não consonantes. Além da análise comparativa entre as escolas, também precisávamos identificar as evidências que se relacionavam à integração, e dessa forma procedemos com a identificação das evidências convergentes e não convergentes referentes à integração do currículo do Ensino Médio e Educação Profissional em cada uma das etapas da pesquisa, com exceção da primeira etapa, que não contemplou as análises advindas das escolas, mas sim dos documentos que orientam o trabalho das escolas. Tais análises propiciaram a conversão de dados isolados em processos avaliativos integrados de avaliação, bem como na aglutinação dos elementos que propiciaram a replicação. A replicação, na perspectiva de Yin (2005, p. 69), é a aplicação da mesma observação e dos mesmos fenômenos nos contextos diferentes da pesquisa: “a estrutura precisa expor as condições sob as quais é provável que se encontre um fenômeno particular (replicação literal), assim como as condições em que não é provável que se encontre (uma replicação teórica)”. Dessa forma, replicamos os mesmos procedimentos/técnicas de investigação nas três escolas que compuseram a pesquisa.

As evidências extraídas serão apresentadas em cinco seções: a primeira, que aborda as evidências coletadas e analisadas na análise documental dos normativos e documentos oficiais que orientam a oferta do EMI e dos Planos de Ensino das escolas pesquisadas; a segunda, que privilegia as evidências que assinalaram os contextos políticos de implantação do EMI nas escolas pesquisadas; a terceira, que aborda as concepções de currículo integrado para os alunos e professores das escolas pesquisadas; a quarta seção, que apresenta as evidências registradas na observação participante; por fim, neste capítulo, será desenvolvida a triangulação das evidências extraídas de cada uma das etapas da pesquisa nas dimensões técnico-pedagógicas e político-sociais.

6.1 A Análise documental

6.1.1 A integração curricular orientada nos documentos oficiais

Iniciamos com as análises dos documentos oficiais que foram os norteadores da organização e sistematização dos currículos de EMI. Para isso, foram selecionadas as seguintes peças normativas: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) mais especificamente, a seção IV, que trata do Ensino Médio, e o capítulo III, orientador da organização da Educação Profissional; o Decreto Federal nº 5.154/04 (BRASIL, 2004), que estabelece as diretrizes da educação profissional; as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional de nível técnico (1999) e três publicações do MEC, duas organizadas por Frigotto e Ciavatta⁵⁷ e uma constituída de artigos elaborados por consultores nacionais⁵⁸.

Na consulta feita à LDB nº 9.394/1996, verificamos a existência de dois sinalizadores da integração: a preparação para o trabalho, como uma das quatro finalidades expressas para o Ensino Médio, e a primeira orientação normativa do capítulo III, que trata da Educação Profissional, quando neste item se aborda a integração como princípio da Educação Profissional com as diferentes formas de Educação, a fim de que se desenvolvam aptidões para a vida produtiva. No que concerne à preparação para o trabalho, observamos que a categoria trabalho, apontada na legislação, não objetiva exclusivamente ao exercício profissional, mas refere-se essencialmente à dimensão conceitual assumida pela lei, o que pode ser confirmado no parágrafo segundo, da seção IV, quando explicita que a

⁵⁷ **A Formação do Cidadão Produtivo:** a cultura de mercado no Ensino Médio Técnico (2006) e **Ensino Médio:** ciência, cultura e trabalho (2004);

⁵⁸ **Ensino Médio integrado à Educação Profissional:** integrar para quê? (2006).

profissionalização no Ensino Médio é uma proposição e não uma indicação: “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (BRASIL, 1996). Outra evidência, que corrobora a análise, foi encontrada no artigo 40, ao expressar que a Educação Profissional estará ou não articulada ao ensino regular: “a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular **ou** (grifamos) por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”. (BRASIL, 1996).

Na análise mais específica dedicada à seção do Ensino Médio na LDB, observamos que a integração subjaz a todos os elementos que compõem as finalidades e as diretrizes descritas na seção, e, embora não haja a declaração explícita, observamos que a integração emerge como pressuposto indispensável para a organização curricular do Ensino Médio brasileiro, assim como podemos observar nos artigos 35 e 36:

Art.35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio. (Incluído pela Lei nº 11.684, de 2008)

§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de

tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

§ 3º Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos. (BRASIL, 1996, Art. 35, 36)

No capítulo III da LDB (BRASIL, 1999), dedicado à Educação Profissional, encontramos no artigo 39 a seguinte indicação: “A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”. (BRASIL, 1996). A indicação normativa deixa explícita a intenção de promover a oferta da Educação Profissional geminada ao Ensino Médio e ao Ensino Superior. Outro aspecto relevante é a recomendação de promovê-la por meio de sua integração ao trabalho, à ciência e à tecnologia.

A integração também está indicada como modalidade de oferta da Educação Profissional no nível médio, na seção IV, artigo 36 C, bem como no primeiro parágrafo do quarto artigo do Decreto nº 5.154 (BRASIL, 2004), que se refere à abrangência da oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio: “a integrada, a concomitante e a subsequente”, como assim está neste texto normativo:

A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com a matrícula única para cada aluno;

II concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

d) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

e) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

d) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio; (BRASIL, 2004, Art. 36).

A integração exposta no decreto orienta a matrícula nas instituições escolares, mas não norteia a organização didático-pedagógica das unidades escolares. As orientações e pressupostos epistemológicos à organização didático-pedagógica foram encontradas nas

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico⁵⁹, bem como nas publicações de Frigotto, Ciavatta e consultores do EMI, já mencionadas.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, foram encontrados vestígios de orientação à integração curricular em seu artigo primeiro, parágrafo único, que determina: “a educação profissional, integrada às diversas formas de educação, ao trabalho, à ciência e a tecnologia, objetiva garantir o direito ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social” (BRASIL, 1999). A ênfase em integrar à Educação Profissional ao trabalho, ciência e a tecnologia ratifica as orientações expressas na LDB.

Outro aspecto pertinente é a ênfase dada ao desenvolvimento de competências para a organização do trabalho escolar na Educação Profissional. As competências fundamentam o texto das diretrizes e são conceituadas como “a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessárias para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”. As diretrizes reconhecem três tipos de competências: as básicas, as profissionais gerais e as profissionais específicas. Em todas as áreas previstas nas diretrizes, há a descrição de suas características centrais, das competências gerais e das específicas.

Tal ênfase expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico não se conjuga com as publicações do próprio Ministério da Educação: SEMTEC⁶⁰, SEB⁶¹ e INEP⁶², pois as duas publicações, organizadas por Ciavatta, Frigotto e Ramos, fazem uma crítica aos modelos tecnicistas influenciados pelo taylorismo e o fordismo⁶³ e transplantados à escola, dentre eles, o discurso da “pedagogia das competências”.

A educação, mediante as noções de capital humano, sociedade do conhecimento e pedagogia das competências para empregabilidade, tem sido utilizada em contextos históricos diferentes, como suportes ideológicos desta dissimulação. Passa-se a ideia de que os países, regiões e grupos sociais pobres assim o são porque investem pouco em Educação. Mas como investirem educação se são países, regiões e grupos sociais pobres? É historicamente mais sustentável afirmar que esta condição os impede de investir em educação por terem sido expropriados de diferentes formas. Neste contexto, irônico e cínico, aqueles que são vítimas da exploração, espoliação e alienação passam a ser culpados por serem explorados. (CIAVATTA; FRIGOTTO e RAMOS, 2005, p.65).

⁵⁹ No anexo 9, encontram-se o documento na íntegra e mais a Resolução no 1, de 03 de fevereiro de 2005, do CNE, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio. A atualização foi necessária em virtude da promulgação do Decreto no. 5.154/2004 ;

⁶⁰ Secretaria de Educação Média e Tecnologia;

⁶¹ Secretaria de Educação Básica;

⁶² Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa;

⁶³ Modelos de administração desenvolvidos na indústria.

Para Frigotto (2005, p. 59), essas bases discursivas atendem à ideologia do trabalho servil, escravo e assalariado, pois exaltam a reprodução e extinguem a produção como capacidade transformadora e criativa da dimensão ontológica do ser.

Estas duas dimensões circunscrevem o trabalho humano na esfera da necessidade e da liberdade, sendo ambas inseparáveis. O trabalho humano não se separa da esfera da necessidade, mas como insiste Kosik, ao mesmo tempo supera e cria nela reais pressupostos da liberdade[...]. A relação entre necessidade e liberdade é uma relação historicamente condicionada e variável.

A publicação **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**, organizada pela Secretaria de Ensino Médio e Tecnológica (SEMTEC) e coordenada por Frigotto e Ciavatta (2004), traz dois artigos que abordam a integração e articulação do Ensino Médio à Educação Profissional. O primeiro, de autoria dos próprios organizadores, analisa a atual cultura educacional brasileira: suas influências, contradições e desafios; dentre os desafios, está a criação de uma base unitária para o Ensino Médio e Educação Profissional, que articule, em um mesmo projeto educacional, a ciência, a cultura e o trabalho, e supere o modelo de profissionalização, que mais segrega do que forma o cidadão para sua efetiva participação social.

A construção de uma sociedade com um projeto nacional popular de desenvolvimento e de efetiva democracia de massa-espaco, que oferece uma materialidade de condições objetivas e subjetivas para a escola unitária - só pode ser conseguida mediante um processo de luta no espaco das contradições concretas da sociedade. O novo não surgirá do nada, de forma instantânea ou cópia de outras sociedades. O elemento objetivo desse processo é a luta concreta que se efetiva entre os diferentes grupos sociais portadores de interesses inconciliáveis, mesmo que poucos tenham consciência disso. Em termos concretos, é no terreno das contradições do sistema capitalista e de forma específica em que elas se produzem na sociedade brasileira que podemos vislumbrar as possibilidades e os óbices de uma política de construção e ampliação do nível médio de ensino, como educação básica e na perspectiva da escola unitária e politécnica. (CIAVATTA, FRIGOTTO, 2004, p.14).

O segundo texto, de autoria de Ramos, aborda as bases para a organização do projeto unitário da escola de Ensino Médio. Para a autora, o Ensino Médio deve situar o trabalho como princípio educativo e, por seu intermédio, superar a crise de identidade vivida pelo Ensino Médio⁶⁴. A autora também apresenta argumentos em favor da articulação do Ensino Médio à ciência, como possibilidade contínua e ininterrupta de construção de novos conhecimentos, e da cultura como expressão histórica do saber social.

⁶⁴ Em especial, nas duas últimas décadas, a autora a função e significado do Ensino Médio para a formação social dos cidadãos brasileiros.

Na organização do ensino médio, superando-se a disputa com a educação profissional, mas integrando-se seus objetivos e métodos em um projeto unitário, ao mesmo tempo que o trabalho se configura como princípio educativo – condensando em si as concepções de ciência e cultura -, também se constitui como contexto, que justifica a formação específica para atividades diretamente produtivas. O mesmo pode-se dizer da ciência e da cultura. Além de princípios, esses também podem se constituir como contextos, configurando-se como atividades propriamente científicas e propriamente culturais (RAMOS, 2004, p.48).

Outro aspecto relevante observado é que Ramos (2004) explicita que a formação básica deve superar a ideia de competência, que carrega em seu significado o princípio do relativismo e do pragmatismo científico.

A segunda publicação analisada, intitulada **A Formação do Cidadão Produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**, também organizada por Ciavatta, Frigotto (2006) e editada pelo MEC, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), incursiona historicamente pela formação social nas décadas de 1980 e 1990, para assim explicitar o pensamento crescente que influenciou e ainda influencia a atual conjuntura e estrutura do Ensino Médio Técnico.

O conteúdo da obra publicada oferece aos leitores, principalmente aos profissionais da escola, uma leitura crítica sobre a organização da Educação Profissional e sua intrínseca relação com a economia e a política brasileira. Todos os textos oferecem subsídios sociológicos para compreensão do modelo dualista, que predominou na história educacional pátria, e apontam para a necessidade de novas perspectivas, dentre as quais o modelo unitário de organização do trabalho escolar⁶⁵. Neles estão os argumentos que justificam a reforma do Ensino Médio Técnico, os principais aspectos da reforma, a crítica ao modelo das competências e a concepção de escola unitária.

Por fim, recorre-se, nesta etapa de estudo, à análise da última publicação do MEC sobre EMI, editada pela Secretaria de Educação Básica, intitulada **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: integrar para quê?** (BRASIL, 2006), onde estão os textos produzidos por consultores nacionais, responsáveis pela assessoria aos estados brasileiros na implantação e implementação dos currículos do EMI.

O trabalho dos consultores desenvolvido desde 2004, com a revogação do Decreto nº 2.208/1997 e sua substituição pelo Decreto nº 5.154/2004, traz orientações pautadas nos desafios conceituais, materiais e políticos que eles observaram no período de 2004 a 2006. As visitas aos estados, os diálogos com as secretarias executoras do EMI, as análises aos planos de cursos e as observações feitas nos ambientes escolares contribuíram para a produção dos

⁶⁵ Inspirado e fortemente influenciado pelos pressupostos gramscianos.

artigos selecionados, cujas temáticas tratam de inclusão social, ação didática, sustentabilidade, interdisciplinaridade, educação e trabalho, dentre outras, mas todas relacionadas ao desenvolvimento do currículo integrado. As temáticas abordadas nos textos contêm fortes influências dos desafios dos dois anos de implantação e ou implementação do EMI. Por tal motivo, as matérias e conteúdos presentes nos artigos deflagram a realidade do currículo integrado não mais como uma proposição, mas como situação, e, como tal, as dificuldades e avanços já experimentados pelas unidades escolares.

As três publicações analisadas oferecem conteúdos distintos, mas todos estão relacionados ao desenvolvimento do currículo integrado em escolas de EMI. Pode-se inferir, pela análise desenvolvida, que as duas primeiras subsidiam o trabalho escolar na estruturação conceitual do currículo integrado e que a última abrange o conceitual, mas predominantemente o procedimental.

Da promulgação da **LDB** (BRASIL, 1996) à publicação **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: integrar para quê?** (BRASIL, 2006) muitas orientações foram produzidas para a organização curricular dos planos de curso do EMI. Relevante é considerar, que em todos os documentos analisados a integração curricular é base normativa⁶⁶ ou epistemológica. As evidências extraídas por meio das análises documentais expressam com bastante clareza conceitual a orientação e a indicação da integração curricular como política pedagógica para a organização dos currículos escolares no Ensino Médio e na Educação Profissional. As publicações organizadas pelo MEC abordam com veemência a necessidade de ultrapassarmos a lógica do modelo dualista de organização curricular e implementação do currículo integrado como efetiva conduta de superação.

As mais expressivas evidências observadas nos documentos oficiais foram: a determinação do trabalho como princípio educativo; a articulação dos eixos fundamentais do ensino médio - ciência, cultura e trabalho; e a superação do modelo dualista; a plena integração curricular do Ensino Médio com Educação Profissional; e a constituição do currículo de EMI, com base nas competências gerais e específicas.

As evidências corroboram nossa compreensão e convicção de que uma escola de EMI necessita conhecer e apropriar-se dos aspectos normativos, bem como dos documentos e publicações que orientam a organização do currículo dessa modalidade, o que pode evitar a dissociação entre o discurso oficial centrado nos documentos e as práticas de organização e desenvolvimento curricular do EMI, fato que será indicado nos dados oriundos dos contextos

⁶⁶ Quando o documento analisado apresenta característica de lei ou regulamento.

das três escolas pesquisadas.

6.1.2 Os sinalizadores prescritivos da integração curricular nos planos de cursos

A segunda etapa da análise documental ocorreu nos planos de cursos das escolas pesquisadas onde foram identificados os sinalizadores prescritivos da integração curricular.

A análise da integração curricular nos planos de curso emergiu da convicção de que eles são os documentos que estruturaram e organizam a integração. A apresentação de seus itens -justificativa, objetivos, perfil do egresso e, principalmente, matriz curricular -nos oferece elementos de análise significativos para compreensão dos sinalizadores prescritivos da integração curricular no EMI das três escolas escolhidas.

Sabe-se, contudo, que muito daquilo registrado em um plano de curso se perde em sua trajetória de desenvolvimento, bem como muitas coisas acontecem em uma escola, sem que haja o registro no plano de curso. Assim, compreende-se que a observação é etapa dependente e complementar da análise documental, pois suas relações (análise documental e observação) contribuem para a avaliação do currículo integrado e trazem à pesquisa aspectos relevantes na comparação do escrito e do vivido, da intenção e da realização.

Na análise e no registro dos sinalizadores prescritivos de integração dos planos de cursos foram tomadas como referências as orientações normativas e conceituais identificadas nos documentos e publicações governamentais analisados.

Na análise comparativa desenvolvida por meio da correlação dos três planos de cursos das escolas pesquisadas, foram identificados os sinalizadores de integração, bem como analisados os itens comuns encontrados nos planos - justificativa, objetivos, perfil do egresso, competências e matriz curricular. Os sinalizadores de integração encontrados em cada item foram organizados no quadro a seguir:

QUADRO 9- Sinalizadores Prescritivos de Integração Curricular

Planos de Curso	Escola do Ceará	Escola do Maranhão	Escola do Paraná
Justificativa	A integração não é citada explicitamente, mas está pautada na necessidade da escola em formar o aluno do EM para além da formação geral, bem como para atender as demandas de formação técnica- profissional para saúde.	A integração é vista como uma necessidade para a formação social dos egressos do EM, pois a formação para o trabalho possibilitará aos alunos melhores e maiores oportunidades. A escola acredita que o EMI pode promover a melhoria nos indicadores de aprendizagem e nos indicadores sociais. A escola também afirma que o projeto, ora apresentado, não segue o caráter assistencialista e que não está a serviço dos interesses capitalistas e reprodutivistas da desigualdade e da exclusão social.	A integração é apresentada como pressuposto conceitual e estabelece a formação técnica articulada ao trabalho, cultura, ciência e tecnologia. A escola proclama na justificativa que seu projeto pedagógico enseja formar o estudante através da integração dos saberes, evitando, assim, a compartimentalização do conhecimento.
Objetivos	Os elementos de integração aparecem explicitamente tanto no objetivo geral como nos específicos[...] <i>Formação permanente, articulando os conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais com vistas a integrar os saberes do ensino regular à formação para o trabalho.</i>	A integração aparece timidamente em um dos objetivos específicos: <i>superar a dualidade entre a formação geral e a formação específica.</i>	Todos os objetivos apresentam a integração dos saberes como finalidade precípua do trabalho pedagógico, bem como explicitam o trabalho como princípio educativo.
Perfil do egresso	O perfil é apresentado em duas sessões: o perfil geral e o perfil específico.	O perfil apresentado só contempla a formação para área técnica. Não há elementos que explicitem os saberes gerais.	O perfil apresentado só contempla a área técnica
Matriz Curricular	A matriz estrutura-se em eixos temáticos. Na análise da unidades curriculares evidenciam-se duas classes: disciplinas conexas e disciplinas não- conexas. As conexas apresentam fortes elementos de integração e as não - conexas não apresentam elementos de integração. Observa-se que a compreensão de integração segue apenas da formação geral para a formação técnica.	A matriz estrutura-se em eixos. As unidades curriculares não apresentam elementos que caracterizem a integração.	A matriz está estruturada em dois eixos: a base comum, contendo as unidades curriculares obrigatórias para o Ensino Médio e a base profissionalizante, contendo as disciplinas da área técnico- profissionalizante. A organização das unidades curriculares é feita através do ementário, da descrição dos conteúdos gerais, bem como da descrição dos específicos.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com dados oriundos dos documentos oficiais e dos planos de cursos

Quando do cruzamento dos dados, verifica-se que os planos analisados expressam os fundamentos conceituais da integração, contudo apenas um deles apresenta na matriz curricular os sinalizadores objetivos de integração como unidades curriculares que indicam a conexão entre os saberes e práticas.

Assinalamos que os elementos de integração foram observados nas unidades curriculares (disciplinas) da formação geral do Ensino Médio: Língua Portuguesa, História, Geografia, Química, Matemática, entre outras, mas não foram observados sinalizadores de integração da área técnico-profissional com as disciplinas regulares do Ensino Médio.

Pelas evidências coletadas na análise documental dos planos de cursos das escolas de EMI, encontramos duas classes de planificação curricular: planos de cursos conjugados, cujas estruturas e organização pedagógica propõem a integração de saberes e conceitos das duas áreas de formação; e planos agregados, cujas matrizes curriculares estão juntas, mas não há indicador de integração dos saberes e dos conceitos desenvolvidos.

6.1.2.1 Os sinalizadores consonantes e não consonantes de integração curricular expressos nos planos de cursos

A análise e avaliação da integração curricular expressas nos Planos de Curso contribuíram para a determinação de indicadores de integração curricular nas escolas de EMI.

Os aspectos consonantes obtidos nessa etapa de estudo foram:

- o trabalho como princípio educativo aparece nos três planos de curso como pressuposto básico para a organização curricular;
- em todas as justificativas encontramos os dados sociais e econômicos que revelam a importância para a região da área técnica escolhida pela escola;
- a integração curricular é predominantemente vista sob o ponto de vista da Educação Profissional para o Ensino Médio e pouco observada no inverso⁶⁷;
- a integração curricular é proclamada como fundamento conceitual dos currículos de EMI, mas os pressupostos metodológicos sinalizam que a organização ainda é predominantemente fragmentada, nem tanto por se apresentar em unidades curriculares (em disciplinas), mas, sobretudo pela

⁶⁷ A integração envolve todas as disciplinas e todas as áreas indistintamente, contudo existe uma ideia que somente os conteúdos da área técnica devem se inserir nas disciplinas regulares.

desarticulação dos conceitos apresentados nos ementários descritos nas unidades curriculares e pela ausência de projetos integrados ou interdisciplinares;

- o estágio é componente curricular obrigatório nos três planos de curso; e
- os planos analisados não explicitam os projetos integrados, suas atividades interdisciplinares, dentre outras, que denotem as práticas pedagógicas integrativas.

Os aspectos não consonantes:

- os planos de curso do Maranhão e do Paraná apresentam os objetivos de formação do egresso de EMI, já a escola cearense apresenta os objetivos e as competências⁶⁸; e
- as escolas do Maranhão e do Paraná possuem em suas matrizes curriculares componentes obrigatórios relacionados à atividade de pesquisa;

A análise dos documentos normativos e prescritivos do EMI e os planos de cursos identificando seus elementos de integração curricular, confirma nessa etapa da pesquisa o argumento de que os currículos de EMI apresentam a integração como pressuposto fundamental para sua organização, contudo os sinalizadores prescritivos de integração ainda são inexpressivos.

Fazendo-se um diálogo com os autores, considerando as dimensões político-social e crítica, não se percebe nos currículos de forma clara a superação da dicotomia do trabalho manual/ trabalho intelectual como trabalho produtivo; qual seja na justificativa, nos objetivos, no perfil do egresso ou na matriz curricular. Há apenas uma descrição de possibilidades de integração, sendo esta indicada da formação geral para a formação técnica (matriz curricular) com um perfil do egresso dirigido para a formação técnica. Pode-se afirmar que a proposição de uma formação no EMI, proposta nos documentos oficiais, não está integrada à orientação da organização de currículos das três escolas dessa modalidade. O que existe é uma padronização que poderia ser superada. É o que Goodson (1995) afirma com a forte ideia de padronização e de sequência de aprendizagem nos modelos e conceitos de estrutura e organização curricular.

⁶⁸ Os planos de cursos devem seguir as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional-1999, que para a organização dos currículos estabelece a organização por meio de competências, contudo os artigos oficiais publicados pelo próprio MEC as criticam.

6.2 Os dados das entrevistas: os contextos históricos que deram origem à estruturação do EMI nas escolas pesquisadas

Os contextos históricos que demarcam o surgimento do EMI nas escolas pesquisadas contribuíram e influenciaram na estruturação e na organização do currículo integrado. Nesse sentido, destacam-se principalmente os aspectos políticos que impulsionaram as implantações dos currículos de EMI nas escolas, pois as estratégias e as políticas estaduais adotadas pelas Secretarias de Educação definiram em boa parte a aceitação e/ ou resistência observadas.

Os dados desse item foram obtidos por meio das entrevistas com os gestores das escolas de EMI. A escolha da entrevista como técnica para o levantamento desses dados aconteceu, pois na nossa avaliação a entrevista seria a técnica mais adequada e imediata para a obtenção dos registros históricos sobre os contextos de implantação do EMI nas escolas.

Nas pesquisas em educação, a entrevista representa uma rica técnica de coleta de dados, pois, como anotam Lüdke e André (1996), sua grande vantagem é permitir a captação corrente da informação desejada; isso, em qualquer área e com qualquer tipo de informante.

As entrevistas definidas como semiestruturadas foram orientadas por um roteiro⁶⁹, que tinha as seguintes questões:

- Como surgiu o EMI na escola?
- Como a escola estruturou o Plano de Curso?
- O que mudou da implantação ao desenvolvimento propriamente dito no EMI até o momento atual?
- Quais os momentos de formação-capacitação e planejamento que a escola teve e tem para possibilitar a integração do Ensino Médio com a Educação Profissional?

O roteiro definido foi seguido nas três escolas, embora alguns aspectos tenham sido aprofundados em uma e não nas outras, em razão das especificidades locais e peculiaridades encontradas em cada contexto e que exigiram a adaptação do roteiro semiestruturado.

Os discursos obtidos foram registrados em áudio e posteriormente transcritos. A análise das transcrições elucidou pontos de consonância e não consonância, que serão apresentados a seguir.

⁶⁹ O referido roteiro encontra-se nos anexos do Protocolo de Estudo de Caso.

6.2.1 A Política Estadual e seus efeitos na definição e no contexto de estruturação do EMI

Os processos que desencadearam a oferta do EMI relatados pelos gestores das escolas investigadas apresentam dados de cada contexto, que são bem distintos e por isso apresentados em séries e posteriormente cruzados.

A escola de EMI do Ceará, desde 1992, oferta o curso Técnico de Enfermagem na modalidade subsequente⁷⁰. Por essa razão, a Secretaria de Educação identificou-a em 2006 como potencialmente viável para a oferta do EMI, assim como acentua um dos gestores do Ceará:

A escola já tem um histórico de ensino profissionalizante. Ela foi criada para trabalhar especificamente com o ensino profissionalizante nas mais diversas áreas: eletrotécnica, contabilidade, administração e auxiliar de enfermagem. Acontece que com as reformas e mudanças da Educação Profissional aos poucos eles foram se extinguindo e só ficamos com o subsequente de enfermagem que funciona até hoje. (Gestor H).

A decisão de implantação do EMI na escola cearense aconteceu em 2006 mediante a convergência da necessidade definida politicamente pelo governo da época⁷¹ e aliada às necessidades da própria escola que avaliou oportuna a expansão da Educação Profissional, assim explicitado na transcrição:

Nós resolvemos discutir essa proposta, pois conhecemos a realidade de nossos alunos e sabemos que eles precisam mais do que o Ensino Médio puro. Nós queríamos melhorar o funcionamento do curso existente, e no contato que tivemos com a secretaria vimos a possibilidade de melhorarmos as condições físicas, os equipamentos, material didático... foi nesse momento que surgiu a modalidade do ensino integrado... a gente resolveu apostar na proposta e não foi fácil no início, por que começou a transição de governo estadual e mudou praticamente toda a equipe que coordenava o ensino médio. (Gestor H)

Em 2007, já com a decisão tomada, a escola iniciou a implantação do projeto e determinou como primeira etapa a elaboração do Plano de Curso do EMI com a formação Técnica em Enfermagem⁷². A estruturação do projeto foi orientada no primeiro momento por técnicos do Departamento de Política do Ensino Médio (DPEM) do MEC e coordenado pela Secretaria de Educação Básica do Ceará (SEDUC) em um seminário local que aconteceu em dois dias de intensa programação. No evento os professores do Ensino Médio, da Educação

⁷⁰ A modalidade subsequente, também prevista no Decreto nº5.154, é a oferta do ensino técnico de nível médio destinada aos egressos do Ensino Médio.

⁷¹ Determinou em seu projeto a gestão educacional a ampliação da modalidade integrada do EMI no Estado

⁷² A escolha pelo curso de Enfermagem aconteceu mediante os recursos e experiência que a escola já possuía.

Profissional e o núcleo gestor da escola discutiram e analisaram as áreas conexas, os conteúdos que apresentavam possibilidades de integração, bem como obtiveram orientações conceituais sobre currículo integrado e as possibilidades de captação de recursos e financiamento para o EMI no Estado.

Foi então que, no início de 2007, a escola selecionou os egressos do Ensino Fundamental com perfil para o EMI e assim procedeu à matrícula, contudo os alunos matriculados na modalidade não iniciaram as disciplinas da área técnica em 2007, somente em 2008. Na ocasião, os gestores escolares enfatizaram as inúmeras dificuldades e principalmente, a falta de orientação e apoio da Secretaria de Educação:

O que a gente quer é um suporte mesmo. E o que eu vejo é, por exemplo, que a nossa escola é a única que tem o EMI no estado e por isso precisa de uma certa atenção, de um acompanhamento sistemático, nós temos demandas que não são ouvidas e nem atendidas. (Gestor H).

Nós fomos abandonados pela secretaria e nós precisamos de orientação e supervisão. (Gestora A).

As maiores dificuldades assinaladas pelos gestores no momento de implantação foram: não houve manutenção e nem regularidade de assessoria pedagógica externa, falta de material para o desenvolvimento das atividades, rotatividade e descontinuidade nos processos e definições políticas para o EMI no Estado. Quanto aos avanços, não há elementos registrados pelos gestores.

A história de implantação do EMI na escola do Paraná começou em 2002, quando o Núcleo Gestor da escola entendeu que o Ensino Médio sozinho não atendia plenamente às necessidades da comunidade, e foi então que seus gestores viram na educação profissionalizante a oportunidade para ampliar as possibilidades de formação e inserção de seus alunos no mercado de trabalho. Assim foi descrito por uma das gestoras:

Foi numa reunião, uns dois anos antes do governo liberar a implantação dos cursos profissionalizantes, nós estávamos conversando e aí surgiu a ideia: -Por que não trabalhamos com a Educação Profissional? Nós atendemos justamente uma clientela de periferia, embora nosso bairro seja bem localizado, nossos alunos são muito carentes, trabalhadores e poucos tem acesso à universidade, a grande maioria termina o Ensino Médio e fica querendo voltar a estudar. Como eles não conseguem entrar na universidade eles ficam nos rodeando aqui na escola, eles vem sempre e dizem que sentem saudades. Então decidimos ir à Secretaria de Educação e lá no Núcleo Regional de Educação de Curitiba nós falamos que queríamos colocar na escola o ensino técnico. Eu me lembro na ocasião que nos disseram: - ih esquece! O governo na época estava acabando com a Educação Profissional no estado, que era agrícola, nem o governo federal pensava em Educação Profissional. Depois disso fizemos um ofício e nele justificamos a necessidade da escola ter o técnico profissional, mas também não obtivemos sucesso. Aí continuamos a tentar, e todos os anos fazíamos uma nova tentativa. (Gestora S).

Em 2004, já com o decreto nº. 5.154 /2004 promulgado, a Secretaria de Educação do Estado do Paraná voltou a colocar em sua pauta de trabalho a Educação Profissional e promoveu um encontro estadual sobre a temática. Na ocasião, chegou à escola o convite para que seus gestores participassem de um evento promovido pela Secretaria de Educação do Estado. Nesse evento, os técnicos da Secretaria informaram aos gestores presentes que suas escolas haviam sido escolhidas para a oferta de EMI. Nesse momento, a escola pesquisada foi informada de que trabalharia com o curso técnico de Turismo na modalidade integrada. Assim relata uma das gestoras:

No comecinho nós queríamos o subsequente, pois queríamos aproveitar os egressos do 3º ano, essa era a ideia. Quando veio a proposta do governo, a orientação era clara de abrir somente o integrado... a menina dos olhos do governo era o integrado. (Gestora S).

Nós queríamos o curso de Administração e Meio Ambiente, mas a secretaria justificou que estávamos no bairro de Santa Felicidade, um bairro turístico, então nós falamos: - nossa é mesmo, o turismo aqui cai bem! (Gestora S).

No final de 2004, com todas as matrículas finalizadas para o Ensino Médio, a escola foi comunicada pela Secretaria de Educação de que em 2005 já teria a oferta de EMI; dessa forma, o Núcleo Gestor entrou em contato com todos os matriculados e promoveu uma reunião com os pais para a apresentação da proposta. A escola também definiu o perfil dos alunos aptos à matrícula no EMI e realizou entrevistas com eles, a fim de selecioná-los para composição das turmas de EMI. No final do processo, a escola formou duas turmas: uma pela manhã e outra à noite, com aproximadamente 40 alunos matriculados em cada turno. Como relatam dois gestores:

Explicamos para os pais como seria, fizemos entrevistas com os alunos. Na entrevista avaliávamos se o aluno tinha o perfil. A profa. M. coordenou todo o processo. (Gestora S).

Nós tínhamos aqui duas turmas do integrado. (Gestor M)

Inicialmente, foi a Secretaria de Educação que elaborou os planos de cursos de todas as escolas que trabalham com EMI. Para cada área havia o que eles designaram como o “Caderno”; o Caderno de Turismo e o Caderno de Administração, dentre outros. Os “cadernos” antecederam os planos de curso e eram materiais de orientação para as escolas que ofertariam o EMI. A estruturação dos cadernos de cada área foi feita pelos técnicos da Secretaria e por comissões de professores designados por área de conhecimento. A elaboração

do Caderno de Turismo ⁷³ foi assessorada por um consultor externo, como todas as áreas, conforme relatado por uma das gestores:

Eu participei da última versão, da reunião que fez a revisão da versão final do caderno, o coordenador era um professor da PUC. (Gestora M).

Em 2004, a Secretaria de Educação promoveu seleção de dois professores na área de Turismo. Como quatro escolas no estado ofertavam o curso de Turismo, a demanda de profissionais não foi possível de ser atendida.

Em 2005, a escola iniciou o trabalho com o EMI com o desafio de implementar o currículo sem professores contratados para a área técnica, como então descreveram os gestores:

Naquele momento não tínhamos nenhum turismólogo, só tínhamos a coordenação pedagógica. (Gestora M).

De repente nós tínhamos quatro colégios com o curso de Turismo e a Secretaria disponibilizou duas vagas... Nós tínhamos centenas de candidatos, mas só tínhamos duas vagas. (Gestor M)

A gente queria tanto, mas não chegava professor! Nós tínhamos medo que os alunos desistissem, “escapassem”. Nós sabíamos que eles falavam nos corredores! (Gestora M).

Nós chegamos até a ir para sala de aula, preparamos aulas sobre turismo sem ser turismólogos, fizemos trabalho de pesquisa...nós não podíamos falar para os alunos: voltem pra casa, pois vocês não tem professor. (Gestora S).

No primeiro ano trabalhamos mais com o núcleo comum. (Gestora V) .

No primeiro ano de funcionamento do EMI, a escola trabalhou apenas com as disciplinas do Ensino Médio e as maiores dificuldades apontadas pelos gestores foram: a tensão gerada pela falta de professores para o desenvolvimento das atividades da área técnica, a desistência (evasão de alunos das turmas de EMI) dos alunos do EMI e as indefinições sobre os rumos do currículo integrado na escola. Quanto aos avanços, os gestores apontaram a conquista de poderem trazer a Educação Profissional como complemento de formação, pois esse era um desejo há muito tempo almejado pela escola.

A implantação do EMI na escola do Maranhão aconteceu mediante a determinação da Secretaria de Educação, quando em 2005 mapeou cinco escolas em distintas regiões da capital para a implantação do currículo integrado. As escolas selecionadas apresentavam histórico de trabalho com Educação Profissional e estavam localizadas em regiões estratégicas

⁷³ O documento foi elaborado entre os anos de 2003 e 2004.

para o desenvolvimento do EMI na Capital do Estado. Segundo o relato dos gestores, a primeira intenção do Governador do Estado era tornar todas as escolas de Ensino Médio em EMI, mas os recursos e as condições não permitiram a efetivação da definição desejada; por isso selecionou cinco escolas em regiões estratégicas da Capital para assim posteriormente dar seguimento à ampliação da oferta.

A escola escolhida do Maranhão iniciou seu trabalho em 2005 com a definição da oferta técnica do EMI, como relatado por uma gestora:

O curso não foi montado sem a consulta da comunidade, nós aplicamos um questionário nas escolas do pólo, que é de lá que nossos alunos vem, e a partir das necessidades manifestadas, nós tivemos duas áreas para o desenvolvimento da proposta, uma era enfermagem e a outra era segurança de trabalho, fizemos então a escolha pela oferta de enfermagem. A escola também já tinha trabalhado há alguns atrás com o curso profissionalizante de enfermagem e técnico de laboratório. Nós também consultamos os hospitais próximos à nossa região, pois queríamos saber se de fato havia demanda de trabalho para essa área. No início a seleção dos alunos não foi fácil, pois nós tínhamos muitos alunos interessados e só tínhamos 40 vagas. (Gestora A).

Após a definição da área técnica para oferta do EMI, a escola definiu o quadro dos gestores e professores que fariam parte da estruturação do currículo integrado. A diretora e a coordenadora do EMI coordenaram o trabalho de elaboração do Plano de Curso, que em 2008 foi apresentado ao Conselho de Educação. No período de estruturação do Plano de Curso, a escola foi subsidiada pelo trabalho de técnicos da Secretaria da Educação e por uma consultora do MEC- DPEM.

A primeira oferta do EMI aconteceu com a constituição de uma turma de 40 alunos em 2006. Os alunos foram selecionados, mas não havia vagas suficientes para a quantidade de alunos/ famílias interessadas. A diretora da escola, assim relata: “no início a seleção não foi fácil, pois nós tínhamos muitos alunos interessados e só tínhamos 40 vagas”. (Gestora A) .

As atividades curriculares aconteciam pela manhã, mas havia necessidade de estendê-las em alguns dias para à tarde, pois a escola fez a opção por concluir a integralização curricular em três anos.

No primeiro ano de funcionamento a escola trabalhou somente com três disciplinas da área técnica de Enfermagem: Fisiologia, Anatomia e Saúde Pública, pois os gestores entenderam que os alunos não possuíam a devida maturidade para determinadas áreas de estudo profissional pela complexidade conceitual que tais áreas requeriam dos alunos . O início é assim relatado pela gestora:

No primeiro ano começamos com as áreas mais básicas da enfermagem, pois temos alunos de 14 e 15 anos e eles são muito imaturos, por isso escolhemos essas disciplinas básicas, pois assim eles conhecem um pouco do curso e sabem se tinham aptidão. Muitos dos nossos alunos fizeram a matrícula no EMI influenciados por seus pais, por isso no primeiro ano nós avaliamos e verificamos se eles tem de fato aptidão para enfermagem. Nós tivemos um caso de um aluno que desistiu logo no primeiro ano, pois ele não levava o menor jeito para a enfermagem. Foi muito difícil no início, pois eles queriam ir logo para o estágio e nós não tínhamos um bom laboratório, as condições para a prática não eram boas. (Gestora S).

Por meio do relato dos gestores e professores, observam o que as dificuldades mais assinaladas na implantação do EMI nesta escola estão relacionadas à precariedade na estrutura física e material, à escassez de professores para área técnica, à incompreensão conceitual de currículo integrado e às dificuldades decorrentes de sua aplicação, e mais, à imaturidade dos alunos para o desenvolvimento dos saberes relativos à formação profissional. No que concerne aos avanços, registram-se a satisfação e o interesse da comunidade, bem como a adesão incondicional dos gestores à implementação do projeto.

Na análise dos dados da implantação dos currículos de EMI, mesmo numa perspectiva neoliberal - formar para o mercado de trabalho -podemos assinalar que não condições contextuais para o desenvolvimento dos currículos de EMI; os contextos não apresentam as condições para a integração, tão pouco para a experimentação do trabalho como práxis de criação, como preconizam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005).

As evidências extraídas das entrevistas realizadas com os gestores acerca do levantamento de dados sobre a implantação do EMI estão ligadas a duas classes de observação: as escolas concedentes e as escolas aderentes. As escolas concedentes caracterizam-se como as escolas que foram escolhidas pelas Secretarias de Educação para o desenvolvimento do currículo integrado e cujas decisões de oferta do EMI não emergiram da própria escola; e as escolas aderentes caracterizam-se como as escolas cuja iniciativa e decisão de trabalhar com EMI foram da própria escola.

6.2.2 Os aspectos consonantes e não consonantes na implantação do EMI

Os dados relatados nas transcrições assinalam os aspectos consonantes nos processos de implantação do EMI nas escolas pesquisadas:

- ✓ as escolas iniciaram a oferta sem as necessárias condições materiais⁷⁴ para o desenvolvimento do currículo integrado, pois as secretarias de

⁷⁴ Precariedade na infraestrutura falta de assessoria, professores, laboratórios, dentre outros.

Educação determinaram a execução dos projetos, mas não disponibilizaram os aportes materiais e conceituais necessários para a implementação dos planos de curso;

- ✓ as limitações conceituais sobre currículo integrado foram expressas claramente por todos os gestores entrevistados;
- ✓ a evasão de alunos nas turmas de EMI;
- ✓ todos os gestores explicitaram que o EMI traz novas e boas perspectivas para a comunidade, pois forma o aluno para além do vestibular;
- ✓ a disponibilidade e interesse dos núcleos gestores na aceitação e na responsabilidade diante do desafio impresso;
- ✓ a matrícula de alunos para o EMI foi precedida por seleção e pela definição do perfil do aluno para a área técnica; e
- ✓ as escolas iniciaram seus projetos de EMI e só após sua implementação encaminharam os planos de cursos aos seus respectivos conselhos estaduais;

Quanto aos aspectos não consonantes, observou-se que:

- ✓ os planos de cursos das escolas do Ceará e do Maranhão foram elaborados pelas equipes da escola, já o plano de curso da escola do Paraná foi essencialmente elaborado por comissão de especialistas na área; e
- ✓ a escola do Ceará apresentava quadro de docentes para área técnica, já as escolas do Maranhão e do Paraná iniciaram o EMI com precariedade de professores nas áreas técnicas;

Portanto, são condições que favorecem a reprodução dos modelos acríticos do saber.

6.3 Os grupos focais: as concepções de currículo integrado expressas por alunos e professores.

O objetivo dos grupos focais foi analisar o que alunos e professores concebiam sobre currículo integrado. As concepções de currículo integrado expressas pelos sujeitos envolvidos fizeram emergir os valores sociais, políticos e culturais impressos nas práticas curriculares do EMI.

Por intermédio dos eixos estabelecidos, os diálogos aconteceram mediante o roteiro semiestruturado. Para os alunos, o roteiro foi composto com as seguintes questões: -

Como vocês vêem a integração do currículo do Ensino Médio com a Educação Profissional? - Como vocês avaliam essa integração? - O que a escola precisa fazer para melhorar a integração? Já para os profissionais as questões formuladas foram: - O que vocês concebem sobre um currículo integrado? Como acontece a integração do currículo de EMI? Quais os avanços e dificuldades da integração curricular?

As transcrições foram lidas e analisadas exaustivamente, pois as análises sucessivas possibilitaram o mapeamento dos conceitos centrais de currículo integrado, bem como as avaliações expressas pelos discentes e docentes sobre o currículo integrado. A consolidação aconteceu mediante o exame das representações obtidas nos grupos focais acerca do conceito de integração e da avaliação do currículo integrado, ambas mostradas a seguir.

6.3.1 O conceito de currículo integrado na perspectiva de alunos e professores

As análises realizadas nos registros dos seis grupos focais foram desenvolvidas na primeira etapa por unidade escolar e depois relacionadas entre si. Os dados obtidos nas três escolas exprime notória similaridade e abundam nos aspectos convergentes, valendo destacar o fato de que nessa etapa não foram registrados aspectos não convergentes. Os aspectos não convergentes observados relacionam-se à natureza dos discursos entre docentes e discentes, e não entre escolas. Dessa forma, optamos pela apresentação por grupos de representação e não grupos de unidade escolar.

No que concerne ao conceito de currículo integrado, as análises desenvolvidas com esteio nos discursos discentes revelaram que, para eles, um currículo integrado é aquele cuja oferta integra Ensino Médio e Educação Profissional. É a oportunidade de concluir o Ensino Médio com uma formação adicional. Os discursos enfatizaram sobremaneira as vantagens do currículo integrado, como neste registro feito no Grupo Focal da escola do Maranhão:

Então, o principal objetivo é esse, ter mais conhecimentos. E o outro é na área do emprego porque quem termina só o Ensino Médio e não passa, digamos, no vestibular, não tem condições de pagar uma faculdade, fica sem opções, eu acho que muitos de nós estamos nessa situação e aí a gente tenta, não passa e aí vamos entrar de cara no emprego, e aí vai lá naquela batalha procurar um emprego pra poder se manter, aí não acha, fica difícil arrumar um emprego e como a gente tem o curso, trabalhando nessa área de enfermagem é mais fácil a gente se estabilizar e conseguir um emprego, pra gente até poder, quem sabe, se não passar numa faculdade pública, pagar uma faculdade e prosseguir no nosso curso se atualizando mais só que fazendo uma faculdade. Eu acho que é essa a minha opinião. (Grupo Focal- Escola do Maranhão).

Na análise específica realizada com os discursos dos docentes de EMI, dois aspectos foram registrados, o primeiro dos quais, com, incidência predominante, é o currículo integrado como oferta concomitante do Ensino Médio à Educação Profissional. O segundo, com menor incidência, é o currículo integrado como prática curricular que integra áreas e saberes, conforme caracterizam os docentes:

É a associação, vamos dizer, da grade curricular (da estrutura curricular) associada a um curso técnico. (Professor A).

O currículo integrado contempla a formação geral integrada à formação profissional, vamos dizer assim uma formação maior na parte geral e uma outra final na parte profissional[...].(Professor D).

Eu posso até numa linguagem bem simples, comparar o currículo integrado com um sistema, que tem as disciplinas, partes isoláveis, mas que ambas estão interligadas entre si formando o todo, aonde uma não é melhor que a outra uma não tem prioridade especial, mas todos ali prevendo um só objetivo, uma só finalidade, integrar o curso de enfermagem. (Professora F).

Ao procedermos o cruzamento dos dados obtidos nas três escolas e nos dois segmentos de representação, verificamos claramente que o conceito de integração se relaciona a duas classes conceituais: a oferta de duas formações (a regular e a profissional) e a dimensão epistemológica de integração, que concebe o currículo como um sistema que une áreas e conceitos, e que promove a visão complexa do conhecimento. Nos discursos discentes, apreende-se apenas o conceito de oferta de duas de formações, enquanto nos discursos dos docentes, nota-se a prevalência do conceito de oferta de duas formações com discursos residuais que citam e aprofundam a dimensão epistemológica de integração.

6.3.2 As representações do currículo integrado

Para este item, optamos pela manutenção da lógica descritiva, seguida no item anterior e, portanto, a apresentação será feita por grupos de representação e não grupos de unidade escolar.

Os discentes entrevistados qualificaram a integração como importante para suas formações, pois podem aproveitar o tempo dedicado ao Ensino Médio como um período, também, de formação para o trabalho. Outro argumento que confirma a importância atribuída por eles à integração é o reconhecimento da ideia de que a formação para o trabalho contribui para a economia do Estado. Assim expressou uma aluna:

Eu acho que é muito bom, é tipo assim, uma bagagem que a gente tem, porque se como nós (que estamos começando e os outros que estão terminando), se nós tivéssemos fazendo só o ensino médio, aí depois que nós viéssemos fazer outro curso de enfermagem, nós iríamos perder tempo, então o curso integrado é bom, porque faz ensino médio e ao mesmo tempo a gente faz o curso, e não perde tempo. (Aluna E).

Quanto às condições de empregabilidade nos setores produtivos da sociedade, os estudantes acreditam que suas oportunidades serão maiores, quando comparadas aos alunos que concluem o Ensino Médio Regular. Outro argumento que confirma a importância atribuída por eles à integração é o reconhecimento da ideia de que a formação para o trabalho contribui para a economia do Estado, conforme acentuam os alunos:

Eu concordo com todos eles, porque como era antes, justamente porque que quando a gente tem o ensino médio, como o meu irmão que terminou o ensino médio e não fez né... esse negócio de enfermagem, aí fica muito complicado para conseguir emprego, fica muito difícil mesmo, e a gente tá tendo um curso, e já se torna mais fácil. (Aluna X).

Nossa formação também é muito importante para o mercado de trabalho. (Aluno H).

Os alunos creditam ao EMI um valor agregado às suas formações, mas se ressentem da falta de conhecimentos que lhes permitam a aproximação com práticas e procedimentos relacionados ao trabalho técnico:

A gente se sente sem apoio nenhum, e já tem gente desinteressada, pela falta de equipamentos. Eu vou falar por mim, não vou mentir, o que eu consegui fazer, mais ou menos, e não é por falta de interesse não, é a teoria, porque a prática a gente nunca teve, e só com a teoria a gente não vai aprender nada, sem a prática não vai adiantar nada. (Aluna C).

Destacam, ainda, a falta de equipamentos/ laboratórios para o desenvolvimento das atividades práticas e as greves como fatores que comprometem a formação. Para os alunos entrevistados, a participação de alguns docentes no currículo integrado é fundamental para a permanência deles no projeto, pois as atividades que eles desenvolvem os motivam e fortalecem o vínculo dos alunos com à área de formação. Os alunos também reconhecem o árduo trabalho das direções, mas evidenciam o fato de que, sem o apoio do Governo, os problemas permanecerão:

A gente tá vendo o esforço da diretora, mas passou o ano todinho sem ter uma aula prática.

Eu acho que a escola precisaria ter mais apoio do governo, por que eu não tenho certeza, eu não sei bem esses negócios de governo, mas eu tenho certeza que é liberada uma verba...então eu acho que deveria ter mais apoio para dar sustentação, por que só a gente querendo não tem condições. (Aluna B).

Também foram registradas as preocupações que os estudantes relatam sobre as

possíveis desvantagens na concorrência para o vestibular⁷⁵, pois nas três escolas foram suprimidos conteúdos (na integralização curricular) de Matemática, Química, Física, Biologia, entre outras matérias, para compatibilização e a organização dos currículos de EMI. Assim registram os alunos:

Acontece que nós estamos perdendo coisas importantes que são vistas no vestibular, e isso pode nos prejudicar. Eu hoje faço o curso técnico de enfermagem, mas eu quero fazer faculdade de filosofia, meu curso é maravilhoso, só que não aborda algumas matérias que serão importantes para que eu possa passar no vestibular. (Aluno JC).

Na verdade eu não sei bem se eu faria novamente o integrado, pois tenho uma preocupação passar no vestibular. (Aluna EV) .

No geral, quatro aspectos são convergentes na avaliação discente: o valor impresso por eles à dupla formação, a falta de aproximação com práticas e procedimentos curriculares relacionados ao exercício profissional, a falta de equipamentos e laboratórios adequados e a preocupação com a desvantagem competitiva no vestibular.

Passando-se às representações dos docentes sobre o EMI, dois aspectos contribuíram para a sistematização dos dados: os avanços por eles observados e as dificuldades experimentadas no desenvolvimento do currículo integrado.

Nos avanços registrados pelos professores em relação ao EMI, evidenciam-se: a motivação dos alunos por eles observada; a boa expectativa destes em relação à formação técnica; o desempenho dos alunos, que melhorou depois do EMI; a formação para o trabalho que em suas avaliações agregam valor à formação dos alunos; e a integração do Ensino Médio com a Educação Profissional. Os professores relatam:

Um avanço muito significativo é o entusiasmo dos alunos, na própria seleção a gente percebe a diferença. A turma do médio integrado é diferente, seu interesse é maior e melhor. (Professor K).

O avanço, primeiro eu vejo, a empolgação dos alunos, todos empolgados com essa expectativa. Notamos a integração no primeiro ano quando organizamos uma feira cultural, aonde o pessoal da enfermagem já mostrou alguma coisa na área, como por exemplo medir a pressão arterial e dar orientações de primeiros socorros. (Professora E).

Os alunos estão mais motivados é isso é bom, pois nossos adolescentes estão hoje pouco motivados, principalmente os da escola pública...tanta coisa que deixa-os frustrados, e a nós também, mas o ensino profissionalizante é uma novidade e o aluno tem a expectativa que amanhã vai arranjar um emprego, vai trabalhar, vai ser um profissional. (Professor D).

Os docentes atribuem grande importância à integração no que concerne à

⁷⁵ Os alunos não apontavam o ENEM como processo seletivo para o Ensino Superior.

equidade valorativa das áreas de estudo, pois a integração descaracteriza o específico e o geral, conforme registra este professor:

O currículo integrado, na realidade, eu vejo como disciplinas, tanto da área do curso específico, como da área de educação geral, sem que nenhuma especificamente seja mais importante que a outra, até porque no momento em que você trabalha o currículo integrado é justamente para descaracterizar o geral do específico, um mais importante que o outro, então integrar é isso, na minha concepção, é você ter disciplinas, por mais que elas sejam específicas dentro de determinado curso, ela não pode ser nem mais nem menos priorizada em relação ao todo. (Professor B).

Outro aspecto relevante elucidado nos discursos dos docentes é a pertinência da integração como estratégia de superação ao ensino propedêutico e desarticulado da realidade dos sujeitos aprendizes, pois a integração situa os saberes escolares alinhados aos contextos de prática e formação dos egressos. Com efeito, o discurso da professora é ilustrativo:

O Ensino Médio tem aquela coisa de atuar de forma isolada, o Ensino Profissionalizante busca mais o concreto, os próprios alunos consideram isso. O desempenho e o envolvimento deles (dos alunos) parece ser mais ativo, por que tiramos das gavetinhas os conteúdos escolares. Eu acredito que a ideia do currículo integrado seja não só de cumprir a carga horária, mas fazer que exista a integração no dia a dia, por que para que o nosso aluno seja um bom profissional, seja no turismo, seja na enfermagem, ele tem que ter postura contextualizada e assim vai. (Professora MH).

Para os docentes, de modo unânime, a integração é possível, é viável, no entanto, alguns explicitam que não sabem fazê-la; entretantes, alguns complementam e acentuam que a integração é mais intermitente para algumas áreas, mas sempre há possibilidades para sua realização:

Eu trabalho com a Língua Inglesa, mas eu ainda não sei até que ponto associar. (Professora G).

Em algumas disciplinas precisa haver um aprofundamento maior, porque o professor não vai simplesmente inventar uma integração se ela não for possível. Mas, na medida do possível a gente vai aprofundando essas concepções, e eu acho que a gente vai encontrando meios de integrar cada vez mais, porque não é uma coisa que nós estamos inventando, não é uma fantasia, isso vai acontecendo. Em algumas disciplinas isso é muito mais intermitente, no caso, por exemplo, da língua portuguesa, como trabalhar, por exemplo a literatura na questão da recuperação da saúde, então tem alguns casos que fica muito mais evidente, noutros menos. (Professora C).

As dificuldades registradas pelos docentes relacionam-se: à falta de orientações pedagógicas para a integração, à falta de maturidade dos alunos para algumas práticas do ensino técnico, à ausência de planejamentos integrados, à intensa carga horária de trabalho dos docentes, o que não lhes permite tempos integrados de planejamento, à falta de recursos

materiais, à falta de envolvimento da Secretaria de Educação e à falta de compromisso de alguns colegas. É o que está assinalado nestes discursos:

Em termos de dificuldades é o planejamento participativo entre os professores, dificuldade no próprio acervo da biblioteca, falta de livros relacionados, que o aluno vai precisar e nós também professores vamos precisar. Eu vejo em alguns momentos a dificuldade da falta de comprometimento de alguns colegas por achar que, ah, isso não me diz respeito, eu não vejo muito por aí, eu não trabalhei o ano passado. Na realidade o professor não vê o ensino médio integrado como o ensino para a formação do indivíduo para a formação do cidadão, então são dificuldades que nós podemos estar rapidamente elencando. E os avanços eu vejo justamente, para poder fazer isso daqui, eu estou vendo um avanço na preocupação que, pelo menos a equipe técnica está tendo em construir a identidade do próprio curso da educação integrada enfermagem, eu vejo isso como um grande avanço. Outro avanço que eu vejo eu também faço parte nas minhas seis horas restantes, seis não, quatro horas restantes, eu ainda contribuo com a parte do corpo técnico, é justamente a formação continuada que nós temos já durante o ano todinho, dias marcados para estudos, e eu acho isso um avanço preocupados com os professores, por nós estarmos nessa formação continuada direta com os colegas. E, acima de tudo, o avanço que eu vejo, é diretamente daqueles professores que estão envolvidos com as turmas de enfermagem, a preocupação que eles têm em dar o melhor de si para que realmente a coisa aconteça, mesmo com todas as dificuldades. (Professor B).

Talvez não estejam maduros para seguir a carreira. No fundo eles querem é terminar e fazer o vestibular. Para alguns é necessário mais amadurecimento e esclarecimento do que é realmente o ensino integrado. (Professora Z).

Vale ressaltar as necessidades expressas pelos docentes para a efetivação concreta da integração curricular, pois eles relatam que não há tempos específicos para o planejamento de atividades e projetos integrados, e garantem que, sem orientação pedagógica e sem condições materiais e objetivas para essa integração, ela não acontecerá e conduzirá os profissionais às incompreensões e inadequações indesejáveis. Algumas dessas necessidades estão registradas nestas três transcrições:

Então o que está faltando é isso, a gente sentar, reunir para ter um direcionamento melhor. Porque senão alguns vão se perder. Eu vejo, *a meu ponto de vista*, o que eu falei de geografia, *a meu ponto de vista*, eu acho que alguns professores vão se perder, entendeu? Vão se perder... (Professor J).

Um outro aspecto que eu acho interessante é que deveria ter de fato uma integração entre os docentes. (Professor L).

Para o professor desenvolver um bom trabalho ele tem que ter um horário para estudo, um horário para reunir, para discutir, e com dezesseis horas em sala de aula ele não vai conseguir. E agora a gente está vendo a grande dificuldade dos professores contratados, porque eles são contratados para dar aquela disciplina X, naquele horário e às vezes tem que estar aqui na, escola X e em outras escolas profissionalizantes. (Professora E).

Ao se fazer o cruzamento de indicadores nas três escolas e nos dois segmentos de representação, verifica-se claramente a ambiguidade que emerge nos discursos: orgulho /

medo, credibilidade/ preocupação, alegria/ descontentamento. A ambiguidade aqui qualificada não se caracteriza como paradoxal, mas sim dialética⁷⁶, como a dimensão avaliativa que considera a contradição inerente do real.

O currículo integrado representa para as comunidades entrevistadas um grande desafio, pois suas convicções lhes possibilita a crença de que as adversidades serão superadas e que a integração é uma necessidade de toda e qualquer formação e não somente um privilégio do EMI, conforme tais transcrições:

É evidente que não é fácil, nunca foi e dificilmente será, dentro do sistema educativo que nós temos, mas o currículo integrado ele deve ser trabalhado não só no médio integrado. Pra isso nós temos que ter consciência, de estudar, nós precisamos ter o planejamento participativo, nós precisamos conversar, dialogar, brincar também dentro do currículo, e enquanto nós estivermos fragmentando, como nós estamos, nós não estaremos trabalhando integralmente a verdadeira concepção que levará o aluno a formação completa. (Professora C).

[...] todos falaram que é um curso bom, eu concordo, mas eu já falei desde o ano passado, o curso é pendente... nós já estamos na metade do curso, e eu não me sinto preparada para cuidar de alguém... até os professores já falaram que nós temos os maiores rendimentos, mas nós não temos prática[...]. (Aluna G).

A identificação das representações contidas nos discursos foi significativa para avaliação que alunos e professores do EMI fazem sobre o currículo integrado.

Na análise geral, podemos observar pelas evidências coletadas nos grupos de discussão que, dos discursos discentes, há três classes de análise: discentes adeptos, reticentes e os indiferentes; os adeptos concebem a integração como meio de promoção social, os reticentes denotam importância à formação integrada, mas temem pela perda de conteúdos relativos ao Ensino Médio; e os indiferentes podem ser caracterizados como aqueles alunos que fazem o EMI, mas não expressam ou denotam valor.

No grupos dos docentes, os discursos convergem para duas classes de integração curricular: os docentes que concebem a integração como necessidade para formação do pensamento complexo de seus alunos aqueles que entendem a integração como a oferta concomitante do Ensino Médio e Educação Profissional.

6.4 A análise por meio da observação

A análise de contexto, os sinalizadores prescritivos nos planos de cursos e os discursos expressos nos grupos focais auferiram contornos significativos na observação do cotidiano e do desenvolvimento curricular nas três escolas, pois participar das atividades e

⁷⁶ A contradição inerente aos processos.

observar como funcionam as rotinas das escolas trouxe à pesquisa elementos decisivos para validação dos dados obtidos nas etapas anteriores.

A técnica de observação está relacionada à fonte Práticas Curriculares Desenvolvidas nas Escolas Pesquisadas⁷⁷ e foi desenvolvida por meio da utilização do instrumento Diário de Campo.

A observação foi sem dúvida a etapa mais difícil da pesquisa de campo, pois na observação emergiram muitos elementos para análise e avaliação, contudo nem todos estavam diretamente ligados ao objeto de estudo, o que impôs a definição cautelosa de se analisar *a priori* os tempos e espaços de que as escolas dispunham para a organização do currículo integrado, bem como os elementos correlatos a essas condições, dentre outras, as condições de planejamento integrado e as atividades de formação docente.

As evidências extraídas por meio da observação do planejamento do currículo integrado serão apresentadas por unidade escolar, com destaques para a elaboração e desenvolvimento do plano de curso, dos planos curriculares, dos planos de aula e por meio da identificação dos projetos e atividades integradas, bem como da verificação dos processos e instrumentos de avaliação do currículo integrado.

No que concerne aos dados apreendidos na observação do desenvolvimento curricular da escola no Ceará, registram-se:

- ✓ a primeira etapa de elaboração do Plano de Curso ocorreu meio da integração de todos os sujeitos⁷⁸ de todas as áreas, contudo, nas etapas sucessivas, a integração acontece de forma não regular e não mais tão precisa⁷⁹;
- ✓ nas aulas observadas, verificamos poucas atividades ou situações de aprendizagem que integram os saberes do Ensino Médio e Educação Profissional;
- ✓ as metodologias utilizadas nas aulas das disciplinas regulares do Ensino Médio são predominantemente expositivas; já nas aulas de formação técnica essas metodologias são associadas às metodologias de caráter procedimental;
- ✓ os instrumentos de avaliação observados abordam o conteúdo da área e não possuem elementos que denotem integração;

⁷⁷ Determinada no Quadro 01, página 24.

⁷⁸ Secretaria de Educação, Núcleo Gestor e professores

⁷⁹ As causas apontadas e justificadas pelos gestores incidem sobre a indefinição da política estadual, que passava por transição de equipe técnica, mais o ativismo da escola, que não permitiu a regularidade e sistematização dos encontros de docentes;

- ✓ os planos curriculares são avaliados e desenvolvidos coletivamente, contudo os gestores e docentes enfatizam que ainda há uma distância entre o que ‘fazemos’ e o que queremos ‘fazer’;
- ✓ os planos de aula não são planejados por meio de reuniões integradas, pois os professores de Ensino Médio e Educação Profissional não possuem cronograma específico para o EMI;
- ✓ os projetos integrados ou atividades interdisciplinares observados foram - a Semana da Enfermagem e as atividades de assistência à comunidade, valendo destacar que a integração observada diz respeito somente à área técnica, pois os projetos integram apenas as disciplinas dessa área; e
- ✓ a escola possui um laboratório específico para as atividades da área técnica e em sua biblioteca há precariedade de títulos sobre Enfermagem.;

Nos dados coletados na observação do desenvolvimento curricular da escola no Paraná, registram-se:

- ✓ a elaboração do Plano de Curso ocorreu por equipe de especialistas, definida e coordenada pela Secretaria de Educação; não houve a participação direta dos profissionais da escola;
- ✓ no desenvolvimento das aulas, verificou-se a escassez de atividades ou situações de aprendizagem que integram os saberes do Ensino Médio e Educação Profissional;
- ✓ as metodologias desenvolvidas nas aulas observadas privilegiam predominantemente abordagens mais clássicas⁸⁰ de ensino, bem como outras abordagens mais procedimentais, como, por exemplo, aulas de campo, visitas técnicas, atividades de pesquisa e outras estratégias que enfatizam à aplicação dos conteúdos disciplinares às situações de trabalho na área técnica de estudo;
- ✓ nos instrumentos de avaliação analisados os conceitos abordados cobrem a área de estudo, mas não há conteúdos interdisciplinares;
- ✓ os planos curriculares são avaliados e revistos anualmente, no início de cada ano na, “Semana de Formação”⁸¹, e revistos, contudo não há evidências de integração das equipes de Ensino Médio e Educação Profissional para realização do trabalho de acompanhamento e avaliação e revisão do EMI;

⁸⁰ Exposição didática, leitura comentada e aplicação de exercícios.

⁸¹ Semana dedicada aos planejamentos e atividades de formação.

- ✓ a escola ainda não realizou avaliação específica sobre o currículo de EMI;
- ✓ os planos de aula são elaborados no período que anterior às aulas e não há mais planejamento de aulas ao longo do ano;
- ✓ os projetos integrados ou atividades interdisciplinares existentes são: a Semana do Turismo, o Jornal do Curso e o Trabalho de Conclusão de Curso; e
- ✓ a escola não possui laboratório de práticas curriculares destinadas à formação do técnico de Turismo ou para outras disciplinas do Ensino Médio.

Os dados apreendidos sobre o desenvolvimento curricular da escola do Maranhão, assim se configuram:

- ✓ o plano de Curso foi elaborado pela escola em parceria com a Secretaria de Educação do Estado;
- ✓ no desenvolvimento das aulas, a articulação das áreas, dos conteúdos e temáticas ainda é precária;
- ✓ as metodologias de ensino e aprendizagem desenvolvidas são predominantemente expositivas para a formação regular; já para formação técnica se observam metodologias de caráter procedimental;
- ✓ os instrumentos de avaliação abrangem somente os conceitos da área avaliada na unidade curricular;
- ✓ os planos curriculares são atualizados anualmente e não observamos a integração da formação geral com a profissionalizante;
- ✓ os planos de aula são elaborados individualmente por parte de cada professor(a);
- ✓ a avaliação do plano de curso acontece sempre ao final do ano; e
- ✓ os projetos integrados ou atividades interdisciplinares são os desenvolvidos nas semanas temáticas, dentre outros, a Semana de DSTs e a Semana de H1N1, desenvolvida na comunidade.

Os dados coletados na pesquisa de campo sobre a formação dos docentes para o trabalho com o currículo de EMI, assim se evidenciam:

- ✓ no Ceará, houve uma capacitação para todos os professores, com duração de 16 horas, cujos temas abordados foram a política e legislação para o EMI, conceitos e pressupostos fundamentais para o desenvolvimento do currículo

integrado.

✓ no Maranhão, as duas capacitações registradas foram desenvolvidas pelo MEC- DPEM e Secretaria de Educação do Estado, contando com a participação de todos os professores do EMI mais gestores da escola. As temáticas abordadas contemplaram os aspectos da política e legislação para o EMI, bem como metodologia e avaliação para o trabalho com o currículo integrado;

✓ no Paraná – para a implantação do EMI no Estado houve uma capacitação para todos os professores, com duração de 20 horas, cujos temas abordados foram política e legislação do EMI para o Estado. Anualmente, a Secretaria de Educação promove um encontro com gestores e professores do EMI. A cada ano as temáticas planejadas para o encontro abordam aspectos distintos e dependendo de suas ênfases, são selecionados os gestores e, professores que deverão participar.;

Nos dados observados, evidenciamos dificuldades de implantação do currículo de EMI em termos pedagógicos e estruturais. Surgem daí duas questões: essas formações teriam sido suficientes para a inovação curricular cujo foco é a integração? Se integrar é uma ação que exige o rompimento da estrutura dualista, como então favorecê-la sem que haja continuamente processos de formação?

No caso da implantação do EMI, esta política de governo deveria vir integrada - Secretarias Estaduais de Educação e órgãos do MEC. É uma situação crítica, que põe em destaque a falta de condições objetivas para a transformação e superação do dualismo presente na Educação Profissional Brasileira. Por um lado, o Ensino Médio propedêutico e, de outra parte o Ensino Profissional.

6.4.1 Os aspectos consonantes e não consonantes observados

Podemos assinalar que o planejamento integrado e as atividades de formação docente são significativos indicadores para a efetivação da integração curricular, pois os tempos e espaços concedidos aos docentes para o planejamento e formação pedagógica podem facilitar a materialização da integração dos currículos. A integração, acontece efetivamente, quando os professores possuem as condições necessárias e desejáveis. Sem estas, a integração acontece precariamente nos intervalos entre as aulas, no recreio na sala de professores e no interesse isolado de cada professor. De forma geral, os dados revelaram a

escassez de tempos e espaços efetivos para o planejamento e a formação dos docentes no desenvolvimento da integração curricular.

Os aspectos consonantes observados e analisados são:

- ✓ as secretarias de Educação dos estados estiveram presentes na elaboração dos Planos de Cursos; sua função foi a de subsidiar o trabalho de implantação, bem como a de monitorar o desenvolvimento das propostas;
- ✓ no desenvolvimento das aulas verificou-se que os conceitos abordados são os conteúdos prescritos pela disciplina; não observamos discussões ou atividades que façam a integração desses conteúdos com outras áreas;
- ✓ a integração está centrada nos grandes projetos curriculares (TCC, nas semanas temáticas, dentre outros projetos);
- ✓ os planos de aula e os planos curriculares são elaborados e avaliados anualmente no início de cada ano, mas não há integração das equipes e das atividades que serão desenvolvidas;
- ✓ as escolas ainda não realizaram nenhum tipo de avaliação do currículo integrado; as avaliações acontecem no início de cada ano nas áreas ou nas disciplinas curriculares, mas não cobrem a estrutura geral do EMI;
- ✓ a formação do docente para o trabalho pedagógico de integração curricular não é contínua e sistemática. São os tempos e espaços de formação são insuficientes para a integração curricular; e
- ✓ os laboratórios são limitados e apresentam problemas relacionados à aquisição e manutenção de seus recursos.

Quanto aos aspectos não consonantes nas três escolas, vale destacar:

- ✓ no Ceará e no Maranhão, há laboratório específico para a área técnica de enfermagem; e
- ✓ no Paraná e no Maranhão, há trabalho de pesquisa como componente curricular obrigatório.

Outras características e peculiaridades emergiram dos contextos investigados e as situações das três escolas. Aqui não convém exaurir minuciosamente as características das três escolas, mas sim explicitar as que são pertinentes para o objeto de estudo -: o currículo integrado.

As características também foram agrupadas em dois segmentos: as consonantes e as não consonantes.

Quanto às características:

- ✓ a média de matrícula anual nas três escolas é de cerca de 40 alunos;
- ✓ as escolas encontram-se localizadas em bairros na zona urbana das capitais;
- ✓ a infraestrutura básica das três escolas, pois todas possuem bibliotecas, laboratórios de informática e quadra de esporte.
- ✓ a estrutura técnico-administrativa, pois todas possuem direção, vice-direção, secretaria, coordenação pedagógica e coordenação específica para o ensino técnico; e
- ✓ o estágio como componente curricular obrigatório nos três planos de cursos;
- ✓ a matrícula no primeiro ano de EMI acontece por processo seletivo nas três escolas;

Quanto aos não consonantes, registramos o seguinte:

- ✓ os cursos técnicos ofertados pelas escolas do Ceará e do Maranhão são de Enfermagem; já o curso da escola paranaense é de Turismo
- ✓ a coordenação da Educação Profissional no Ceará está sob a delegação da Secretaria de Ciência e Tecnologia, enquanto no Paraná e no Maranhão está na pasta da Secretaria de Educação
- ✓ a integralização curricular na escola do Ceará e do Paraná é de 4 anos, já na escola do Maranhão é de três;
- ✓ as ofertas nas escolas do Ceará e do Maranhão acontecem no turno matutino; já no Paraná a oferta é no matutino e no noturno; e
- ✓ no Maranhão os professores contratados para o ensino técnico são prestadores de serviço; no Ceará os professores são efetivos e no Paraná uma parte é efetiva e a outra é prestadora de serviço.

Quanto à formação dos docentes para o EMI, registramos duas classes de análise: formação contínua e formação contingencial. Na formação contínua, temos as escolas que mantêm um ciclo contínuo de formação pedagógica voltada para o desenvolvimento do currículo integrado, e na formação contingencial temos as escolas que desenvolvem atividades pontuais de formação docente. Quanto ao planejamento, registramos duas classes: o conexo e o não conexo. No perfil conexo as escolas apresentam tempos e espaços para a elaboração e o desenvolvimento das atividades integradas; já no de feição não conexo, as escolas não dispõem desses tempos e espaços para o desenvolvimento integrado das atividades.

6.5 A triangulação dos dados

As evidências encontradas em cada escola necessitam de análise integrada, portanto, como última etapa da análise, foram articuladas e relacionadas as evidências convergentes e não convergentes da integração curricular encontradas nas três escolas, o que Yin caracteriza com a “triangulação”.

A triangulação dos dados (YIN, 2005, p.127) acontece por meio da identificação das evidências convergentes e das evidências não convergentes do mesmo fato ou fenômeno. Nesta pesquisa, definimos que as evidências seriam analisadas por meio da categoria central de análise, que é a integração. A categoria foi determinada com base no padrão ⁸² definido.

A triangulação dos dados permitiu-nos a ligação de todas as evidências coletadas em todas as etapas da pesquisa de campo, para que assim pudéssemos analisar as evidências que convergiam ou não convergiam para o foco do estudo: a integração do Ensino Médio e Educação Profissional.

As análises feitas serão apresentadas em cinco figuras ilustrativas, que trazem as principais evidências encontradas na implantação dos currículos de EMI, nos planos de curso, nas concepções dos discentes e dos docentes/ gestores escolares e, ainda, na observação realizada. A representação dos cinco quadros seguiu o mesmo formato e mostra em seu centro a categoria principal de análise.

⁸² O padrão definido e apresentado na introdução constitui-se como: o EMI é uma modalidade de oferta que integra os saberes e práticas dos currículos de Ensino Médio e Educação Profissional.

FIGURA 1 - Evidências convergentes e não convergentes na implantação dos currículos de EMI

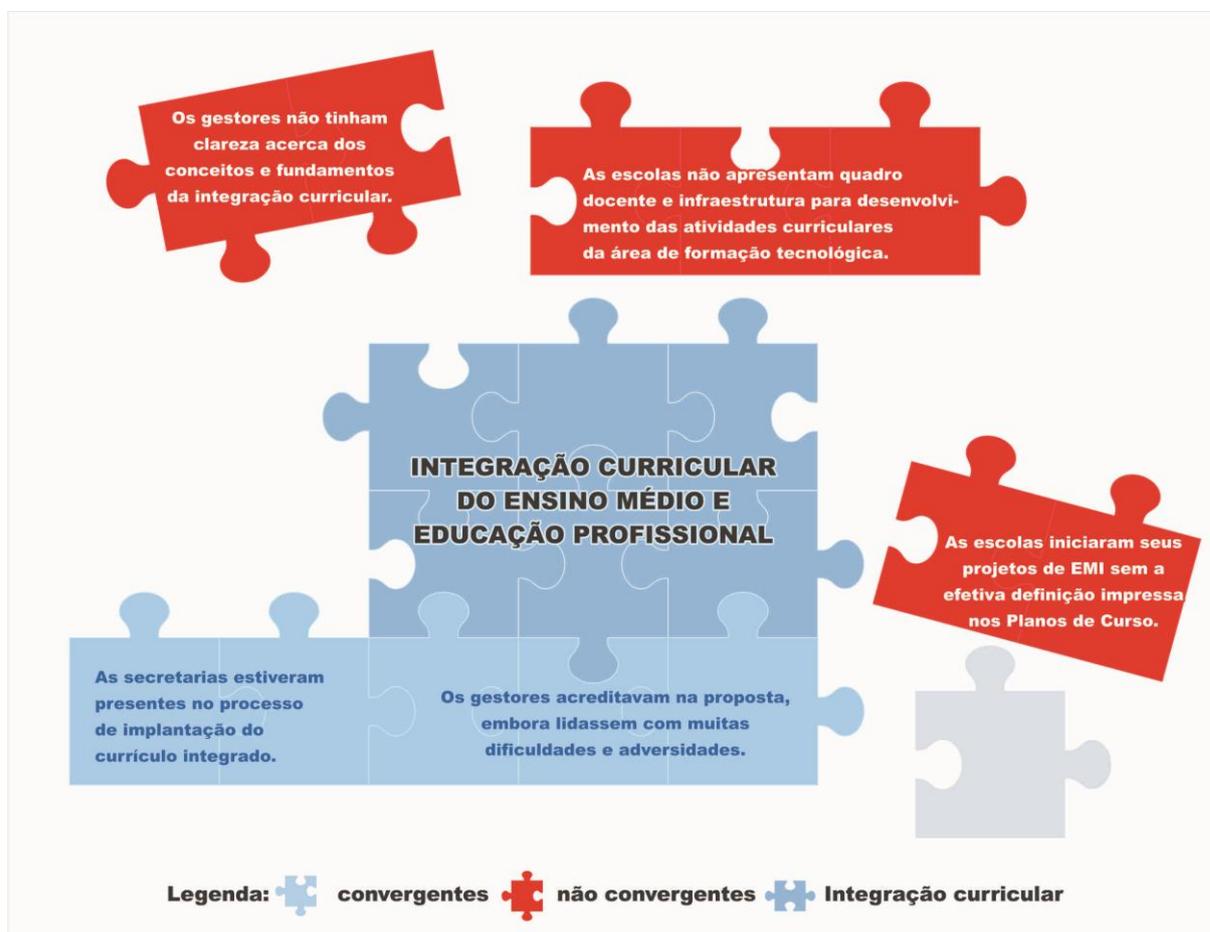


FIGURA 2 - Evidências convergentes e não convergentes apresentadas nos planos de cursos



FIGURA 3 - Evidências convergentes e não convergentes registradas nos discursos dos discentes.



FIGURA 4 - Evidências convergentes e não convergentes registradas nos discursos dos docentes/ gestores

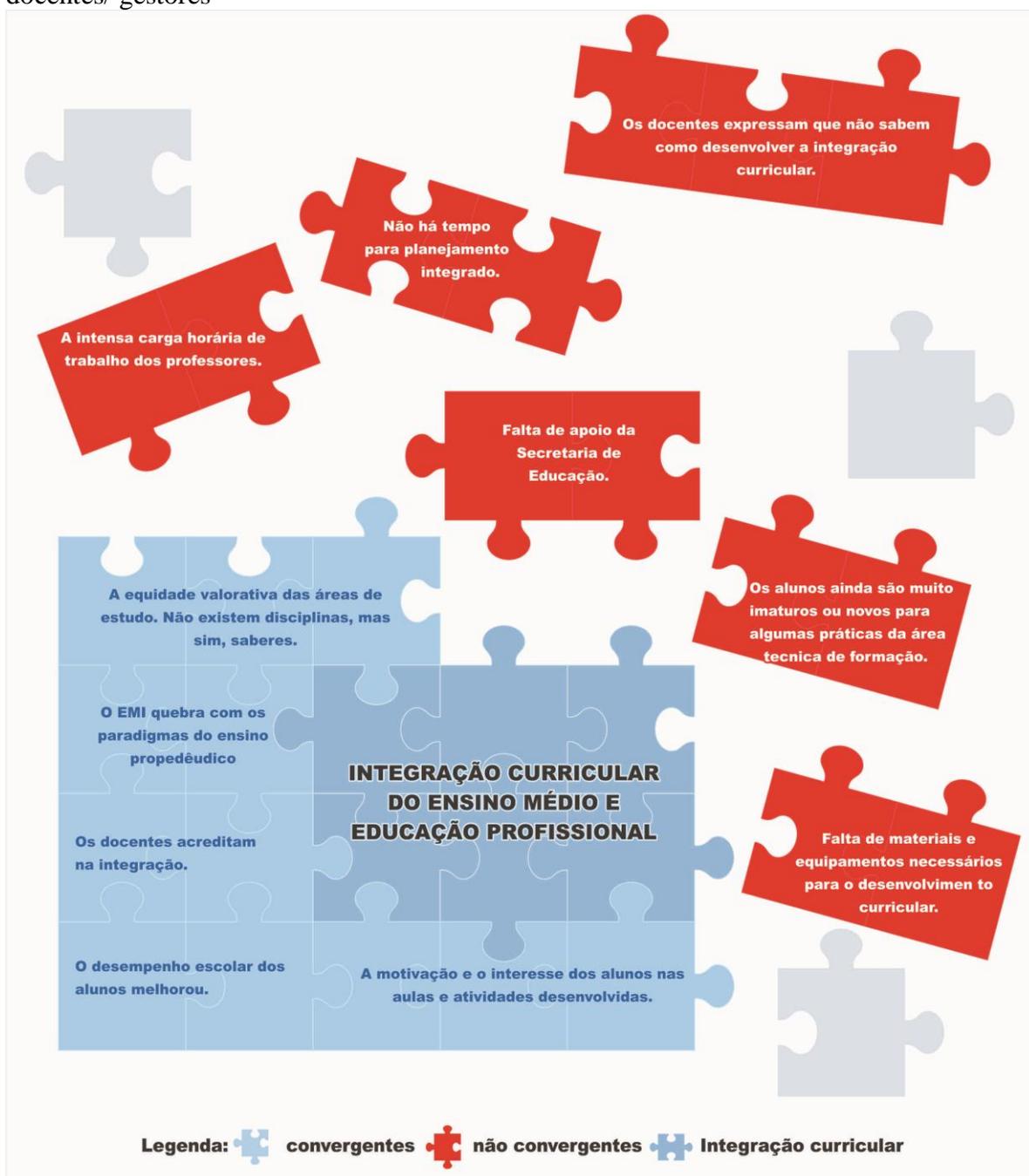
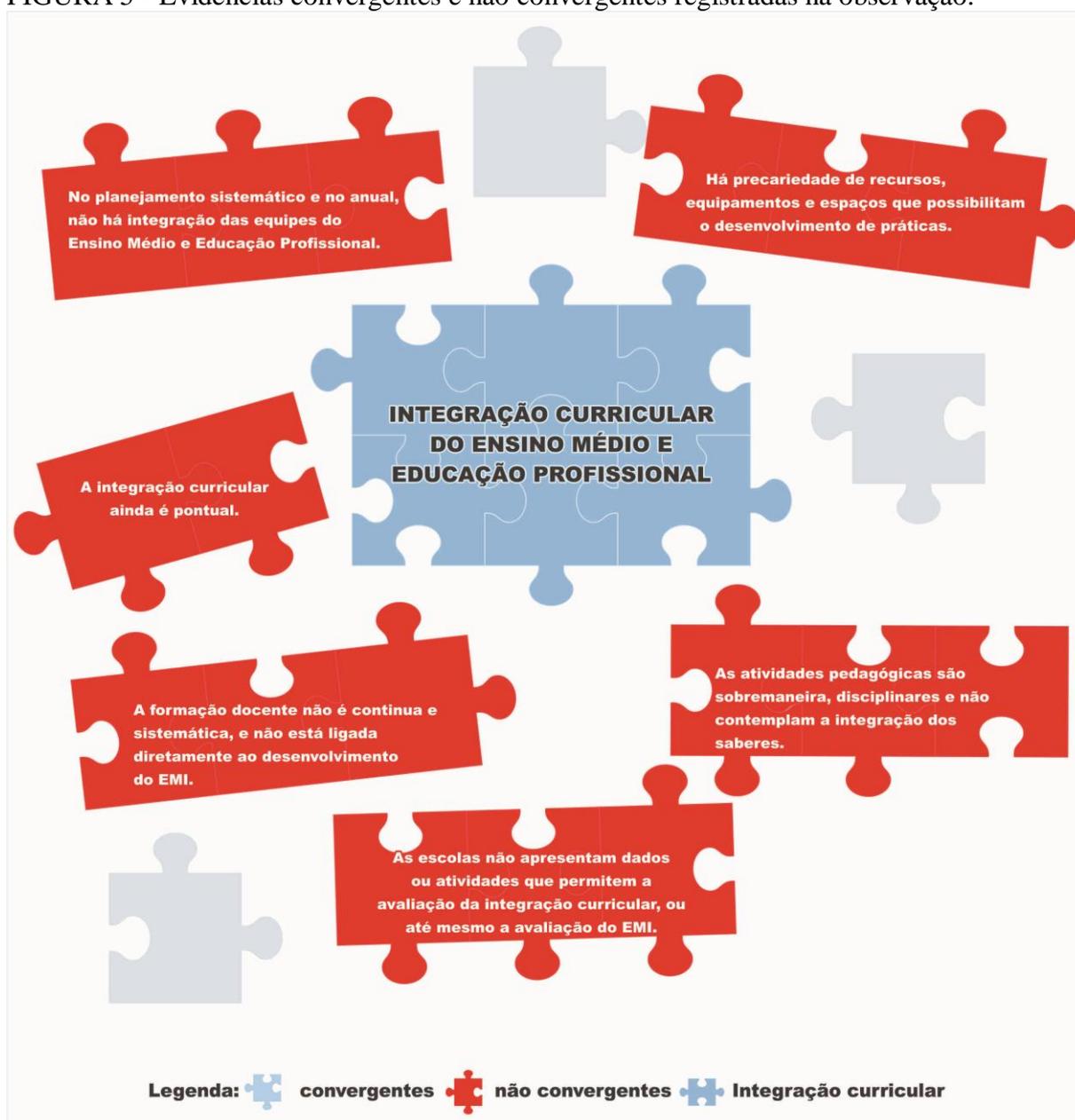


FIGURA 5 - Evidências convergentes e não convergentes registradas na observação.



As figuras ilustram as principais evidências extraídas de cada uma das técnicas desenvolvidas, e por elas observamos a predominância de aspectos não convergentes ao padrão estabelecido. Nas entrevistas realizadas com os gestores que relataram o histórico de implantação do EMI, observamos um equilíbrio entre os aspectos convergentes e não convergentes voltados à integração curricular. Nas análises documentais realizadas por meio dos planos de cursos também notamos um equilíbrio dos aspectos convergentes e não convergentes. Nos grupos focais desenvolvidos com os alunos de EMI, comprovamos o predomínio de aspectos não convergentes, enquanto nos grupos focais desenvolvidos com os professores, verificamos equilíbrio entre os aspectos convergentes e não convergentes. Nas

observações de campo encontramos apenas aspectos não convergentes à integração curricular.

Uma das etapas mais desafiadoras da pesquisa foi unir e analisar as evidências coletadas, contudo, proporcionalmente ao desafio, veio a gratificação de podermos analisar a categoria central sob diferentes perspectivas. A triangulação permitiu-nos a visão integrada das evidências e, vale enfatizar, o conceito de integração é e foi nossa bússola durante toda a pesquisa, portanto, ao conseguirmos tomá-lo como referência em nossos processos metodológicos, aportamos à pesquisa um distinto valor conceitualco.

Os aspectos importantes que emergiram nesse processo foram extraídos das análises específicas de cada técnica, bem como das análises triangulares. Nossas análises também foram referendadas por meio das concepções e dos fundamentos já expressos.

Iniciemos, portanto, com a implantação dos currículos integrados, cujas orientações definidas pelos governos estaduais denotavam a intenção clara e objetiva das políticas educacionais locais em trabalhar com a formação integrada, mas, da “intenção à realização”, observamos que as escolas enfrentaram dificuldades que submetem risco a concepção e a credibilidade do projeto. Podemos citar algumas das dificuldades assinaladas em todas as escolas: falta de professores para áreas técnicas; de assessoria pedagógica permanente e de verbas para estruturação de laboratórios e compra de material. As evidências denotam a fragilidade conceitual e material das escolas e, embora os gestores fossem adeptos do projeto, as dificuldades experimentadas comprometiam a adesão da comunidade e produziam distorções conceituais no que concerne à integração curricular.

Pela pressão política, as escolas iniciaram o EMI sem que seus planos de cursos estivessem devidamente estruturados e aprovados pelos conselhos de Educação. A ideia de integração, portanto, não continha as bases prescritivas necessárias para seu desenvolvimento e, em nossa avaliação os conceitos de formação integrada, descritos por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), estavam à deriva, pois não havia a ordem estrutural necessária.

As evidências registradas mostram que a participação dos docentes e gestores na constituição e na definição conceitual da integração não foram suficientes para a clareza conceitual e procedimental requerida para a integração curricular. A identidade conceitual da formação integrada deve ser trabalhada desde a elaboração de seu Plano de Curso. Para o EMI consideramos as reflexões propostas bases constitutivas para formulação conceitual da identidade do currículo integrado: o que de fato se quer ensinar? Quais pressupostos ideológicos guiam nossas escolhas? Por que integrar? Que tipo de Educação Profissional se quer desenvolver? Estamos legitimando a exclusão social ou estamos aptos a promover a inclusão? Essas são algumas das reflexões que acreditamos pertinentes e que devem surgir

nesse momento inicial. Para Freire (1970), a organização curricular é um processo de formação democrática e está diretamente ligada à autonomia de seus sujeitos. A participação dos professores na organização curricular permite-lhes a construção sóciopolítica necessária ao desenvolvimento da formação integrada. A comunidade escolar necessita de espaços, onde o diálogo e a compreensão de seus significados e significantes possam emergir, como enfatiza Bourdieu (1999) ao expressar que a indagação sobre a realidade leva os sujeitos à compreensão acerca de seus papéis na reprodução social.

Os professores que participaram da pesquisa revelaram nos grupos focais que acreditavam na integração, mas ainda não sabiam como desenvolvê-la, pois integrar exigia deles uma experiência que não possuíam. Ao olharmos para os planos de cursos elaborados pelas escolas, observamos que eles expressavam a integração em suas justificativas e em seus objetivos, contudo, suas matrizes apresentam a disciplinarização como orientação didática. Tais contradições também foram expressas pelos gestores, que revelaram o esforço cotidiano em promover a integração. Conceber a integração requer clareza e desenvolvimento metodológico que a efetivem, assim como vimos anunciado por Morin(2005) e Santomé (1998).

A ruptura com a dualidade curricular sedimentada na história da Educação Brasileira e a promoção da uma escola unitária são princípios expressos por Kuenzer (2007), Ciavatta, Frigotto e Ramos (2005, 2006), mas também são desafios presentes no labor das escolas pesquisadas. As concepções e avaliações presentes nos discursos dos docentes, gestores e alunos denotam o potencial necessário para a integração, pois em todos os segmentos observamos a prevalência da crença da integração como valor agregado e imprescindível ao Ensino Médio, contudo as evidências não convergentes, principalmente as reveladas pela ausência de tempos e espaços para o planejamento integrado e para formação dos docentes, podem fazer ruir essa crença depositada na formação integrada, bem como podem sedimentar o modelo dualista curricular.

As considerações dos autores anteriormente citados contribuíram também para o surgimento de algumas reflexões e que desde o início de nossa pesquisa nos tomavam: por que a integração do currículo do Ensino Médio à Educação Profissional é premente apenas aos contextos das escolas públicas e quais aspectos estão implícitos ou explícitos no argumento de defesa sobre o currículo integrado? Se o trabalho é princípio educativo necessário para formação de nossos jovens do Ensino Médio, por que, então, somente nossos jovens da escola pública devem ter essa formação integrada?

Para Kuenzer (2007), ao longo de nossa história, ratificamos a existência de duas

escolas: as escolas dos que dominam e as escolas dos que são dominados. O EMI reitera essa dimensão? Estamos mais uma vez separando a escola e o trabalho e concorrendo assim para o ideal capitalista que concebe o Ensino Médio como plataforma de formação para os jovens que exercerão as funções de domínio cultural e o EMI como plataforma de sustentação a esse modelo excludente?

Tais respostas não seriam respondidas, se tomássemos como categoria de análise as “teorias tradicionais do currículo” (SILVA, 2003) e, dessa forma, analisamos as evidências pautadas pelas “teorias críticas do currículo”, assim descritas por Silva (2003, p; 33):

A escola contribui para esse processo não propriamente através do conteúdo explícito de seu currículo, mas ao espelhar, no seu funcionamento, as relações sociais do local de trabalho. As escolas dirigidas aos trabalhadores subordinados tendem a privilegiar relações nas quais, ao praticar papéis subordinados, os estudantes aprendem a subordinação. Em contraste, as escolas dirigidas aos trabalhadores dos escalões superiores tendem a favorecer relações sociais nas quais os estudantes têm oportunidade de praticar de comando e autonomia. É, pois, através de uma correspondência entre as relações sociais da escola e as relações sociais do trabalho que a educação contribui para a reprodução das relações sociais de produção da sociedade capitalista.

As perguntas que nos inquietavam também circundavam o pensamento dos alunos das escolas pesquisadas e elas foram reveladas quando eles falaram nos grupos focais suas preocupações quanto à concorrência no “vestibular”, pois alguns conteúdos do Ensino Médio foram suprimidos de suas formações. Outra preocupação revelada foi a ausência de práticas curriculares necessárias para o exercício técnico de nível médio em suas áreas de formação. Em contrapartida, eles manifestavam que o certificado de nível médio técnico lhes traria uma diferenciação para o mercado de trabalho. As contradições revelavam suas dúvidas, pois ao mesmo tempo em que eles expressavam suas crenças à formação integrada como meio de inclusão social e diferenciação para o egresso do Ensino Médio, também revelavam suas desvantagens nos processos de seleção para o Ensino Superior. Avaliamos pertinentes suas dúvidas e manifestações e chamamos atenção para os temores que foram manifestados, principalmente pelos alunos dos cursos de Enfermagem, que duvidavam de suas competências para o exercício profissional, pois entendiam que as práticas curriculares desenvolvidas não os capacitavam para atuação no campo de trabalho.

As evidências integradas também mostram que as escolas de EMI necessitam de recursos adicionais para ampliação da oferta no Ensino Médio, pois não há como desenvolver um projeto integrado sem que haja laboratórios, práticas aplicadas, professores contratados para área técnica e turno complementar de formação. A falta de verbas compromete o desenvolvimentos de toda lógica estrutural do projeto. No que concerne ao turno

complementar, destacamos o fato de que o mais adequado para essas escolas é que a oferta de EMI aconteça em turno integral, pois ampliar o EMI para o ciclo de quatro anos pode ensejar evasão de alunos. Por outro lado, desenvolver o currículo em três anos pode aligeirar o processo de formação e comprometer a formação desses egressos, conseqüente e perversamente, excluí-los das chances de competição para o Ensino Superior e de sua inserção qualificada no mercado de trabalho.

Os discursos dos sujeitos expressam conceitos de integração, acompanhados de informações sobre a falta de assessoramento pedagógico, recursos tecnológicos, formação continuada adequada e sem atuação no EMI; há citações sobre as políticas de Educação Profissional adotadas pelos estados (Ceará, Maranhão e Paraná), mas as críticas sobre estas políticas são muito tênues, apresentando-se mais como reclamações. São pressupostos de uma formação integral, onde a aquisição de conhecimentos técnico-científicos e o desenho de competências passam ao largo da ideia de criar, recriar, utilizando também a arte, a cultura, a linguagem e os símbolos. Portanto, parece de fundamental importância, no caso da implantação do currículo integrado (EMI), que o discurso dos ideólogos presentes nos documentos oficiais, seja transportado para a formação dos gestores e professores, gerando-se modelos pedagógicos que possibilitem o desenvolvimento de um currículo integrado para o EMI.

É possível recorrendo-se a teorização curricular tradicional e crítica (SILVA, 2003) afirmar que os planos curriculares e planos de cursos desenvolvidos nos seus documentos prescritivos não demonstram uma proposta de integração entre o ensino propedêutico e o técnico profissionalizante.

Para Saul (1988), a avaliação é inerente ao desenvolvimento curricular e seu principal paradigma é a emancipação. O avaliação está intimamente ligada à transformação e à libertação de práticas e preceitos deterministas, que distanciam os sujeitos das mudanças desejadas. A descrição, análise e crítica da própria comunidade aos processos de desenvolvimento do EMI favorecem autonomia e o “empoderamento” dos sujeitos no enfrentamento dos desafios. As três escolas pesquisadas ainda não desenvolveram processos de avaliação curricular e acreditamos que as dificuldades e potencialidades reveladas pela pesquisa podem velar problemas ou mesmo até anonimizar suas fortalezas.

Na arqueologia da integração curricular, encontramos nos escritos de Cunha (2000), Kuenzer (1997) e Manfredi (2002) um passado repleto de contrastes e desigualdades, que reiteraram ao longo de nossa história o *apartheid* do currículo escolar com sua função social. Os problemas suscitados pela pesquisa revelam os resquícios dessa história e, de certa

forma, mostram como o sistema educacional está cheio de vícios que nutrem a perpetuação dos fatos e fenômenos.

Encarar os desafios significa, como expresso anteriormente, ter a clareza dos embates políticos, sociais e culturais que devemos enfrentar, mas por tudo o que observamos somos capazes de afirmar que os gestores escolares, professores e alunos demonstram as condições necessárias para o enfrentamento das necessidades e para o desenvolvimento das mudanças, contudo isso só será possível com amparo nas condições sustentáveis definidas e asseguradas pelos órgãos públicos competentes.

Para Santomé (1998), referendado neste texto, integrar é unir partes que serão transformadas em um todo, contudo, em nossas análises gerais, não encontramos essa integração na investigação realizada.

7 PROPOSTA DE AVALIAÇÃO PARA OS CURRÍCULOS INTEGRADOS

A decisão de implantar e ampliar a oferta do EMI apontou para o Sistema Público de Educação inúmeros desafios, entre os quais o da delimitação conceitual e metodológica, decorrente da perspectiva de integração curricular, as condições materiais para o desenvolvimento teórico - prático da educação profissional e a organização pedagógica para integração do currículo.

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.

Se, por um lado, a organização do currículo no modelo de disciplinas limita a comunicação, os espaços e os tempos de socialização, de outra parte, o currículo integrado amplia a comunicação entre áreas e conceitos, o que, sem dúvida alguma, exige mais tempo e esforço para docentes e técnicos da escola.

Em todas as etapas da pesquisa surgiram elementos que influenciavam e ratificavam a necessidade de contribuir com as escolas não somente mediante a pesquisa avaliativa desenvolvida, mas também em poder contribuir com uma proposta efetiva e aplicada à avaliação de currículos integrados. A expectativa é que esse trabalho possa, antes de mais de 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, acreditamos 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: a ética, a globalidade, a processualidade e a contextualização.

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

- 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 desejadas. Precisa-se admitir o movimento e acreditar que tudo está num constante vir-a-ser.

Na acepção moderna, dialética significa o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação (...). No sentido moderno da palavra, o pescador dialético mais radical da Grécia antiga foi, sem dúvida, Heráclito de Éfeso (aprox. 540-480 a.C.). Nos fragmentos deixados por Heráclito, pode-se ler que tudo existe em constante mudança, que o conflito é o pai e o rei de todas as coisas. Lê-se também que vida ou morte, sono ou vigília, juventude ou velhice são realidades que se transformam umas nas outras. O fragmento n. 91, em especial, tornou-se famoso: nele se lê que um homem não toma banho duas vezes no mesmo rio. Por que? Porque na Segunda vez não será o mesmo homem e nem estará se banhando no mesmo rio (ambos terão mudado). (KONDER, 1981, p. 8, apud VASCONCELOS, 1999, p. 24)

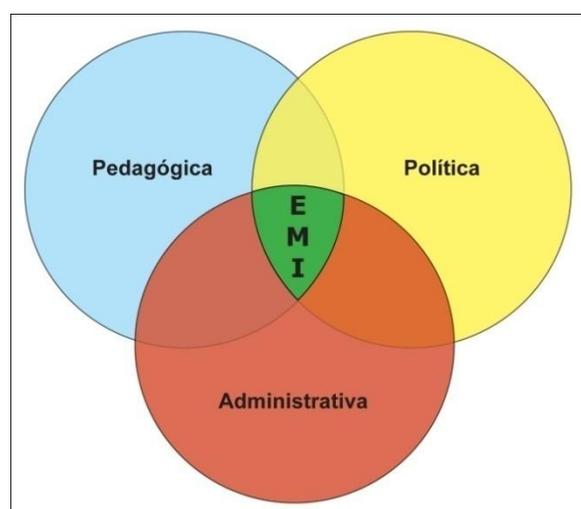
- Contextualização – avaliar considerando o processo histórico dos fenômenos e dos sujeitos; compreender as características culturais e sociais que configuram a identidade do currículo avaliado. A compreensão dessa realidade possibilita o respeito à diversidade e a organização curricular estabelecida por padrões não lineares.

Necessitamos de noções complementares para melhor compreender a dinâmica da realidade que se apresenta ora como onda, ora como partícula. E este lado complementar da natureza da matéria, quando associado ao princípio da Incerteza de Heisenberg, nos mostra que 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 e nem a compreensão global necessária. Os eixos definidos são as vertentes de avaliação integradas e são interdependentes na organização curricular.

GRÁFICO 1- Vertentes da avaliação da integração curricular no EMI



Definidos os princípios e os eixos da avaliação, chega o momento de definir-se o processo, o que implica descrição das etapas, definição dos tempos de realização, metodologia, instrumentos, desenvolvimento, análise, avaliação dos dados e determinação 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 o processo de 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 uma necessidade interna 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.

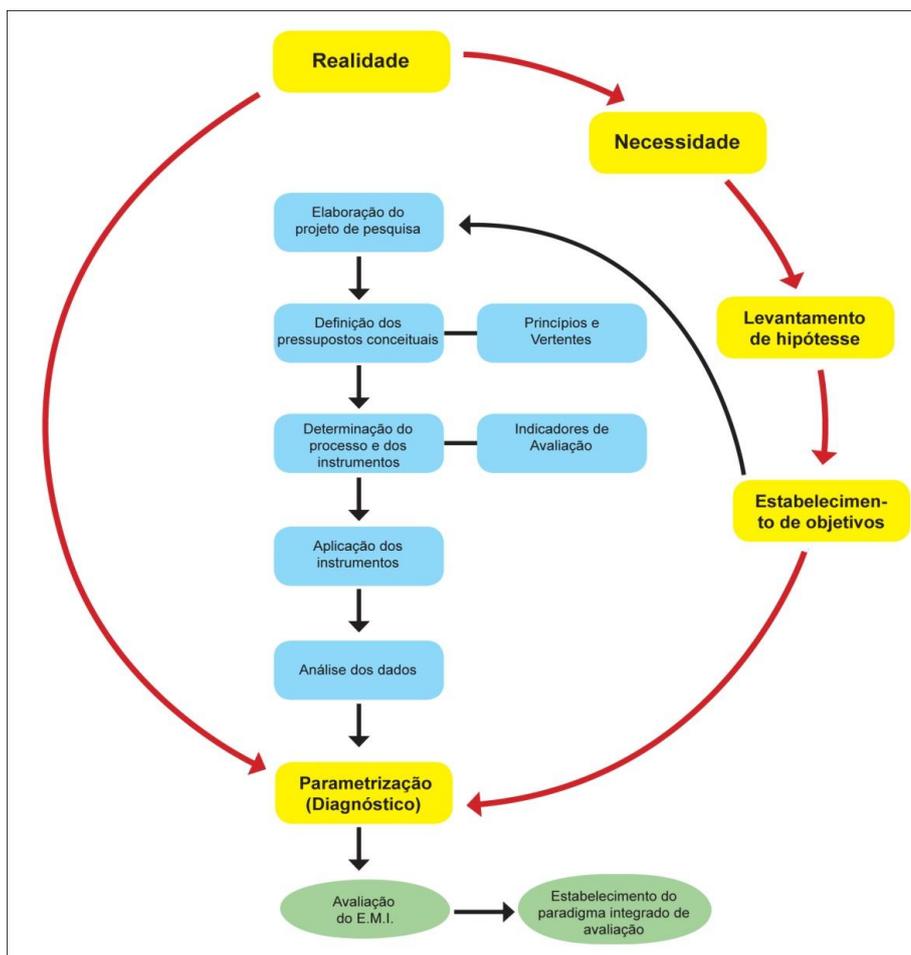
A conscientização, é neste sentido, um teste de realidade. Quando mais conscientização, mais se “dês-vela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em estar frente à realidade assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato de reflexão e ação. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens.

Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam seu papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. (FREIRE, 1979 apud SAUL, 1988, p 55)

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

A ilustração apresentada a seguir contempla o processo que guiou o trabalho de avaliação dos currículos de EMI:

GRÁFICO 2- Processo de avaliação da integração curricular no EMI



Por fim, é preciso destacar o fato de que indicadores de integração emergiram naturalmente do processo de 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, há de se ter:

- ✓ 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 seguir a explicitação pormenorizada de cada indicador de avaliação:

QUADRO 10- 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 sóciopolítica 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 destinado 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 à 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
Índices 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: Elaboração própria

Os indicadores 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.

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.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos essas considerações finais, nos ocorreram na memória as reflexões e aflições de um professor do EMI, que assim interrogava sobre a integração do Ensino Médio e Educação Profissional: “- Por que incluir o profissionalizante no Ensino Médio, se nem conseguimos dar conta do Ensino Médio? Como aumentar as horas do Ensino Médio, se a escola pública mal consegue funcionar com as 2.800 horas destinadas a ele?”. Essas, entre tantas outras questões, fazem parte dos desafios que o EMI enfrenta em sua implementação. Os fatos que antecederam a promulgação do Decreto nº 5.154/2004 já apontavam o quão difícil seria e será romper com a dualidade sedimentada na história da Educação Brasileira. O decreto respondeu ao anseio guardado e abafado de retomarmos efetivamente o trabalho como princípio educativo no Ensino Médio, mas também revelou a cristalização de processos políticos e pedagógicos que hermeticamente resistem à mudança e à integração.

Um currículo escolar não é 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, as suas fortalezas e os 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, 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 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, e talvez por isso, seja comum observá-la com ansiedade e receios.

Assim, a avaliação curricular emergiu, no atual contexto, 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 fecunda problemas que não querem ser resolvidos e deixa seus sujeitos, conhecimentos e contextos reféns dessa alienação.

O desenvolvimento do currículo de EMI demanda, portanto, avaliação, e não

somente como item descrito no Plano de Curso, mas também 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.

Podemos afirmar que a principal motivação para o desenvolvimento desta pesquisa sempre esteve ligada ao desenvolvimento de um estudo que possibilitasse as escolas de EMI vislumbrarem estratégias e ações de avaliação curricular, pois temos 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. Por acreditarmos nesses sujeitos e por observarmos seus desafios diários na árdua tarefa de integrar o Ensino Médio à Educação Profissional é que desenvolvemos esta pesquisa, cujo objetivo precípua foi o de investigar o currículo do Ensino Médio Integrado nos tempos e espaços destinados à sua efetivação. De etapa em etapa, chegamos onde desejávamos: realizamos uma pesquisa avaliativa, cujos resultados propiciarão às escolas investigadas, e a outras que trabalham com o EMI, conhecimentos acerca de processos e concepções presentes na implementação da integração curricular, estabelecendo referências que contribuirão para o desenvolvimento de processos avaliativos nas escolas de EMI.

No início da pesquisa, definimos um padrão, que parametrizou e indicou conceitualmente o que seria a integração curricular⁸³ no Ensino Médio Integrado. O padrão, como outrora anunciado, foi assim definido: o EMI é uma modalidade de ensino que integra os saberes e práticas dos currículos de Ensino Médio e Educação Profissional; sua determinação levou-nos à definição do problema: a integração entre os currículos do Ensino Médio e da Educação Profissional rompe com o modelo dualista curricular historicamente presentes na Educação Brasileira?⁸⁴ No decorrer da investigação, o padrão definido e o problema possibilitaram o levantamento de evidências que nos levaram à constatação de que os currículos de EMI que fizeram parte da pesquisa apresentam em seus planos de cursos o princípio da integração como base para organização curricular, contudo as condições efetivas para a integração e articulação do Ensino Médio e Educação Profissional são precárias e em muitas circunstâncias inexistem. As evidências que mais colaboram para essa conclusão foram: a ausência de planejamento integrado, tendo em vista que os professores planejam suas

⁸³ Objeto de análise da investigação.

⁸⁴ Anunciada na introdução

atividades sozinhos ou com seus grupos de área⁸⁵, e também observamos que as equipes do Ensino Médio e da Educação Profissional não possuem tempos definidos para a integração das atividades; as escolas pesquisadas tiveram oportunidade de ter na implantação do currículo consultoria ou processo de formação para o trabalho com o currículo integrado, contudo, não encontramos registros no período vigente da pesquisa de atividades de formação e capacitação para o trabalho integrado.

As proposições definidas para a pesquisa⁸⁶: os documentos normativos e publicações oficiais que orientam a organização do EMI; os planos de cursos das escolas; o histórico de implantação das escolas; as concepções e avaliações dos alunos, professores e gestores escolares e os tempos e espaços destinados à formação docente e ao planejamento das atividades integradas, foram fundamentais para análise complexa da realidade de nossa investigação, pois nos permitiram uma análise avaliativa da integração curricular sob diversos pontos, que distintamente se complementaram. Vale registrar, contudo, o fato de que trabalhar com diversas proposições não foi tarefa simples, fazê-los convergir, concedendo-lhes a devida organicidade ao trabalho avaliativo, requereu um trabalho artesanal, pois não bastava juntá-las, queríamos integrá-las.

As análises desenvolvidas por meio das proposições estabelecidas para a pesquisa confirmam a ideia de que a integração curricular não acontece por meio somente de sua definição conceitual e documental, respectivamente, proclamadas nos discursos oficiais, dos sujeitos e nos Planos de Cursos, mas sim, e, primordialmente, por meio dos tempos e espaços de planejamento, desenvolvimento e avaliação curricular e das políticas educacionais e curriculares que atendem aos fins dos pressupostos conceituais formalizados.

No desenvolvimento da pesquisa, muitas dificuldades e necessidades manifestaram-se e constituíram-se como aspectos importantes para sua consecução. Vale registrar as mais significativas e presentes nas três escolas: as dificuldades orçamentárias para a ampliação da jornada do trabalho escolar e para o investimento de capital e custeio; a lotação de professores para as áreas tecnológicas; as incompreensões conceituais do currículo integrado, que muitas vezes são observadas nos resquícios da dualidade curricular apresentadas nos planos de cursos e que flagram a separação da formação geral e tecnológica, como outrora preconizava a Lei nº 5.692- 1971, e a escassez de tempos e espaços para a formação docente e para o planejamento integrado. Deve-se afirmar que as dificuldades e as

⁸⁵ Língua Portuguesa, Física, Química, História, Artes, Matemática, dentre outras áreas do conhecimento do Ensino Médio.

⁸⁶ Explicitadas no Capítulo I

necessidades encontradas devem ser superadas, pois, caso contrário, sedimentaremos a dualidade curricular já existente, e, mais uma vez, ratificaremos as circunstâncias que situam a Educação Brasileira em patamares não aceitáveis, tampouco condizentes com seu desenvolvimento tecnológico.

Por tudo o que observamos, acreditamos que os desafios prementes ao desenvolvimento com qualidade do EMI são:

- a definição do EMI como política educacional, com ações efetivas de financiamento e administração de recursos e ações necessárias para o desenvolvimento de qualidade do EMI;
- a superação de bases curriculares que ainda não asseguraram os princípios do currículo integrado e a identidade - ciência, trabalho e cultura;
- a superação da organização curricular dualista, que continua a dissociar o currículo do Ensino Médio do currículo da Educação Profissional;
- a definição da oferta das áreas técnicas de formação, que não passam por estudos analíticos, pautada por meio da prospecção e das necessidades do mercado de trabalho da comunidade;
- a formulação de currículos com bases concretas para a integração e articulação dos saberes, bem como para o desenvolvimento dos saberes de forma contextualizada, problematizada e inter e transdisciplinar, que superem a concepção fragmentada e dissociada do currículo à realidade e às necessidades do egresso do Ensino Médio;
- a organização curricular desenvolvida por ações e estratégias de participação colegiada e plenamente amparada pela formação contínua dos docentes para o currículo integrado;
- a contratação suficiente de docentes para as áreas de formação técnica, o que permitirá a efetivação do docente no trabalho escolar; e
- a determinação de tempos e espaços para o planejamento pedagógico integrado.

Por todos os dados apresentados, é pertinente asserir que a nossa tese inicial foi confirmada: **a integração curricular no EMI só ocorrerá de forma efetiva se houver tempos e espaços adequados para o planejamento, desenvolvimento, avaliação e formação dos docentes para a integração curricular, isso tudo apoiado pelas condições estruturais oferecidas às escolas; sem isso não há integração, somente intenção.**

A integração dos saberes é condição incontestável para o desenvolvimento curricular nos contextos escolares e acadêmicos. Por tal razão, argumentamos que a integração das disciplinas, áreas e conteúdos é necessidade que não pode mais aguardar, e independe de EMI, pois em qualquer nível e modalidade de ensino a integração é possível.

A pesquisa que desenvolvemos situou-nos perante circunstâncias, fatos e reflexões que retratam a árdua caminhada dos gestores, professores e alunos no enfrentamento dos desafios cotidianos da escola pública de Ensino Médio. Aprendemos muito e somos gratas pelas incontáveis generosidades expressas por essas pessoas que dividiram suas ideias e seu trabalho conosco. As escolas selecionadas revelaram um potencial de superação às adversidades que nos fazem acreditar que a integração curricular é possível.

A conclusão de um estudo não é partida, tampouco despedida, mas é o começo de novas possibilidades e o seu legado está na convicção de que mudanças guardadas serão desveladas, e que ideias adormecidas serão despertadas. Bem assim, o movimento tomará impulso e uma nova ordem surgirá... essa crença nutriu o desenvolvimento da pesquisa realizada e enseja revelar novos caminhos para o Ensino Médio e a Educação Profissional brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Ensino Médio: múltiplas vozes**. Brasília: Ministério da Educação, 2003.

ALVES, Nilda (Org.). **Criar Currículo no Cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2004.

ANDRE, Marli Eliza Dalmaso. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber, 2005.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

BENFATTI, Xênia Diógenes. **A Formação de professores para o ensino médio integrado no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação. No prelo.

BOBBITT, John Franklin. **The curriculum**. Boston: Houghton/Mifflin, 1918.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, SariKnopp. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. **Decreto nº 2.208/1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997.

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.

BRASIL. **Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, 1971.

BRASIL. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e

Tecnológica, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: integrar para quê?** Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Índice de Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=180&Itemid=336>. Acesso em: 11 mai. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **IDEB Resultados e Metas 2005, 2007 e 2009**. Disponível em: <<http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=684414>>. Acesso em: 26 out. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais **Anísio Teixeira**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: dez. 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Número de Matrículas de Educação Básica por Etapa e Modalidades de Ensino segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação-2009**. Disponível em: <http://www.mp.ba.gov.br/atuacao/educ/materialapoio/censo_escolar/censo_2009/sinopse_e_statistica_educacao_basica_2009.pdf>. Acesso em: 26 out. 2010c.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Resumo Técnico do Censo da Educação Básica 2009**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/resumos-tecnico>>. Acesso em: dez. 2010e.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Resumo Técnico do Censo da Educação Básica 2010**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/divulgacao_censo2010_revisao_04022011.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Brasil Profissionalizado**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12325&Itemid=663>. Acesso em: dez. 2010d.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Departamento de Políticas do ensino Médio. **O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível**

Médio: relatório 2004 a 2006. Brasília, 2006.

BRASIL. **Resolução CEB nº 4, de 8 de dezembro de 1999.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional de Nível técnico. Brasília: SEB, CNE, 1999.

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.

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.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufaturas no Brasil escravocata.** São Paulo: UNESP, 2000.

FAZENDA, Ivani Catarina. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria.** São Paulo: Edições Loyola, 1991.

FOLHA UOL. Enem- ranking 2009. Disponível em: <http://media.folha.uol.com.br/educacao/2009/04/28/enem-ranking.pdf>>. Acesso em 18 nov. 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marize (Orgs.). **Ensino Médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-82.

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

GIROUX, Henry. **Teoria Crítica e resistência em Educação: para além das teorias de reprodução**. Rio de Janeiro: Vozes, 1983.

GOIS, Antônio; PINHO, Angela. Brasil é reprovado, de novo, em matemática e leitura. **Jornal Folha de São Paulo**. São Paulo, 5 dez. 2007. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u351481.shtml>>. Acesso em: 19 out. 2010.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

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

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de Indicadores Sociais 2010**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicais2010/default.shtm>>. Acesso em: 29 mai. 2010.

JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

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.

LEITINHO, Meirecele Calíope; CARVALHO, Patricia Holanda. **Ensino Superior:** currículos e práticas. Cidade: Intertexto, 2010.

LEWY, Arie. **Avaliação de currículo.** São Paulo: EPU, 1979.

LÜDKE, Menga; ANDRE, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1996.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

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

MOREIRA, Antônio Flávio. **Currículos e Programas no Brasil.** São Paulo: Papirus, 1990.

MORIN, Edgar. **A Ciência com Consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

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

NERI, Marcelo Cortês (Org.). **O Tempo de permanência na escola e as motivações dos sem-escola.** Rio de Janeiro: FGV-IBRE-CPS, 2009.

NÚMEROS do PISA 2009. **Veja.** São Paulo, 10 dez. 2010. Disponível em <<http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/pisa-2009/>>. Acesso em: 13 jan. 2011.

RAMOS, Marise. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e a cultura. In: CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Ensino Médio:** ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

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

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade:** o currículo integrado. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

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

SILVA, Thomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, Clarilza Prado (Org.); DEPRESBITERS, Léa; ZÁKIA, Sandra. **Avaliação do Rendimento Escolar**. Campinas: Papirus, 1991.

TYLER, Ralph W. **Basic principles of curriculum and instruction**. Chicago: The University of Chicago Press, 1949.

UOL EDUCAÇÃO. **MEC divulga notas do Índice de Educação Básica nas Unidades Federativas**. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/ultnot/2010/07/05/consulta-ideb-2009.jhtm>>. Acesso em: 10 out. 2010.

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

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em Educação**: a observação. Brasília: Plano, 2003.

XAVIER, Roegiers. **Uma Pedagogia da integração**: competências e aquisições no ensino. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

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

ZABALA, Antoni. **A Prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Decreto Federal Nº 2208/97

DE 17 DE ABRIL DE 1997.

Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição,

D E C R E T A:

Art. 1º - A Educação profissional tem por objetivos:

I - promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas;

II - proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação;

III - especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalho em seus conhecimentos tecnológicos;

IV - qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.

Art. 2º - A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho.

Art. 3º - A educação profissional compreende os seguintes níveis:

I - básico: destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;

II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;

III - tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

Art. 4º - A educação profissional de nível básico é modalidade de educação não-formal e duração variável, destinada a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno, não estando sujeita à regulamentação curricular.

§ 1º - As instituições federais e as instituições públicas e privadas sem fins lucrativos, apoiadas financeiramente pelo Poder Público, que ministram educação profissional deverão, obrigatoriamente, oferecer cursos profissionais de nível básico em sua programação, abertos a alunos das redes públicas e privadas de educação básica, assim como a trabalhadores com qualquer nível de escolaridade.

§ 2º - Aos que concluírem os cursos de educação profissional de nível básico será conferido certificado de qualificação profissional.

Art. 5º - A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este.

Parágrafo único. As disciplinas de caráter profissionalizante, cursadas na parte diversificada do ensino médio, até o limite de 25% do total da carga horária mínima deste nível de ensino, poderão ser aproveitadas no currículo de habilitação profissional, que eventualmente venha a ser cursada, independente de exames específicos.

Art. 6º - A formulação dos currículos plenos dos cursos do ensino técnico obedecerá ao seguinte:

I - o Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação, estabelecerá diretrizes curriculares nacionais, constantes de carga horária mínima do curso, conteúdos mínimos, habilidades e competências básicas, por área profissional.

II - os órgãos normativos do respectivo sistema de ensino complementarão as diretrizes definidas no âmbito nacional e estabelecerão seus currículos básicos, onde

constarão as disciplinas e cargas horárias mínimas obrigatórias, conteúdos básicos, habilidades e competências, por área profissional;

III - o currículo básico, referido no inciso anterior, não poderá ultrapassar setenta por cento da carga horária mínima obrigatória, ficando reservado um percentual mínimo de trinta por cento para que os estabelecimentos de ensino, independente de autorização prévia, elejam disciplinas, conteúdos, habilidades e competências específicas da sua organização curricular.

§ 1º - Poderão ser implantados currículos experimentais, não contemplados nas diretrizes curriculares nacionais, desde que previamente aprovados pelo sistema de ensino competente.

§ 2º - Após avaliação da experiência e aprovação dos resultados pelo Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação, os cursos poderão ser regulamentados e seus diplomas passarão a ter validade nacional.

Art. 7º - Para a elaboração das diretrizes curriculares para o ensino técnico, deverão ser realizados estudos de identificação do perfil de competências necessárias à atividade requerida, ouvidos os setores interessados, inclusive trabalhadores e empregadores.

Parágrafo único. Para atualização permanente do perfil e das competências de que trata o caput, o Ministério da Educação e do Desporto criará mecanismos institucionalizados, com a participação de professores, empresários e trabalhadores.

Art. 8º - Os currículos do ensino técnico serão estruturados em disciplinas, que poderão ser agrupadas sob a forma de módulos.

§ 1º - No caso de o currículo estar organizado em módulos, estes poderão ter caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, dando direito, neste caso, a certificado de qualificação profissional.

§ 2º - Poderá haver aproveitamento de estudos de disciplinas ou módulos cursados em habilitação específica para obtenção de habilitação diversa.

§ 3º - Nos currículos organizados em módulos, para obtenção de habilitação, estes poderão ser cursados em diferentes instituições credenciadas pelos sistemas federal e estaduais, desde que o prazo entre a conclusão do primeiro e do último módulo não exceda cinco anos.

§ 4º - O estabelecimento de ensino que conferiu o último certificado de qualificação profissional expedirá o diploma de técnico de nível médio, na habilitação profissional correspondente aos módulos cursados, desde que o interessado apresente o certificado de conclusão do ensino médio.

Art. 9º - As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica.

Parágrafo único. Os programas especiais de formação pedagógica a que se refere o caput serão disciplinados em ato do Ministro de Estado da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação.

Art. 10 - Os cursos de nível superior, correspondentes à educação profissional de nível tecnológico, deverão ser estruturados para atender aos diversos setores da economia, abrangendo áreas especializadas, e conferirão diploma de Tecnólogo.

Art. 11 - Os sistemas federal e estaduais de ensino implementarão, através de exames, certificação de competência, para fins de dispensa de disciplinas ou módulos em cursos de habilitação do ensino técnico.

Parágrafo único. O conjunto de certificados de competência equivalente a todas as disciplinas e módulos que integram uma habilitação profissional dará direito ao diploma correspondente de técnico de nível médio.

Art. 12 - Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 17 de abril de 1997, 176º da Independência e 109º da República

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO
Paulo Renato Souza



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

DECRETO Nº 5.154 DE 23 DE JULHO DE 2004.

Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição,

DECRETA:

Art. 1º A educação profissional, prevista no [art. 39 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#) (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

- I - formação inicial e continuada de trabalhadores;
- II - educação profissional técnica de nível médio; e
- III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Art. 2º A educação profissional observará as seguintes premissas:

I - organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica;

II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia.

Art. 3º Os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, referidos no inciso I do art. 1º, incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.

§ 1º Para fins do disposto no **caput** considera-se itinerário formativo o conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos.

§ 2º Os cursos mencionados no **caput** articular-se-ão, preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, o qual, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho.

Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no [§ 2º do art. 36](#), [art. 40](#) e [parágrafo único do art. 41 da Lei nº 9.394, de 1996](#), será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:

I - os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

§ 2º Na hipótese prevista no inciso I do § 1º, a instituição de ensino deverá, observados o [inciso I do art. 24 da Lei nº 9.394, de 1996](#), e as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas.

Art. 5º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne aos objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 6º Os cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, incluirão saídas intermediárias, que possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após sua conclusão com aproveitamento.

§ 1º Para fins do disposto no **caput** considera-se etapa com terminalidade a conclusão intermediária de cursos de educação profissional técnica de nível médio ou de cursos de educação profissional tecnológica de graduação que caracterize uma qualificação para o trabalho, claramente definida e com identidade própria.

§ 2º As etapas com terminalidade deverão estar articuladas entre si, compondo os itinerários formativos e os respectivos perfis profissionais de conclusão.

Art. 7º Os cursos de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação conduzem à diplomação após sua conclusão com aproveitamento.

Parágrafo único. Para a obtenção do diploma de técnico de nível médio, o aluno deverá concluir seus estudos de educação profissional técnica de nível médio e de ensino médio.

Art. 8º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 9º Revoga-se o [Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997](#).

Brasília, 23 de julho de 2004; 183º da Independência e 116º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 26.7.2004

ANEXO: 3



Universidade Federal do Ceará

Pró Reitoria de Pesquisa e Pós- Graduação

Faculdade de Educação

Protocolo do Estudo de Caso aplicado ao projeto de pesquisa:

O Currículo Integrado do Ensino Médio e Educação Profissional: uma análise avaliativa

Xênia Diógenes Benfatti

2008

Apresentação

O presente documento constitui-se como protocolo do projeto de pesquisa: **O Currículo Integrado do Ensino Médio e Educação Profissional: uma análise avaliativa**, cuja metodologia adotada segue os fundamentos expressos do estudo de caso coletivo de Robert Yin em sua obra *Estudo de Caso: planejamento e métodos* (2005).

Segundo Yin (p. 93, 2005), o protocolo de estudo de caso destina-se à orientação do pesquisador na realização de sua coleta de dados, e é uma tática importante para a confiabilidade da pesquisa desenvolvida.

Quadro I: Sumário de Protocolo de Estudo de Caso

A. Introdução ao estudo de caso e objetivo do protocolo.

- A1. Questões, hipóteses e proposições do estudo de caso.
- A2. Estrutura teórica para o estudo de caso (*reproduz o modelo lógico*).
- A3. Papel do protocolo ao guiar o pesquisador do estudo de caso (*observa que o protocolo é uma agenda padronizada para a linha de investigação do pesquisador*)

B. Procedimentos da coleta de dados.

- B1. Nomes dos locais a serem visitados, incluindo pessoas de contato.
- B2. Plano de coleta de dados (*trata do calendário para as visitas ao local, a quantidade de tempo a ser usado em cada visita e o nível de esforço para fazer cada estudo*).
- B3. Preparação esperada anteriores às visitas aos locais (*identifica os documentos específicos a serem revisados e onde podem ser acessados*).

C. Esboço do relatório do estudo de caso.

- C1. A prática em operação.
- C2. Capacidade de inovação da prática.
- C3. Resultados obtidos com a prática, até esta data.
- C4. Contexto e histórico da agência de cumprimento da lei relativos à prática.
- C5. Anexos: cronologia, modelo lógico específico para a prática, referências a documentos relevantes e lista das pessoas entrevistadas.

D. Questões do estudo de caso.

D1. A prática na operação e sua capacidade de inovação:

- a. Descreva a prática em detalhes e a natureza e quantidade de fundos federais.
- b. Qual é a natureza, quando muito, dos esforços de colaboração de uma comunidade e jurisdição para outra que foi necessária para colocar a prática no lugar?
- c. Como começou a idéia para a prática?

- d. Havia um processo de planejamento, e como ele funcionou? Quais eram os objetivos originais e as populações ou áreas-alvo para a prática?
- e. De que maneira a prática é inovadora, em comparação com outras práticas do mesmo tipo ou na mesma jurisdição?
- f. Descreva como a prática continuará depois que acabarem o financiamento federal.

D2. Avaliação.

- A. Qual é o projeto para avaliar a prática, e quem está fazendo a avaliação?
- B. Qual parte da avaliação já foi implementada?
- C. Quais são as medidas de resultado que estão sendo usadas, e quais foram os resultados identificados até agora?
- D. Quais são as explicações concorrentes que foram identificadas e exploradas por se atribuir os resultados ao investimento dos fundos federais?

(Yin, p.93, 2005)

O sumário apresentado por Yin orientou a elaboração deste documento que apresenta 4 partes: introdução, procedimentos da coleta de dados, relatórios e avaliação. Vale destacar que o item D descrito por Yin estará contemplado na terceira parte deste registro, pois julgou-se necessário incorporá-lo à etapa do relatório descrita pelo autor.

Na introdução far-se-á a contextualização do estudo, bem como serão explicitadas as questões que indicam sua realização, a hipótese definida a priori e os objetivos demarcados ao seu desenvolvimento.

Na segunda parte serão apresentados os locais escolhidos para realização do estudo de caso coletivo, os respectivos profissionais das locais escolhidos, que serão os articuladores locais da pesquisadora com a instituição. Também nesse item, serão apresentadas as etapas de realização do estudo, suas metodologias, seus objetivos e o tempo de realização.

No terceiro item far-se-á a apresentação do modelo de relatório, que será feito ao final de cada etapa, e por fim, no item conclusivo, será apresentado o conteúdo da avaliação final. A avaliação será apresentada e submetida à análise do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

1 Introdução

Da promulgação à efetivação do Decreto nº5154-2004, muitos acontecimentos têm marcado a trajetória de implantação e implementação dos projetos de EMI¹,

¹ Abreviatura que designa o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional;

notadamente assinalados pelas Escolas de EMI, pelas Secretarias Estaduais de Educação, pelo Ministério de Educação e pelos Consultores Nacionais², que assessoram as ações desenvolvidas nos estados brasileiros. Com clareza pode-se destacar as dificuldades mais prementes nesta fase inicial, a citá-las: as dificuldades orçamentárias para a ampliação da jornada do trabalho escolar e para o investimento de capital e custeio; a lotação de professores para as áreas tecnológicas e as incompreensões conceituais do currículo integrado, que muitas vezes são observadas nos resquícios da dualidade curricular apresentadas nos projetos pedagógicos, que flagram a separação da formação geral e tecnológica, como outrora preconizava a Lei nº 5692- 1971.

O MEC tem ao longo desses três anos (2004 – 2007) promovido a articulação política e a orientação aos estados através, de ações como: a realização de Seminários Regionais³, a publicação bibliográfica⁴, a contratação de Consultores⁵, bem como, em regime de colaboração com os Estados, financiado os Projetos de Implantação do EMI. As ações promovidas têm provocado o aumento na oferta para essa modalidade, que, segundo os dados registrados pelo Departamento de Políticas do Ensino Médio, foi de 41,4%⁶ (2006 – 2007).

A mudança normativa e conceitual que orienta os projetos de EMI, somada a ampliação de sua oferta, são as razões que demarcam a realização desse projeto de pesquisa, que tem como objetivo analisar a constituição dos currículos integrados, e que diametralmente, devem superar as contradições e dificuldades que marcaram a Educação Profissional no Brasil.

A intenção por esse estudo ganhou seus contornos e significados através do trabalho de Consultoria⁷ desenvolvido nos estados do Ceará e Maranhão, bem como

² Dados obtidos através do Relatório elaborado pelo Departamento de Políticas do Ensino Médio em fevereiro de 2007.

³ Realizados em 2005 e 2006 em parceria com as Secretarias de Educação, cujo objetivo fundamental foi o de divulgar e orientar os Sistemas Públicos Estaduais para a oferta do EMI;

⁴ Até o momento pode-se registrar três produções bibliográficas, mais duas que estão no prelo;

⁵ Os consultores subsidiam politicamente e pedagogicamente o trabalho das Secretarias de Educação na implantação do EMI;

⁶ Dados retirados do Relatório de 2004 - 2006 do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, elaborado pelo Departamento de Políticas do Ensino Médio.

⁷ Consultoria contratada pela UNESCO e supervisionada pelo MEC para assessoria aos estados do Maranhão e Ceará na implantação e implementação do EMI.

decorrem dos estudos e pesquisas realizadas nas áreas de avaliação, formação docente, trabalho e educação.

As questões, a priori, delimitadas para estudo, são:

- Como os Planos de Cursos estruturam integradamente seus saberes?
- Como e quando os professores foram preparados para o trabalho de integração curricular?
- Como as escolas foram orientadas e preparadas para o trabalho de integração curricular?
- Como os professores planejam integradamente suas atividades?
- Como as escolas determinam os tempos e espaços de integração curricular?

Os vestígios, até o momento observados, levam a hipótese de que os currículos das escolas de EMI ainda mantém a desarticulação das áreas e saberes. No trabalho de consultoria evidencia-se, muitas vezes, a definição conceitual de integração curricular nos Planos de Curso, contudo, verifica-se a distância existente entre a intenção e a realização. As escolas têm enfrentado problemas materiais e pedagógicos na integração: a ausência de laboratórios específicos para formação tecnológica, as precárias condições para formação docente e para o planejamento integrado, são alguns dos diversos problemas enfrentados pelas escolas de EMI na realização do currículo integrado.

O registro desse estudo contribuirá para avaliação necessária dessa nova política educacional, bem como subsidiará o trabalho pedagógico das escolas de EMI na integração curricular.

Assim sendo, vale assinalar os objetivos determinados a priori, são eles:

- registrar as evidências de integração curricular que as escolas de EMI investigadas desenvolvem na implementação do currículo integrado;
- verificar as causas que possibilitam e impossibilitam a integração curricular;
- estabelecer procedimentos e instrumentos de avaliação curricular que possam subsidiar as escolas de EMI;

- identificar os tempos e os espaços que as escolas dispõem para formação e planejamento da integração do currículo de Ensino Médio e Educação Profissional;
- identificar os sinalizadores prescritivos de integração curricular;
- relacionar os sinalizadores prescritivos com as atividades desenvolvidas na implementação do currículo de EMI;
- verificar as condições ofertadas pelas Secretarias de Educação para o desenvolvimento curricular integrado;
- articular os desafios e as perspectivas do EMI com o contexto histórico da Educação Profissional brasileira e
- propor sistemática de avaliação que subsidie as escolas de EMI referenciais para o desenvolvimento de suas avaliações curriculares.

O aprofundamento teórico abrangerá as áreas de avaliação, currículo, educação e trabalho. Esses estudos serão desenvolvidos em concomitância com a pesquisa de campo, caracterizando-o, como longitudinal, pois fará uma incursão teórico-prática nos saberes e práticas desenvolvidos na área em questão (EMI). O tempo mínimo previsto para sua realização será de 18 meses e durante esse tempo as atividades desenvolvidas serão supervisionadas e orientadas pelas professora doutora da Faculdade de Educação: Meirecele Calópe Leitinho.

Avaliar essa nova modalidade, é peça essencial para qualificação do trabalho desenvolvido nas escolas de EMI, bem como ao enfrentamento das dificuldades advindas da implementação de um currículo integrado.

2 Procedimentos da Coleta de Dados

2.1 Locais e Contatos das Unidades de Análise:

As escolas selecionadas para o estudo de caso e seus respectivos articuladores institucionais são:

- ✓ Escola de Ensino Médio Governador Adauto Bezerra- responsável prof. Humberto

Rua Monsenhor Liberato, nº 1850, bairro de Fátima, cidade de Fortaleza- Ceará,
cep. 60411-150

Telefone 085 31012073

- ✓ Centro de Ensino Médio Gonçalves Dias- responsável profa. Maria do Amparo Santos Coelho

Rua Arnaldo Vieira nº , Bairro Fátima, cidade de São Luiz- Maranhão

Telefone 098 32754272 - 32750114

cemgd@bol.com.br São Luís – Maranhão;

- ✓ Colégio Pinheiro do Paraná- responsável profa. Vaney

Rua Daniel Cesário Pereira, nº559, bairro Santa Felicidade, cidade de Curitiba- Paraná

Telefone 041 33646581

2.2 Cronograma

O cronograma geral para sua realização está assim definido:

- Estudos bibliográficos e legais acerca do Ensino Médio Integrado – abril de 2007 a dezembro de 2008;
- Elaboração do Projeto de pesquisa e apresentação à orientadora – agosto de 2008;
- Ajustes no Projeto para apresentação às escolas- setembro de 2008;
- Definição do protocolo de pesquisa- setembro de 2008;
- Desenvolvimento dos procedimentos metodológicos (pesquisa de campo)- 2009;
- Análise das evidências e consolidação da pesquisa-2010

2.3 Procedimentos Metodológicos:

- Levantamento de dados sobre a história/ origem da implementação e implantação do currículo de EMI em cada escola pesquisada–
 - ✓ metodologia que será utilizada: entrevistas semi-estruturadas aos diretores, técnicos e professores que vivenciaram a implementação e implantação do currículo na escola.

- ✓ instrumentos: Roteiro de Entrevista (em anexo a), o Banco de Transcrição de Entrevista aos Gestores, a Ficha dos Aspectos Consonantes e Não Consonantes na Implantação do EMI⁸ e o Quadro de Evidências Convergentes e Não Convergentes na Implantação do EMI nas Escolas Investigadas⁹.
- ✓ objetivo: registrar as origens e os percursos da implantação do currículo de EMI.
- Observação nas escolas –
 - ✓ metodologia que será utilizada: observação.
 - ✓ instrumentos: o Diário de Campo, as Fichas de Observações dos Aspectos Consonantes e Não Consonantes das Escolas Pesquisadas¹⁰ e o Quadro de Evidências Convergentes e Não Convergentes Registradas na Observação que denotam a Integração Curricular no EMI¹¹.
 - ✓ objetivo: observar as atividades desenvolvidas no currículo de EMI; registrar as práticas curriculares que articulam/ integram a formação geral à formação técnica ou vice-versa.
- Análise de documentos/normativos e Planos de Cursos
 - ✓ metodologia que será utilizada: análise documental.
 - ✓ Instrumentos: Roteiro de Análise Documental (anexo b), Quadro dos Sinalizadores Prescritivos (anexo c) e o Relatório de Análise dos Documentos¹²
 - ✓ objetivo: identificar as orientações que subsidiam a organização do EMI, bem como os sinalizadores prescritivos de integração curricular expressos nos Planos de Cursos das escolas pesquisadas.
- Realização de Grupos Focais com alunos e professores/gestores escolares-
 - ✓ metodologia que será utilizada: grupos focais.

⁸ Apresentada na página XX da Tese de Doutorado.

⁹ Apresentada na página XX da Tese de Doutorado.

¹⁰ Apresentada na página XX da Tese de Doutorado.

¹¹ Apresentada na página XX da Tese de Doutorado.

¹² Apresentado na página XX da tese de Doutorado.

- ✓ instrumentos: o Roteiro de Grupo Focal para Alunos do EMI (anexo d), o Roteiro de Grupo Focal para Professores e Gestores do EMI (anexo e), o Banco de Transcrição dos Grupos Focais e os Quadros de Evidências Convergentes e Não Convergentes das Concepções e Avaliações dos Alunos¹³ e dos Docentes/Gestores acerca da integração no EMI nas Escolas Investigadas¹⁴.
- ✓ objetivo: registrar as concepções e avaliações que alunos e professores/gestores denotam ao EMI nas escolas pesquisadas.

3 Relatórios

Na conclusão de cada etapa: levantamento de dados históricos, observação, análise documental e grupos focais, serão feitos relatórios¹⁵ contendo as seguintes informações:

- ✓ Procedimentos metodológicos, explicitando as atividades e percursos desenvolvidos na etapa;
- ✓ Achados importantes para a pesquisa, contendo os relatos significativos para as relações das questões definidas com a realidade observada;
- ✓ Avaliação da etapa, contendo as análises dos procedimentos utilizados com os dados obtidos, isso feito tendo como referência os objetivos definidos a priori;

Os relatórios serão apresentados à orientadora do estudo e submetidos à avaliação do Programa de Pós- graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará.

¹³ Apresentada na pagina XX da Tese de Doutorado.

¹⁴ Apresentada na pagina XX da Tese de Doutorado.

¹⁵ Os relatórios desenvolvidos deram compilados e deram origem ao Capítulo da tese de doutorado da pesquisa: O Currículo Integrado do Ensino Médio e Educação Profissional: uma análise avaliativa

4 Avaliação

Os relatórios de cada etapa subsidiarão o relatório conclusivo que conterá: a análise de cada instrumento metodológico e a relação dos dados observados e coletados com as questões e objetivos descritos nesse protocolo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam e CASTRO, Mary Garcia. **Ensino Médio: múltiplas vozes**. Brasília: MEC e UNESCO, 2003.

APPLE, Michael W.. Ideologia e Currículo. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

BRASIL. **Decreto no. 5154, 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, DF, 2004.

_____. **Lei no 5.692, de 11 de Agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, Brasília, DF, 1971.

_____. **Lei no 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: integrar para quê?**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BENFATTI, Xênia Diógenes. **A Formação de Professores para o Ensino Médio Integrado no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, no prelo.

_____.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Rio de Janeiro- Petrópolis: Vozes, 1999.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática, Currículo e Saberes Escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ESTRELA, Albano e NÓVOA, Antônio (org.). **Avaliações em Educação: novas perspectivas**. Portugal: Porto, 1993.

FAZENDA, Ivani Catarina. Interdisciplinaridade: um projeto em parceria. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (org.). **Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século**. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____. **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília, MEC, SEMTEC, 2004.
- _____. **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília, INEP-MEC, 2006.
- GIROUX, Henry. **Teoria Crítica e resistência em Educação: para além das teorias de reprodução**. Rio de Janeiro- Petrópolis: Vozes, 1983.
- JANTSCH, Ari Paulo e BIANCHETTI, Lucídio (org.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Rio de Janeiro- Petrópolis: Vozes, 1995.
- LEWY, Ariele. **Avaliação de Currículo**. São Paulo: EPU, 1979.
- MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- _____. **A Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- RAMOS, Marize in BRASIL. **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Organizadores: Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez, 1998.
- SILVA, Thomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica 2003.
- ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- XAVIER, Roegiers. **Uma Pedagogia da Integração: competências e aquisições no ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.
- YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

anexo a:

ROTEIRO de ENTREVISTA aos GESTORES das ESCOLAS
PESQUISADAS:

1. Como surgiu o EMI na escola?
2. Como a escola estruturou o Plano de Curso?
3. O que mudou da implantação ao desenvolvimento propriamente dito do EMI?
4. Quais os momentos de formação/capacitação e planejamento que a escola teve para a integração do Ensino Médio com a Educação Profissional?

anexo b

ROTEIRO de ANÁLISE DOCUMENTAL

1. caracterização e definição das peças para as análises;
2. análise específica de cada documento selecionado;
3. identificação dos sinalizadores prescritivos de integração curricular;
4. análise geral e identificação dos aspectos consonantes e não consonantes de integração curricular.

anexo c

QUADRO dos SINALIZADORES PRESCRITIVOS de INTEGRAÇÃO CURRICULAR NOS PLANOS DE CURSOS

Planos de Curso	Escola do Ceará	Escola do Maranhão	Escola do Paraná
Justificativa			
Objetivos			
Perfil do egresso			
Matriz Curricular			

anexo d

ROTEIRO de GRUPO FOCAL para ALUNOS DO EMI

Eixos Temáticos: a concepção de currículo integrado e avaliação do currículo integrado

Questões ou proposições para discussão:

1. Como vocês vêem a integração do currículo do Ensino Médio com a Educação Profissional?
2. Como vocês avaliam essa integração?
3. O que a escola precisa fazer para melhorar a integração?

anexo e

**ROTEIRO de GRUPO FOCAL para PROFESSORES/GESTORES do
EMI**

Eixos Temáticos: a concepção de currículo integrado e avaliação do currículo integrado

Questões ou proposições para discussão:

- 1.O que vocês concebem sobre um currículo integrado?
- 2.Como acontece a integração do currículo de EMI?
- 3.Quais os avanços e dificuldades da integração curricular?



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO
INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO**

DOCUMENTO BASE

Brasília, dezembro de 2007.

Presidência da República Federativa do Brasil

Ministério da Educação

Secretaria Executiva

Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

Coordenação Editorial

Dante Henrique Moura

Texto

Dante Henrique Moura
Sandra Regina de Oliveira Garcia
Marise Nogueira Ramos

APRESENTAÇÃO

Entre as razões do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, a opção pelo apoio a forma de oferta de educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio dá-se, principalmente, pelo fato de ser a que apresenta melhores resultados pedagógicos. Assim, o PDE propõe sua consolidação jurídica na LDB, com o acréscimo de uma seção especificamente dedicada à articulação entre a educação profissional e o ensino médio, denominada “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, e pelo financiamento para a melhoria da qualidade do ensino médio integrado e ampliação de sua oferta nos sistemas de ensino estaduais por meio do Programa Brasil Profissionalizado, instituído pelo Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007.

Assim, o Programa Brasil Profissionalizado visa estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional, considerando a realidade concreta no contexto dos arranjos produtivos e das vocações sociais, culturais e econômicas locais e regionais, por meio da prestação de assistência financeira para construção, ampliação, modernização e adequação de espaço físico; construção de laboratórios de física, química, biologia, matemática, informática e os recomendados no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos da SETEC; aquisição de acervo bibliográfico; material de consumo e formação de docentes, gestores e pessoal técnico-administrativo.

Porém, faz-se igualmente necessária uma ação política concreta de explicitação, para as instituições e sistemas de ensino, dos princípios e diretrizes do ensino médio integrado à educação profissional. Nesse sentido, este documento-base propõem-se a contextualização dos embates que estão na base da opção pela formação integral do trabalhador, expressa no Decreto nº 5.154/2004, apresentando os pressupostos para a concretização dessa oferta, suas concepções e princípios e alguns fundamentos para a construção de um projeto político-pedagógico integrado.

No entanto, tal política somente logrará êxito se, para além dos esforços governamentais, a sociedade civil entendê-la como necessária e adequada à formação de seus cidadãos e com ela comprometer-se, visando o enriquecimento e consolidação desse projeto.

Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SUMÁRIO

Apresentação

Introdução

- 1 Panorama da Educação Profissional e do Ensino Médio: (des)construções a partir da década de 1980
 - 1.1 Antecedentes Históricos
 - 1.2 A Última Etapa da Educação Básica e a Educação Profissional na Constituinte de 1988 e na Gênese da LDB (Lei N° 9.394/1996)
 - 1.3 A Reforma da Educação Profissional da Segunda Metade dos Anos 1990: o Decreto n° 2.208/1997 e o Proep
 - 1.4 Uma Nova Chance para a Integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional: o Decreto n° 5.154/2004

- 2 Por uma Política Pública Educacional de Integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio
 - 2.1 A Articulação entre as Políticas Setoriais do Estado Brasileiro
 - 2.2 A Necessária Interação entre o MEC e os Sistemas de Ensino
 - 2.3 Quadro Docente Próprio e sua Formação
 - 2.4 Financiamento

- 3 Concepções e Princípios
 - 3.1 Formação Humana Integral
 - 3.2 Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura como Categorias Indissociáveis da Formação Humana
 - 3.3 O Trabalho como Princípio Educativo
 - 3.4 A Pesquisa como Princípio Educativo: o trabalho de produção do conhecimento
 - 3.5 A Relação Parte-Totalidade na Proposta Curricular

- 4 Alguns Fundamentos para a Construção de um Projeto Político-Pedagógico Integrado

INTRODUÇÃO

Em 2003, o Ministério da Educação/SEMTEC, organizou dois seminários que foram o marco da discussão da **integração**. O primeiro Seminário Nacional “**Ensino Médio: Construção Política**” que ocorreu em Brasília em maio de 2003, teve como objetivo discutir a realidade do ensino médio brasileiro e novas perspectivas na construção de uma política para esse nível de ensino, cujo resultado foi sistematizado no livro: **Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho**. O segundo foi o Seminário Nacional de Educação Profissional “**Concepções, experiências, problemas e propostas**” específico da educação profissional e tecnológica e teve como base de discussão, o documento intitulado: “**Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica**”, o resultado dessas discussões foi sistematizado no documento publicado pelo MEC, em 2004, “**Proposta em discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica**”.

Nesses seminários, principalmente no segundo, ficou evidenciado duas concepções de educação profissional, a primeira ancorada nos princípios do Decreto nº. 2.208/97, que na sua essência separava a educação profissional da educação básica, e outra que trazia para o debate os princípios da educação tecnológica/politécnica. O documento do MEC já apontava naquele momento a perspectiva de integração das políticas para o ensino médio e para a educação profissional, tendo como objetivo o aumento da escolarização e a melhoria da qualidade da formação do jovem e adulto trabalhador.

A discussão sobre as finalidades do ensino médio deu centralidade aos seus principais sentidos – sujeitos e conhecimentos – buscando superar a determinação histórica do mercado de trabalho sobre essa etapa de ensino, seja na sua forma imediata, predominantemente pela vertente profissionalizante; seja de forma mediata, pela vertente propedêutica. Assim, a política de ensino médio foi orientada pela construção de um projeto que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco dos seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana, tendo como dimensões indissociáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia.

A SEMTEC/MEC assumiu, portanto, a responsabilidade e o desafio de elaborar uma política que superasse essa dicotomia entre conhecimentos específicos e gerais, entre ensino médio e educação profissional. Muitas reuniões foram realizadas com todos os segmentos da sociedade com o intuito de discutir a proposta de uma política que recuperasse o que o Decreto nº. 2.208/97 coibia, isso é, a possibilidade da integração da formação básica e profissional de forma orgânica num mesmo currículo. O debate sobre a mudança na legislação, uma reivindicação dos educadores progressistas desde a origem do Decreto nº. 2.208/97, explicita novamente visões diferenciadas sobre a relação entre a educação básica e a profissional.

A possibilidade mais imediata para o enfrentamento desse problema foi a proposição de uma nova regulamentação, o Decreto nº. 5.154/04, amplamente discutido com a sociedade.

A exposição de motivos desse decreto argumenta que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em seu artigo 39 apregoa que “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. Vê-se, portanto, que a integração da educação profissional com o processo produtivo, com a produção de conhecimentos e com o desenvolvimento científico-tecnológico é, antes de tudo, um princípio a ser seguido. O artigo 40, por sua vez, estabelece que a educação profissional deve ser desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada. Tendo primeiro se pronunciado sobre um *princípio*, nesse item, a Lei se pronuncia sobre a *forma* como a educação profissional pode ser desenvolvida.

O termo “articulação” indica a conexão entre partes, nesse caso, a educação profissional e os níveis da educação nacional. No caso do ensino médio, etapa final da educação básica, essa articulação adquire uma especificidade quando o artigo 36, parágrafo 2º, apregoa que “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepara-lo para o exercício de profissões técnicas”. Nesse caso, a articulação pode chegar ao máximo, promovendo uma verdadeira “integração”, por meio da qual educação profissional e ensino regular se complementam, conformando uma totalidade. A

Lei assegura que os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos (art. 36, § 3º). A preparação do estudante para o exercício de profissões técnicas realizada no ensino médio configura uma habilitação técnica que, segundo o parágrafo 4º do art. 36, poderá ser desenvolvida nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

Portanto, o desenvolvimento da habilitação profissional no ensino médio é uma possibilidade legal e necessária aos jovens brasileiros, devendo-se ter assegurada a formação geral, de acordo com as finalidades dispostas no artigo 35 e com os princípios curriculares a que se referem o artigo 36. Entretanto, o Decreto nº 2.208/97, ao regulamentar a educação profissional, incluindo o parágrafo 2º. do artigo 36 da LDB, impossibilitou qualquer perspectiva profissionalizante no ensino médio. Essa medida era carente de respaldo legal, uma vez que estabelecia uma restrição a algo que a lei maior da educação permite. Com isso, a revogação de tal decreto era urgente. Essa revogação veio a ser feita mediante um novo decreto regulamentador dos artigos 35 e 36 e 39 a 41 da LDB, a fim de esclarecer e explicitar aos sistemas de ensino como a educação profissional pode se integrar e se articular à educação escolar, definindo-se as possibilidades de oferta de cursos em cada uma das etapas e dos níveis da educação nacional.

Estava claro, entretanto que, mais importante do que a regulamentação formal, era imprescindível uma política indutora da implantação do ensino médio integrado à educação profissional. Nesse sentido, se pretendia fazer desse decreto um instrumento transitório de regulamentação, para que a ampliação e o aprofundamento do debate permitissem desembocar numa regulamentação democrática e coletivamente construída. Não obstante ao compromisso com esse propósito e considerando a necessidade de se revogar o Decreto nº. 2.208/97, não seria possível aguardar a regulamentação definitiva sem que as bases organizacionais da educação profissional em articulação com o ensino regular fossem estabelecidas. Por isso, a necessidade de um decreto que, além de revogar o anterior, regulamentasse transitoriamente os artigos da LDB que dispõem

sobre o ensino médio e a educação profissional. Isso expressava a responsabilidade do Ministério da Educação com sua incumbência de “coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais (LDB, art. 8º. § 1º.)”. Atualmente, o projeto de emenda à LDB, em tramitação no Congresso Nacional, visa incorporar ao texto maior da educação o princípio da integração.

Acompanhada a essa medida, porém, segue uma ação política concreta de explicitação dos princípios e diretrizes às instituições e sistemas de ensino, por meio deste documento. A intenção é de que a sociedade civil se comprometa com essa política, considerando-a necessária e adequada à formação da classe trabalhadora brasileira no sentido de sua autonomia e emancipação.

1. PANORAMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E DO ENSINO MÉDIO: (DES)CONSTRUÇÕES A PARTIR DA DÉCADA DE 1980¹

1.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS

A relação entre educação básica e profissional no Brasil está marcada historicamente pela dualidade. Nesse sentido, até o século XIX não há registros de iniciativas sistemáticas que hoje possam ser caracterizadas como pertencentes ao campo da educação profissional. O que existia até então era a educação propedêutica para as elites, voltada para a formação de futuros dirigentes.

Os primeiros indícios do que hoje se pode caracterizar como as origens da educação profissional surgem a partir de 1809, com a criação do Colégio das Fábricas, pelo Príncipe Regente, futuro D. João VI (Brasil, 1999 - Parecer nº 16/99-CEB/CNE).

Nessa direção, ao longo do século XIX foram criadas várias instituições, predominantemente no âmbito da sociedade civil, voltadas para o ensino das primeiras letras e a iniciação em ofícios, cujos destinatários eram as crianças pobres, os órfãos e os abandonados, dentre essas, os Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos. Segundo Manfredi,

Crianças e jovens em estado de mendicância eram encaminhados para essas casas, onde recebiam instrução primária [...] e aprendiam alguns dos seguintes ofícios: tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria etc. Concluída a aprendizagem, o artífice permanecia mais três anos no asilo, trabalhando nas oficinas, com a dupla finalidade de pagar sua aprendizagem e formar um pecúlio que lhe era entregue no final do triênio. (Manfredi, 2002, p. 76-77, citado por Maciel, 2005, p. 31).

A educação profissional no Brasil tem, portanto, a sua origem dentro de uma perspectiva assistencialista com o objetivo de “amparar os órfãos e os

¹ Este capítulo foi produzido a partir do texto Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração (Moura, 2006), apresentado na **1ª Conferência Nacional da Educação Profissional e Tecnológica**, realizada em Brasília – DF, no período de 5 a 8 de novembro de 2006, assim como de uma versão revisada do mesmo texto apresentada no âmbito do GT Trabalho e Educação na **30ª Reunião Anual da ANPED**, realizada em Caxambu/MG, no período de 7 a 10 de outubro do 2007 (Moura, 2007).

demais desvalidos da sorte”, ou seja, de atender àqueles que não tinham condições sociais satisfatórias, para que não continuassem a praticar ações que estavam na contra-ordem dos bons costumes.

O início do século XX trouxe uma novidade para a educação profissional do país quando houve um esforço público de sua organização, modificando a preocupação mais nitidamente assistencialista de atendimento a menores abandonados e órfãos, para a da preparação de operários para o exercício profissional. Assim, em 1909, o Presidente Nilo Peçanha criou as Escolas de Aprendizes Artífices, destinadas “aos pobres e humildes”, e instalou dezenove delas, em 1910, nas várias unidades da Federação.

A criação das Escolas de Aprendizes Artífices e do ensino agrícola evidenciou um grande passo ao redirecionamento da educação profissional no país, pois ampliou o seu horizonte de atuação para atender necessidades emergentes dos empreendimentos nos campos da agricultura e da indústria.

Nesse contexto, chega-se às décadas de 30 e 40, marcadas por grandes transformações políticas, econômicas e educacionais na sociedade brasileira.

É nesse momento que no Brasil se fortalece a nova burguesia industrial em substituição às oligarquias cafeeiras, profundamente afetadas pela crise da agricultura do café dos anos 20 e pelo *crash* da bolsa de Nova Iorque, em 1929.

Esse processo de industrialização e modernização das relações de produção exigiu um posicionamento mais efetivo das camadas dirigentes com relação à educação nacional. Como parte das respostas a essas demandas, foram promulgados diversos Decretos–Lei para normatizar a educação nacional.

Este conjunto de decretos ficou conhecido como as Leis Orgânicas da Educação Nacional – a Reforma Capanema, em função do nome do então ministro da educação, Gustavo Capanema. Os principais decretos foram os seguintes: Decreto nº. 4.244/42 – Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto nº. 4.073/42 – Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto nº. 6.141/43 – Lei Orgânica do Ensino Comercial; Decreto nº. 8.529/46 – Lei Orgânica do Ensino Primário; Decreto nº. 8.530/46 – Lei Orgânica do Ensino Normal e; Decreto nº. 9.613/46 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Além disso, o Decreto-Lei nº.

4.048/1942 – cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), que deu origem ao que hoje se conhece como Sistema “S”².

Esse esforço governamental evidencia a importância que passou a ter a educação dentro do país e, em especial, a educação profissional, pois foram definidas leis específicas para a formação profissional em cada ramo da economia e para a formação de professores em nível médio.

Entretanto, reafirmava-se a dualidade, pois o acesso ao ensino superior, via processo seletivo, continuava ocorrendo em função do domínio dos conteúdos gerais, das letras, das ciências e das humanidades, assumidos como únicos conhecimentos válidos para a formação da classe dirigente (Kuenzer, 1997).

Desse modo, após a Reforma Capanema, a educação brasileira denominada regular, fica estruturada em dois níveis, a educação básica e a superior. A educação básica dividida em duas etapas: o curso primário e o secundário, subdividido em ginásial e colegial.

A vertente profissionalizante, parte final do ensino secundário, era constituída pelos cursos normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico. Todos com o mesmo nível e duração do colegial, entretanto não habilitavam para o ingresso no ensino superior.

Apesar dessa diferenciação, é nesse contexto que, por meio de exames de adaptação, surge pela primeira vez uma possibilidade de aproximação entre o ramo secundário propedêutico (o colegial, com suas variantes científico e clássico) e os cursos profissionalizantes de nível médio.

Outra fase de grande efervescência política em torno das questões educacionais foi o período que antecedeu a vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. O projeto de Lei começou a tramitar no Congresso Nacional em 1948, portanto na fase de redemocratização do país pós Estado Novo, entretanto a Lei nº 4.024 (a primeira LDB) só entrou em vigor em 1961.

² Para Grabowski (2005), integram o Sistema “S”: SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, SESI – Serviço Social da Indústria, SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, SESC – Serviço Social do Comércio, SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem dos Transportes, SEST – Serviço Social dos Transportes, SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural, SESCOOP – Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo e SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas.

Todo o período de trâmite e discussões foi extremamente rico em debates acerca da sociedade brasileira que estava em conflito entre modelos distintos de desenvolvimento. A política educacional refletiu esses conflitos de poder, de modo que a luta em torno à criação da LDB ocorreu em meio à polarização de interesses entre os setores populares e populistas que pleiteavam, entre outros aspectos, a extensão da rede escolar gratuita (primário e secundário); e equivalência entre ensino médio propedêutico e profissionalizante, com possibilidade de transferência de um para outro, ambos incorporados na proposta do Ministro Clemente Mariani (Freitag, 1979).

Enquanto isso, os setores vinculados às classes hegemônicas, cujos interesses estavam materializados no substitutivo Lacerda (de Carlos Lacerda) reivindicavam a redução da ação da sociedade política sobre a escola. Desse modo, defendiam que a educação fosse ministrada predominantemente em escolas privadas. Na visão deles, as escolas públicas deveriam ser complementares para quem não “quisesse” matricular os filhos na escola particular, de forma que os pais teriam “liberdade” de escolher a escola dos filhos. Também incorporavam a defesa da subvenção do Estado para as escolas, inclusive às privadas. Justificavam a proposta alegando que o Estado precisava assegurar a boa educação dos futuros cidadãos, independentemente da escola “escolhida” pelas famílias (Freitag, 1979). Finalmente, também era advogado por esse grupo, o fato de que a obrigação do Estado de subvencionar as escolas privadas não lhe daria o direito de fiscalizar essa rede, em nome da liberdade de ensino.

Foi desse contexto de conflitos que resultou a primeira LDB, a qual, por um lado, proporciona a liberdade de atuação da iniciativa privada no domínio educacional, mas, por outro, dá plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível sem a necessidade de exames e provas de conhecimento visando à equiparação. Esse fato colocava, formalmente, um fim na dualidade de ensino.

É importante frisar que essa dualidade só acabava formalmente já que os currículos se encarregavam de mantê-la, uma vez que a vertente do ensino voltada para a continuidade de estudos em nível superior e, portanto, destinada às elites, continuava privilegiando os conteúdos que eram exigidos nos processos seletivos de acesso à educação superior, ou seja, as ciências,

as letras e as artes. Enquanto isso, nos cursos profissionalizantes, esses conteúdos eram reduzidos em favor das necessidades imediatas do mundo do trabalho.

Assim chega-se aos anos 1970, de modo que em 1971, sob o governo militar, há uma profunda reforma da educação básica promovida pela Lei nº 5.692/71 – Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus -, a qual se constituiu em uma tentativa de estruturar a educação de nível médio brasileiro como sendo profissionalizante para todos.

As mudanças concentraram-se na educação de grau primário e de grau médio, mais especificamente nos cursos que até então se denominavam primário, ginásial e colegial, os quais foram transformados em 1º grau e 2º grau, sendo que o 1º grau agrupou o primário e o ginásial e o 2º grau absorveu o colegial.

Um aspecto extremamente relevante, e, ao mesmo tempo, polêmico, foi o caráter de profissionalização obrigatória do ensino de 2º grau. Uma conjugação de fatores produziu essa compulsoriedade. Por um lado, um governo autoritário com elevados índices de aceitação popular, evidentemente interessado em manter-se dessa forma. Para isso era necessário dar respostas à crescente demanda das classes populares por acesso a níveis mais elevados de escolarização, o que acarretava uma forte pressão pelo aumento de vagas no ensino superior.

Entretanto, esse governo tinha seu projeto de desenvolvimento do Brasil centrado em uma nova fase de industrialização subalterna, o que ficou conhecido como o *milagre brasileiro*. Esse *milagre* demandava por *mão-de-obra* qualificada (técnicos de nível médio) para atender a tal crescimento.

Assim, a opção política do governo, sustentada no modelo de desenvolvimento econômico por ele potencializado, foi dar uma resposta diferente às demandas educacionais das classes populares, mas que pudesse “atendê-las”. Utilizou-se, então, da via da formação técnica profissionalizante em nível de 2º grau, o que “garantiria” a inserção no “mercado de trabalho” - em plena expansão em função dos elevados índices de desenvolvimento.

Entretanto, na prática, a compulsoriedade se restringiu ao âmbito público, notadamente nos sistemas de ensino dos estados e no federal. Enquanto isso, as escolas privadas continuaram, em sua absoluta maioria, com

os currículos propedêuticos voltados para as ciências, letras e artes visando o atendimento às elites.

Nos sistemas estaduais de ensino a profissionalização compulsória foi amplamente problemática e não foi implantada completamente. Em primeiro lugar, porque a concepção curricular que emanava da Lei empobrecia a formação geral do estudante em favor de uma profissionalização instrumental para o “mercado de trabalho”, sob a alegação da importância da relação entre teoria e prática para a formação integral do cidadão.

Entretanto, de forma incoerente com o discurso, ao invés de se ampliar a duração do 2º grau para incluir os conteúdos da formação profissional de forma integrada aos conhecimentos das ciências, das letras e das artes, o que houve foi a redução dos últimos em favor dos primeiros, os quais assumiram um caráter instrumental e de baixa complexidade. E isto não ocorreu por acaso, pois fazia parte da própria concepção de desenvolvimento do País e da reforma educacional em questão.

Diante desse quadro, observa-se um acentuado movimento dos filhos da classe média das escolas públicas para as privadas na busca de garantir uma formação que lhes permitisse continuar os estudos no nível superior. Esse movimento alimenta o processo de desvalorização da escola pública estadual e municipal, pois era e continua sendo a classe média que tem algum poder de pressão junto às esferas de governo.

Nesse processo, a profissionalização obrigatória vai desvanecendo-se, de modo que ao final dos anos 1980 e primeira metade dos anos 1990, quando, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, ocorre no Congresso Nacional o processo que culmina com a entrada em vigor de uma nova LDB, a Lei nº 9.394/1996, já quase não há mais 2º grau profissionalizante no país, exceto nas Escolas Técnicas Federais – ETF, Escolas Agrotécnicas Federais – EAF e em poucos sistemas estaduais de ensino.

1.2 A ÚLTIMA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA CONSTITUINTE DE 1988 E NA GÊNESE DA LDB (LEI Nº 9.394/1996)

Igualmente ao trâmite que resultou na primeira LDB – a de 1.961-, no processo mais recente de onde emergiram a nova Carta Magna de 1988 e a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) o país estava saindo de um período ditatorial e tentando reconstruir o estado de direito, de modo que os conflitos não eram pequenos em torno de projetos societários distintos.

Na esfera educacional, a principal polêmica continuou sendo o conflito entre os que advogam por uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos, independentemente da origem socioeconômica, étnica, racial etc. e os defensores da submissão dos direitos sociais em geral e, particularmente, da educação à lógica da prestação de serviços sob a argumentação da necessidade de diminuir o estado que *gasta muito e não faz nada bem feito*.

Nesse embate, prevaleceu a lógica de mercado e, portanto, a iniciativa privada pode atuar livremente na educação em todos os níveis, conforme garantido pela Constituição Federal de 1988 e ratificado pela LDB de 1996³.

Especificamente no que tange à relação entre a última etapa da educação básica (atual ensino médio, à época 2º grau) e a educação profissional, no processo de elaboração da nova LDB, ressurge o conflito da dualidade (Frigoto, Civatta e Ramos, 2005). De um lado a defesa da formação profissional *lato sensu* integrada ao 2º grau nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científico-tecnológicos constante no primeiro projeto de Lei de LDB, apresentado pelo Deputado Federal Otávio Elísio, que tratava o 2º grau da seguinte forma:

A educação escolar de 2º grau será ministrada apenas na língua nacional e tem por objetivo propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo (Brasil. 1991, art. 38 citado por Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005).

³ Análises mais profundas sobre a questão educacional brasileira na Constituinte de 1988 e na LDB de 1996 podem ser encontradas em Fávero (2005) e Machado (1997), dentre outros.

Nessa proposta, o papel do 2º grau estaria orientado à recuperação da relação entre conhecimento e a prática do trabalho, o que denotaria explicitar como a ciência se converte em potência material no processo produtivo. Dessa forma, “seu horizonte deveria ser o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não se deveria, então, propor que o ensino médio formasse técnicos especializados, mas sim politécnicos.” (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005, p. 35).

Nesse contexto, a politecnia relaciona-se com “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno” (Saviani, 2003, p. 140). De acordo com essa visão, a educação escolar, particularmente o 2º grau, deveria propiciar aos estudantes a possibilidade de (re)construção dos princípios científicos gerais sobre os quais se fundamentam a multiplicidade de processos e técnicas que dão base aos sistemas de produção em cada momento histórico.

Essa perspectiva de formação integral foi perdendo-se gradativamente em função da mesma correlação de forças já mencionada anteriormente ao se tratar do embate entre educação pública e educação privada. Desse modo, o texto finalmente aprovado pelo Congresso Nacional em 1996 – o substitutivo Darcy Ribeiro – consolida, mais uma vez, a dualidade entre a última etapa da educação básica, que passa a denominar-se ensino médio, e a educação profissional.

O texto é minimalista e ambíguo em geral e, em particular, no que se refere a essa relação – ensino médio e educação profissional. Assim, o ensino médio está no Capítulo II que é destinado à educação básica. Enquanto a educação profissional está em outro, o Capítulo III, constituído por três pequenos artigos.

Assim sendo, como a educação brasileira fica estruturada na nova LDB em dois níveis - educação básica e educação superior - e a educação profissional não está em nenhum dos dois, consolida-se a dualidade de forma bastante explícita. Dito de outra maneira, a educação profissional não faz parte da estrutura da educação regular brasileira. É considerada como algo que vem em paralelo ou como um apêndice.

Apesar disso, no § 2º do artigo 36 – Seção IV do Capítulo II – que se refere ao ensino médio estabelece-se que “O ensino médio, atendida a formação geral do educando, **poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.**” (grifo nosso)

Por outro lado, no artigo 40 – Capítulo III –, está estabelecido que “a educação profissional será desenvolvida **em articulação com o ensino regular** ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.” (grifo nosso)

Esses dois pequenos trechos da Lei são emblemáticos no sentido de explicitar o seu caráter minimalista e ambíguo. Esses dispositivos legais evidenciam que quaisquer possibilidades de articulação entre o ensino médio e a educação profissional podem ser realizadas, assim como a completa desarticulação entre eles.

Cabe ressaltar que essa redação não é inocente e desinteressada. Ao contrário, objetiva consolidar a separação entre o ensino médio e a educação profissional, o que já era objeto do Projeto de Lei de iniciativa do poder executivo que ficou conhecido como o PL nº. 1.603, o qual tramitava no Congresso Nacional em 1996 anteriormente à aprovação e promulgação da própria LDB.

O conteúdo do PL nº. 1.603 que, dentre outros aspectos, separava obrigatoriamente o ensino médio da educação profissional, encontrou ampla resistência das mais diversas correntes políticas dentro do Congresso Nacional e gerou uma mobilização contrária da comunidade acadêmica, principalmente, dos grupos de investigação do campo trabalho e educação, das ETF e dos Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET.

Em função dessa resistência e da iminência da aprovação da própria LDB no Congresso Nacional diminuiu-se a pressão governamental com relação ao trâmite do PL nº. 1.603, uma vez que a redação dos artigos 36 – Ensino Médio – e 39 a 42 – Educação Profissional – possibilitavam a regulamentação na linha desejada pelo governo por meio de Decreto do Presidente da República, o que se materializou em abril de 1997, poucos meses após a promulgação da LDB, ocorrida em dezembro de 1996.

Dessa forma, o conteúdo do PL 1603 foi praticamente todo contemplado no Decreto nº 2.208/1997, de maneira que foi alcançado o intuito

de separar o ensino médio da educação profissional sem que fosse necessário enfrentar o desgaste de tramitar um Projeto de Lei ao qual havia ampla resistência.

1.3 A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA SEGUNDA METADE DOS ANOS 1990: O DECRETO Nº 2.208/97 E O PROEP

O Decreto nº. 2.208/97, o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) e as ações deles decorrentes ficaram conhecidos como a Reforma da Educação Profissional. Nesse contexto, o ensino médio retoma legalmente um sentido puramente propedêutico, enquanto os cursos técnicos, agora obrigatoriamente separados do ensino médio, passam a ser oferecidos de duas formas. Uma delas é a Concomitante ao ensino médio, em que o estudante pode fazer ao mesmo tempo o ensino médio e um curso técnico, mas com matrículas e currículos distintos, podendo os dois cursos serem realizados na mesma instituição (concomitância interna) ou em diferentes instituições (concomitância externa). A outra forma é a Seqüencial, destinada a quem já concluiu o ensino médio e, portanto, após a educação básica.

Juntamente com o Decreto nº. 2.208/97, que estabeleceu as bases da reforma da educação profissional, o governo federal negociou empréstimo junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) com o objetivo de financiar a mencionada reforma como parte integrante do projeto de privatização do estado brasileiro em atendimento à política neoliberal, determinada desde os países hegemônicos de capitalismo avançado, dos organismos multilaterais de financiamento e das grandes corporações transnacionais. Esse financiamento é materializado por meio Proep.

Apesar da crítica que merece essa lógica privatizante que transferiu grande parte do patrimônio público nacional à iniciativa privada a baixos custos, é necessário reconhecer que a reforma da educação profissional e o Proep foram extremamente coerentes com a lógica neoliberal que os patrocinou, de forma que ao serem analisados a partir dessa perspectiva, revelam-se muito *eficientes*.

Existem vários aspectos que demonstram essa “eficiência”. Aqui serão destacados apenas dois deles. O primeiro diz respeito à lógica da relação entre o Proep e a Rede Federal de Educação Profissional e

Tecnológica e entre o Programa em questão e as escolas estaduais e comunitárias.

A função do Proep para a Rede Federal era reestruturá-la desde o ponto de vista de suas ofertas educacionais, da gestão e das relações empresariais e comunitárias na perspectiva de torná-la competitiva no mercado educacional. Mediante projeto, essas instituições receberam aporte de recursos, via Proep, com o objetivo de reestruturarem-se a fim de assumir a nova função, ou seja, a de buscar arrecadação a partir da prestação de serviços à comunidade na perspectiva de aumentar sua capacidade de autofinanciamento e, dessa forma, o Estado gradativamente se eximiria do custo com sua manutenção.

Paralelamente ao aporte de recursos do Proep, o orçamento público das instituições federais de educação tecnológica foi sendo reduzido, uma vez que esse Programa tinha duração determinada com previsão inicial de 5 anos⁴, ao final dos quais, segundo a lógica da reforma, era necessário que essas instituições estivessem preparadas para buscar parte de seus orçamentos por meio da venda de cursos à sociedade e de outras formas de prestação de serviços.

Cabe destacar que os critérios de elegibilidade dos projetos institucionais eram extremamente coerentes com a reforma da educação profissional e tecnológica. Assim, o projeto que apresentasse alguma proposta relacionada com o ensino médio era sumariamente descartado, medida compatível com a separação do ensino médio da educação profissional e, mais ainda, com o afastamento definitivo das instituições federais de educação tecnológica da educação básica.

Nessa mesma direção, a Portaria nº 646/97 determinou que a partir de 1998 a oferta de vagas de cada instituição federal de educação tecnológica no ensino médio corresponderia a, no máximo, 50% das vagas oferecidas nos cursos técnicos de nível médio no ano de 1997, os quais conjugavam ensino médio e educação profissional. Desse modo, na prática, essa simples Portaria determinou a redução da oferta de ensino médio no país – algo flagrantemente

⁴ Na verdade, em função de constantes atrasos na elaboração e execução dos projetos nos moldes exigidos pela forte burocracia definida pelo BID, esse prazo foi ampliado, de maneira que em 2007 algumas ações ainda estão sendo executadas, principalmente, nos sistemas estaduais.

inconstitucional, mas que teve plena vigência até 01/10/2003, quando foi publicada no Diário Oficial da União a sua revogação por meio da Portaria nº. 2.736/2003.

Merece ressaltar que a manutenção de 50% da oferta do ensino médio na Rede Federal não era a intenção inicial dos promotores da reforma. Ao contrário, a idéia era extinguir definitivamente a vinculação das instituições federais de educação tecnológica com a educação básica. Na verdade, a manutenção desses 50% foi fruto de um intenso processo de mobilização ocorrido na Rede, principalmente, entre 17 de abril e 14 de maio de 1997, datas de publicação do Decreto nº. 2.208 e da Portaria nº. 646, respectivamente.

Além disso, a Rede Federal teve sua expansão limitada. A União só poderia criar novas unidades para o ensino técnico mediante “parceria com os estados, os municípios, o setor produtivo ou organizações não-governamentais, que seriam responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino” (Cunha, 2005, p. 256). Os objetivos do Proep determinavam que o aumento da quantidade de centros de educação profissional dar-se-ia apenas pela iniciativa dos estados ou dos municípios – isoladamente ou em associação com o setor privado – ou de entidades privadas sem fins lucrativos (segmento comunitário) – isoladamente ou em associação com o setor público. A expansão da educação profissional deveria basear-se, preferencialmente, no segmento de escolas comunitárias, organizadas como entidades de direito privado.

O segundo aspecto de “eficiência” da reforma encontra-se em fatos que se fortalecem mutuamente: a LDB de 1996, que ratificou e potencializou o âmbito educacional como espaço próprio para o desenvolvimento da economia de mercado, e a regulamentação da educação profissional como sistema paralelo, pelo Decreto nº. 2.208/97, concebendo a articulação entre ensino médio e educação profissional como entre dois segmentos distintos, definindo para este último segmento três níveis: básico, técnico e tecnológico. É importante ressaltar que o texto do decreto assume os cursos tecnológicos como pertencentes a educação superior (posição ratificada pelo Conselho Nacional de Educação que, claramente, define os cursos desse nível como graduação, conforme Parecer CNE/CES 436/2001, Parecer CNE/CP 29/2002 e

Resolução CNE/CP 03/2002), porém, com carga horária mínima significativamente menor que as demais carreiras deste nível.

A combinação desses fatos associados à cultura nacional que supervaloriza socialmente o diploma de estudos em nível superior, embora não se possa estabelecer uma correspondência linear entre o *status* social supostamente conferido por esses diplomas e a repercussão econômica destes para os seus detentores, fez com que houvesse a proliferação, em uma expansão sem precedentes, de cursos superiores de tecnologia na iniciativa privada, sem controles muito eficientes sobre a qualidade dos mesmos. Na verdade, segundo a lógica inicialmente apresentada, o que realmente importava era o fortalecimento do mercado educacional e isso, efetivamente, aconteceu.

Evidentemente, não se pode colocar em lugar comum as ofertas de cursos superiores de tecnologia comercializados em grande parte das instituições privadas e as proporcionadas pela maioria dos Cefets e outras instituições de educação superior públicas, as quais, em sua maioria, são concebidas a partir de uma lógica bem distinta da de mercado, entre muitos outros aspectos porque são públicas, gratuitas e, em geral, de boa qualidade.

Na prática, sem experiência de oferta de educação profissional e sem conseguir cumprir as exigências do contrato, grande parte das escolas estaduais ou comunitárias financiadas pelo Proep não alcançou a pretendida autonomia de gestão e menos ainda a independência de recursos do orçamento público para sua manutenção, acarretando a não oferta do percentual de vagas gratuitas previstas, abandono das instalações, concluídas ou não, ou dos equipamentos ou funcionamento em estado precário.

Como se vê, todo esse contexto do final dos anos 1990 produziu efeitos graves sobre a educação brasileira em todos os níveis. No que se refere à educação básica, a síntese é a explicitação legal da dualidade entre ensino médio e educação profissional, com todas as conseqüências que isso representa.

1.4 UMA NOVA CHANCE PARA A INTEGRAÇÃO ENTRE O ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: O DECRETO Nº 5.154/2004

No início do mandato do governo federal em 2003, e mesmo antes, no período de transição, ocorreu o recrudescimento da discussão acerca do Decreto nº 2.208/97, em especial no tocante à separação obrigatória entre o ensino médio e a educação profissional.

Esse processo resultou em uma significativa mobilização dos setores educacionais vinculados ao campo da educação profissional, principalmente no âmbito dos sindicatos e dos pesquisadores da área trabalho e educação. Desse modo, durante o ano de 2003 e até julho de 2004 houve grande efervescência nos debates relativos à relação entre o ensino médio e a educação profissional.

Assim, retoma-se a discussão sobre a educação politécnica⁵, compreendendo-a como uma educação unitária e universal destinada à superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica e voltada para “o domínio dos conhecimentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno” (Saviani, 2003, p.140, citado por Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005, p. 42) sem, no entanto, voltar-se para uma formação profissional *stricto sensu*, ou seja, sem formar profissionais em cursos técnicos específicos.

Nessa perspectiva, a escolha por uma formação profissional específica em nível universitário ou não só viria após a conclusão da educação básica de caráter politécnico, ou seja, a partir dos 18 anos ou mais de idade.

Entretanto, essa retomada produz reflexões importantes quanto à possibilidade material da implementação, hoje em dia, da politecnia na educação básica brasileira na perspectiva aqui mencionada. Tais reflexões e análises permitiram concluir que as características atuais da sociedade brasileira dificultam a implementação da politecnia ou educação tecnológica em seu sentido pleno, uma vez que, dentre outros aspectos, a extrema desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos da classe trabalhadora a buscar a inserção no mundo do trabalho visando complementar

⁵ Aqui se entende educação politécnica como equivalente à educação tecnológica, ou seja, uma educação voltada para a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual cultura geral e cultura técnica. Uma educação que contribua para o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005).

o rendimento familiar ou mesmo a auto-sustentação muito antes dos 18 anos de idade.

Assim, a tentativa de implementar a politecnicidade de forma universal e unitária não encontraria uma base material concreta de sustentação na sociedade brasileira atual, uma vez que esses jovens não podem “se dar ao luxo” de esperar até os 20 anos ou mais para iniciar a trabalhar.

Tais reflexões conduziram ao entendimento de que uma solução transitória e viável é um tipo de ensino médio que garanta a integralidade da educação básica, ou seja, que contemple o aprofundamento dos conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, como também objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva da integração dessas dimensões. Essa perspectiva, ao adotar a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes, contempla as bases em que se pode desenvolver uma educação tecnológica ou politécnica e, ao mesmo tempo, uma formação profissional *stricto sensu* exigida pela dura realidade socioeconômica do país.

Essa solução é transitória (de média ou longa duração) porque é fundamental que se avance numa direção em que deixe de ser um luxo o fato dos jovens das classes populares poderem optar por uma profissão após os 18 anos de idade. Ao mesmo tempo, é viável porque “o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a ‘travessia’ para uma nova realidade” (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005, p. 43).

Foi a partir dessa convergência mínima dentre os principais sujeitos envolvidos nessa discussão que se edificaram as bases que deram origem ao Decreto nº 5.154/04. Esse instrumento legal, além de manter as ofertas dos cursos técnicos concomitantes e subseqüentes trazidas pelo Decreto nº 2.208/97, teve o grande mérito de revogá-lo e de trazer de volta a possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional técnica de nível médio, agora, numa perspectiva que não se confunde totalmente com a educação tecnológica ou politécnica, mas que aponta em sua direção porque contém os princípios de sua construção.

O Decreto nº 5.154/04 surge na realidade educacional brasileira em um momento de profunda crise do ensino médio. Nessa etapa educacional, só

são oferecidas cerca de 50% das vagas necessárias (Lodi, 2006). Além disso, falta um sentido, uma identidade para o tipo de ensino médio que é proporcionado à população e, portanto, urge buscá-la.

Essa falta de sentido/identidade está posta em duas dimensões. Uma relativa à sua própria concepção e outra relacionada com o deficiente financiamento público. Esse problema de financiamento contribui para a falta de qualidade do ensino médio, mesmo se nessa análise fosse possível abster-se de considerar os problemas inerentes à concepção. Evidentemente, esse quadro, além de outros aspectos, contribui para que, a cada dia, aumente o número de adolescentes excluídos do ensino médio na faixa etária denominada de *própria* ou *regular*.

Além disso, essa etapa educacional é pobre de sentido tanto na esfera pública quanto privada. Nessa perspectiva, é necessário conferir-lhe uma identidade que possa contribuir para a formação integral dos estudantes. Uma formação voltada para a superação da dualidade estrutural entre cultura geral e cultura técnica ou formação instrumental (para os filhos da classe operária) *versus* formação acadêmica (para os filhos das classes média-alta e alta)⁶. Esse ensino médio dever ser orientado, tanto em sua vertente dirigida aos adolescentes como ao público da EJA, à formação de cidadãos capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando contribuir para a transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos.

Entretanto, esse tipo de oferta não é amplamente proporcionada à população, pois grande parte das escolas privadas concentram seus esforços em aprovar os estudantes nos vestibulares das universidades públicas - mais bem reconhecidas que as universidades privadas -, adotando uma concepção de educação equivocada, na qual se substitui o todo (formação integral) pela parte (aprovação no vestibular).

⁶ Essa dualidade não é fruto do acaso, mas sim da separação entre a educação proporcionada aos filhos das classes média-alta e alta e aquela permitida aos filhos dos trabalhadores. Entretanto, como o objetivo central deste trabalho não está circunscrito a essa oferta educacional, sugerimos, para um maior aprofundamento sobre a matéria, consultar: Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005; Cefet-RN, 2005; e Moura; Baracho; Pereira; Silva, 2005

Por outro lado, embora haja escolas públicas de excelente qualidade, essa não é a regra geral. Dessa forma, grande parte dessas escolas, nas quais estudam os filhos da classe trabalhadora, tentam reproduzir o academicismo das escolas privadas, mas não conseguem fazê-lo por falta de condições materiais concretas. Deste modo, em geral, a formação proporcionada nem confere uma contribuição efetiva para o ingresso digno no mundo de trabalho nem contribui de forma significativa para o prosseguimento dos estudos no nível superior.

Uma possibilidade para os filhos da classe trabalhadora é a tentativa de ingresso em uma das instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica⁷, instituições que historicamente atuam com referência em vários dos componentes que constituem a formação integral. Entretanto, tornar-se aluno dessas escolas não é fácil, pois a concorrência nos processos seletivos é muito elevada, uma vez que a quantidade de vagas que podem oferecer é muito menor do que a demanda. Para ilustrar melhor essa afirmação, apresenta-se a distribuição das matrículas no ensino médio e na educação profissional técnica de nível médio no Brasil, em 2005.

Tabela 1 – Matrícula no ensino médio e na educação profissional técnica de nível médio no Brasil por dependência administrativa

Dependência administrativa	Ensino Médio (Regular)	Ensino Médio (EJA)		Ensino Médio (TOTAL)	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
		Presencial	Semi presencial		
Brasil	8.906.820	1.345.165	405.497	10.657.482	744.690
Federal	67.650	814	-	68.464	79.878
Estadual	7.584.391	1.172.870	371.398	9.128.659	233.710
Municipal	186.045	45.754	15.558	247.357	23.074
Privada	1.068.734	125.727	18.541	1.213.002	408.028

Fonte: elaborado a partir de INEP/Censo Escolar 2006.

Ao analisar a Tabela 1, percebe-se que a oferta do ensino médio está concentrada nos sistemas e redes públicas (88,6% da oferta). Nota-se

⁷ É importante esclarecer que em alguns estados como em São Paulo, por exemplo, a rede Paula Souza atua fortemente na educação tecnológica. Na mesma direção, o estado do Paraná também está ampliando de forma significativa a oferta de educação profissional. Não obstante, essa não é a realidade predominante no país.

também que os cursos técnicos de nível médio correspondem a apenas 6,98% da oferta total do Ensino Médio. Além disso, a oferta, no âmbito federal, alcança escassos 10,73% do total de matrículas nesses cursos. E ainda mais, a oferta de cursos técnicos de nível médio é maior no âmbito privado (54,79%) do que no público (45,21%), mesmo incluindo-se as esferas municipal, estadual e federal. Finalmente, no que diz respeito ao público da modalidade EJA, na Rede Federal, essa oferta é praticamente nula em termos estatísticos.

Nessa perspectiva, a ampliação da oferta do ensino médio integrado nas instituições públicas de educação pode contribuir para uma efetiva (re)construção de uma identidade própria e, ao mesmo tempo, significativa, para a vida de seus grupos destinatários.

Nesse sentido, algumas iniciativas governamentais têm potencializado essa ampliação, uma delas é o Projeto de Lei nº 919/2007, enviado pelo Executivo ao Congresso Nacional e cujo objetivo é incorporar à LDB o conteúdos dos Decretos nºs. 5.154/2004 e 5.840/2006, que tratam, dentre outros temas, do ensino médio integrado, tanto para os adolescentes recém concluintes do ensino fundamental e que ingressam no ensino médio, como para o público da educação de jovens e adultos.

2. POR UMA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL DE INTEGRAÇÃO ENTRE O ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO⁸

Para que a integração entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio constitua-se em política pública educacional é necessário que essa assuma uma amplitude nacional na perspectiva de que as ações realizadas nesse âmbito possam enraizar-se em todo o território brasileiro.

⁸ Este capítulo foi produzido a partir dos seguintes textos: Ensino médio integrado na modalidade EJA: financiamento e formação de professores (Moura, 2007c), apresentado no **18º EPENN – Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste**, realizado em Maceió – AL, no período de 1 a 4 de julho de 2007; A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica (Moura, 2007b), apresentado no **XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**, realizado em Porto Alegre, no período de 11 a 14 de novembro de 2007.

Para que isso possa ocorrer é fundamental que as ações desencadeadas nesse domínio sejam orientadas por um regime de coordenação e cooperação entre as esferas públicas em vários níveis:

- a) entre o MEC e outros ministérios, tendo em vista a articulação com as políticas setoriais afins;
- b) entre as secretarias do próprio MEC;
- c) entre o MEC as instituições públicas de educação superior – principalmente as que integram a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica –, os sistemas estaduais e os sistemas municipais de ensino;
- d) em cada estado, entre o respectivo sistema estadual e os sistemas municipais de educação com tratamento análogo ao Distrito Federal;
- e) em cada estado, entre o respectivo sistema estadual e os órgãos ou entidades responsáveis pelas políticas setoriais afins no âmbito estadual e dos municípios.

É esse regime de colaboração mútua que deverá contribuir para que os sistemas e redes públicos de educação que atuam/atuarão no ensino médio integrado possam fazê-lo a partir de soluções adequadas para questões centrais como: financiamento; existência de quadro específico de professores efetivos para atuar nos diversos cursos; formação inicial e continuada de docentes, técnico-administrativos e equipes dirigentes; infra-estrutura física necessária a cada tipo de instituição, entre outros aspectos relevantes.

Em seguida, são discutidas algumas especificidades desses elementos constituintes da política pública em discussão, acima mencionados.

2.1 A ARTICULAÇÃO ENTRE AS POLÍTICAS SETORIAIS DO ESTADO BRASILEIRO

A política educacional de integração entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio requer sua articulação com outras políticas setoriais vinculadas, principalmente, ao Ministério de Trabalho e Emprego (MTE), ao Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT), Ministério do

Desenvolvimento Agrário (MDA), Ministério da Saúde (MS), ao Ministério de Desenvolvimento, Indústria e Comércio (MDIC), entre outros.

Esses e outros ministérios são responsáveis por políticas públicas estruturantes da sociedade brasileira. Portanto, ao se pensar no ensino médio integrado como política pública educacional é necessário pensá-lo também na perspectiva de sua contribuição para a consolidação das políticas de ciência e tecnologia, de geração de emprego e renda, de desenvolvimento agrário, de saúde pública, de desenvolvimento da indústria e do comércio, enfim, é necessário buscar o seu papel estratégico no marco de um projeto de desenvolvimento socioeconômico do estado brasileiro, o que implica essas interrelações com, no mínimo, as políticas setoriais acima mencionadas.

Historicamente, a falta dessa articulação vem contribuindo, por um lado, para a superposição de ações e, por outro, para a falta da presença do estado brasileiro em muitas regiões do país.

Com o intuito de exemplificar superposições relativas ao financiamento da educação profissional e tecnológica, recorreremos a Grabowski; Ribeiro; e Silva (2003), os quais investigaram as ações inerentes a essa esfera. No estudo, esses autores identificaram 39 fontes públicas que financiam ações da educação profissional sem que haja uma efetiva coordenação e articulação entre os entes públicos envolvidos, implicando a existência de zonas de sombreamento, como também de lacunas na oferta da educação profissional.

Cabe destacar que dentre esses fundos públicos, encontram-se os recursos provenientes do Ministério da Previdência e Assistência Social que financiam os sistemas patronais de formação profissional, em especial as entidades pertencentes ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e ao Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac).

2.2 A NECESSÁRIA INTERAÇÃO ENTRE O MEC E OS SISTEMAS DE ENSINO

Outro importante nível de articulação e interação que precisa ser aperfeiçoado com vistas à materialização do ensino médio integrado como política pública encontra-se, internamente, entre as secretarias e

departamentos do MEC, assim como entre o MEC e os estados e municípios. Para que essa interlocução entre o MEC e as unidades da federação se concretize, se faz necessário convocar outras entidades afetas à questão para uma efetiva participação, tais como o Conselho Nacional de Educação (CNE), os Conselhos Estaduais de Educação (CEEs), os Conselhos Municipais de Educação (CMEs), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o Conselho de Dirigentes dos Cefets (CONCEFET), o Conselho de Dirigentes das EAFs (CONEAF) e o Conselho dos Dirigentes das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (CONDETUF).

Também no plano local (município) e regional (estado ou mesorregião) é imprescindível a articulação e, além disso, a interação entre os entes que recebem financiamento público, na perspectiva de consolidar a política educacional em discussão. Esta questão nos remete ao regime de colaboração entre os entes federados, nos termos em que a CF de 1988 (artigo 211, caput) e a LDB (artigo 8º, caput) dispõem, qual seja: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração os seus sistemas de ensino”, ainda que até os dias atuais, o regime em tela continue carecendo de pormenorização, o que poderia se dar por lei complementar.

Se o Regime de Colaboração propugna o compartilhamento de responsabilidades e encargos educacionais entre os entes federados, podendo se dar pela via de convênios, acordos, termos de cooperação, planos, entre outros instrumentos, há de esperar uma atuação efetiva das redes estaduais e federal de educação básica e de educação profissional.

Entretanto, análises das experiências de diversos programas educacionais do governo federal, em ambas gestões do Presidente Fernando Henrique Cardoso, conduzem a constatação de que o Regime de Colaboração entre os entes federados vem se realizando em meio a um contexto no qual a translação de responsabilidades tem levado não à cooperação, mas a um quadro de concorrência entre os entes federados. A par das poucas experiências academicamente avaliadas como bem sucedidas em torno da implementação do Regime de Colaboração, a literatura pertinente vem

apontando múltiplas dificuldades para a sua difusão, tais como: i) a ausência de regras institucionais que aprofundem o estímulo a práticas cooperativas entre os entes federados; ii) a precariedade dos dados e informações sobre a realidade escolar no país; iii) a tradição autoritária nas relações intergovernamentais, aqui caracterizada pela tendência à centralização e concentração do poder decisório nas esferas federal e estaduais; iv) a carência de espaços oficiais de coordenação, barganha e deliberação conjunta entre as instâncias federadas, em que pesem as iniciativas tanto do Consed, quanto da Undime nessa área (Ramos; Souza, Deluiz, 2007).

Nesse processo, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, além de oferecer o máximo de vagas possíveis no ensino médio integrado, pode cumprir um papel fundamental de articulação entre os entes federados, visando à efetivação do regime de colaboração. Portanto, um plano estratégico e estruturante da política de ensino médio integrado à educação profissional implica, necessariamente, a cooperação, a colaboração e a interação com os sistemas estaduais e municipais, quando for o caso, no sentido de contribuir para que tais sistemas construam e implementem seus currículos a partir de suas próprias realidades.

No campo das ações estruturantes que podem ser desenvolvidas em regime de colaboração entre a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e os sistemas estaduais, merece destaque a formação de profissionais para atuar nessa esfera educacional, principalmente, na formação docente. O potencial da Rede nesse domínio é muito grande, pois atua historicamente na formação de técnicos de nível médio, inclusive, na forma integrada ao ensino médio. Alguns Cefets, principalmente os mais antigos, atuam na formação de professores para a educação profissional há décadas. Além disso, nos últimos anos, outros Cefets vêm gradativamente passando a atuar nas licenciaturas voltadas para a educação básica, de forma que já estão construindo um bom corpo de conhecimentos no campo da formação de professores. Evidentemente, além dos Cefets, as próprias universidades públicas podem e devem constituir-se em *locus* dessa formação.

Outro aspecto importante que será potencializado por uma maior interação entre os sistemas estaduais/municipais e a Rede Federal é a

construção do conhecimento nessa esfera educacional, pois ela constitui-se em uma inovação no quadro educacional brasileiro. Portanto, é fundamental que se estruturam e se fomentem grupos de investigação nesse campo, os quais devem surgir associados aos processos de formação de professores.

É necessário, portanto, que haja essa aproximação entre os distintos sistemas educacionais para que se desenvolvam as ações estruturantes necessárias à materialização das intenções previstas neste Documento Base.

Assim, para que o ensino médio integrado se torne, efetivamente, política pública, não pode prescindir, do envolvimento das distintas esferas de governo, do mesmo modo que exige maior articulação com movimentos sociais, economias locais e sociedade civil em geral.

Finalmente, é preciso ter claro que os movimentos sociais, ao exercerem pressão sobre o poder público em defesa de suas demandas educacionais, tornam-se sujeitos indispensáveis ao processo de planejamento e formação teórico-epistemológica sobre educação profissional integrada ao ensino médio, por gerarem, também, conhecimento em seus campos de atuação. Enfim, as concepções de currículo, a construção e a atualização de projetos pedagógicos, as condições e o tamanho da oferta dos cursos são aspectos para os quais muito têm a contribuir os movimentos sociais, a exemplo do que se tem reivindicado e avançado no âmbito do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e das comunidades indígenas, que identificam o ensino médio integrado como uma necessidade coerente com sua realidade.

2.3 QUADRO DOCENTE PRÓPRIO E SUA FORMAÇÃO

Para efetivação de uma política pública e não apenas um Programa de governo, é necessário conhecer as fragilidades e potencialidades dos sistemas educacionais, sejam eles federal, estaduais ou municipais, na busca da sua superação. Como já explicitado anteriormente, na década de 1990, com o recuo na oferta de cursos técnicos na Rede Federal e o completo desmonte do que se tinha nos sistemas estaduais, não houve por parte dos sistemas concursos públicos para compor o quadro de professores da área específica. A

primeira fragilidade, portanto, diz respeito à falta de quadro de professores efetivos no domínio da educação profissional, principalmente, nos estados e municípios. Em decorrência, com vistas à expansão da oferta do ensino médio integrado, cujos cursos terão duração, em sua grande maioria, de quatro anos, é fundamental (re)constituir esses quadros efetivos, uma vez que não se poderá trabalhar nessa perspectiva curricular com professores contratados precariamente/temporariamente.

Assim sendo, é responsabilidade dos governos federal, estaduais e municipais a (re)composição de seus quadros de professores. Como consequência dessa carência, caracteriza-se a segunda fragilidade a ser superada, ou seja, a formação de professores que constituirão esses quadros efetivos. Tal formação deve ocorrer em duas dimensões. A primeira é a formação inicial. Os professores das disciplinas específicas são formados, em geral, em bacharelados, não possuindo a formação desejada para o exercício da docência. O parecer do CNE/CEB nº 02/97 dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de professores para a Educação Profissional, mas os mesmos precisam ser revistos, pois não atendem a necessidade de formação, principalmente dos sistemas estaduais de ensino. Também é necessário levar em consideração que mesmo os professores licenciados carecem de formação com vistas à atuação no ensino médio integrado, posto que tiveram sua formação voltada para a atuação no ensino fundamental e no ensino médio de caráter propedêutico, uma vez que as licenciaturas brasileiras, em geral, não contemplam em seus currículos estudos sobre as relações entre trabalho e educação ou, mais especificamente, sobre a educação profissional e suas relações com a educação básica.

O segundo aspecto a ser considerado é o da formação continuada. Para consolidar uma política é necessária uma mudança na cultura pedagógica que rompa com os conhecimentos fragmentados. A formação continuada para professores, gestores e técnicos tem um papel estratégico na consolidação dessa política. O MEC, por meio da Rede Federal e universidades federais, e os estados, por meio das universidades estaduais, deverão atuar em conjunto nas suas regiões para elaborar e executar ações de formação para os professores que forem atuar seja na área básica ou na específica.

Além disso, a construção dessa formação, tanto inicial quanto continuada, necessariamente envolverá o MEC, por meio, no mínimo, de suas Secretarias de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), Superior (SESU), Básica (SEB) e Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Igualmente, deverão ser envolvidas as associações de pesquisa, sindicatos e outras entidades afins ao campo da educação superior, em geral, da formação de professores e da educação profissional e tecnológica, assim como os sistemas estaduais e municipais de educação.

Desse modo, assume-se como ponto de partida, que a formação dos profissionais para o ensino médio integrado deve guardar suas especificidades, mas também precisa estar inserida em um campo mais amplo, o da formação de profissionais para a educação profissional e tecnológica.

Essa formação deve ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para os professores e de técnicas de gestão para os dirigentes (Moura, 2007b). Assim, seu objetivo macro deve ser necessariamente mais ambicioso, centrado no âmbito das políticas públicas, principalmente, as educacionais e, particularmente, as relativas à integração entre a educação profissional e tecnológica e a educação básica. Esse direcionamento tem o objetivo de orientar a formação desses profissionais por uma visão que englobe a técnica, mas que vá além dela, incorporando aspectos que possam contribuir para uma perspectiva de superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente e, dessa forma, privilegie mais o ser humano trabalhador e suas relações com o meio ambiente do que, simplesmente, o *mercado de trabalho* e o fortalecimento da economia.

Nesse processo educativo de caráter crítico-reflexivo, o professor deve assumir uma atitude orientada pela e para a responsabilidade social. Nessa perspectiva, o docente deixa de ser um transmissor de conteúdos acrílicos e definidos por especialistas externos, para assumir uma atitude de problematizador e mediador no processo ensino-aprendizagem sem, no entanto, perder sua autoridade nem, tampouco, a responsabilidade com a competência técnica dentro de sua área do conhecimento (Freire, 1996).

Além disso, é necessário fazer esforços em três dimensões distintas e igualmente importantes: a formação daqueles profissionais que já estão em exercício, os que estão em processo de formação e os que ainda vão iniciar

formação como futuros profissionais da educação profissional e tecnológica (MOURA, 2007b).

No caso específico dos professores, em qualquer dessas dimensões, ao revisitar Moura (2004; 2007b) e Santos (2004), incorporando alguns elementos novos, conclui-se que essa formação, dentre outros aspectos, deve contemplar três eixos fundamentais:

- a) conhecimentos específicos de uma área profissional;
- b) formação didático-político-pedagógica;
- c) integração entre a EPT e a educação básica.

Esses três eixos devem interagir permanentemente entre si e estarem orientados a um constante diálogo com a sociedade em geral e com o mundo do trabalho.

Tais eixos devem ainda contemplar:

- a) as relações entre estado, sociedade, ciência, tecnologia, trabalho, cultura, formação humana e educação;
- b) as políticas públicas e, sobretudo, educacionais de uma forma geral e da educação profissional e tecnológica em particular;
- c) o papel dos profissionais da educação, em geral, e da educação profissional e tecnológica, em particular;
- d) a concepção da unidade ensino-pesquisa;
- e) a concepção de docência que se sustente numa base humanista;
- f) a profissionalização do docente da educação profissional e tecnológica: formação inicial e continuada, carreira, remuneração e condições de trabalho;
- g) o desenvolvimento local e a inovação.

Com relação especificamente ao ensino médio integrado, ao se tratar de um domínio educacional em processo de construção, coincidimos com o Documento Base do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA⁹ (Brasil, 2006a) que aponta para a necessidade de que a

⁹ É importante ter clareza que uma das principais ofertas do Proeja é, precisamente, o ensino médio integrado, de maneira que, apesar das especificidades da formação de professores para o Proeja, há uma base comum muito forte entre essa formação e a formação de professores

formação de professores precisa ser pensada, inclusive, na perspectiva da formação de formadores com o objetivo de contribuir para a constituição de um quadro de profissionais nessa área educacional.

Além disso, é necessário produzir conhecimento nesse novo campo e, para isso, deve-se estimular a criação de grupos de pesquisa e programas de pós-graduação vinculados à formação desses profissionais.

Nesse sentido, a exemplo do que vem sendo feito no âmbito da formação de professores para o Proeja, é fundamental estimular ações, no âmbito do ensino médio integrado, dirigidas à elaboração e implementação de projetos de cursos de especialização destinados aos profissionais do ensino público que atuam/atuarão nessa esfera educacional.

Iniciativa semelhante, desenvolvida no âmbito do Proeja, formou ou está formando, entre 2006 e 2007, cerca de 2.700 profissionais em 15 pólos distribuídos em todo o País, sendo 12 em Cefets (SC, ES, SP, MG, MT, consórcio Cefet-RJ - Cefet-Campos/RJ - Cefet-Química/RJ, BA, PE, RN, CE, MA e AM), 2 em universidades federais (UFPB – campus de Bananeiras e UTFPR - antigo Cefet-PR) e outro em consórcio entre uma universidade federal e um Cefet (Cefet-Pelotas e UFRGS). Além disso, esse curso está sendo reproduzido, com alguns ajustes, no biênio 2007/2008.

Outras importantes ações em desenvolvimento no contexto do Proeja que devem ser adaptadas e executadas no âmbito do ensino médio integrado como forma de potencializar a sua expansão, com qualidade, foi originada pelo Edital PROEJA-CAPES/SETEC Nº 03/2006, cujo objetivo é estimular a realização de projetos conjuntos de pesquisa utilizando-se de recursos humanos e de infra-estrutura disponíveis em diferentes instituições de educação superior, incluída a Rede Federal de educação profissional e tecnológica, visando a produção de pesquisas científicas e tecnológicas e a formação de recursos humanos pós-graduados em educação profissional integrada à educação de jovens e adultos, contribuindo, assim, para desenvolver e consolidar o pensamento brasileiro na área. A partir desse Edital foram selecionados 9 projetos, que se encontram em execução, provenientes de consórcios entre universidades federais e Cefets.

para o ensino médio integrado voltado para os adolescentes que freqüentam essa etapa educacional na denominada *faixa etária regular*.

Como se vê, os cursos de especialização e as ações inerentes ao Edital PROEJA-CAPES/SETEC devem ser adotadas como referência para o processo de expansão e consolidação do ensino médio integrado, uma vez que poderão resultar em ações voltadas, dentre outros aspectos, para a formação de um corpo de formadores de futuros formadores, profissionais que poderão desencadear processos institucionais voltados para a formulação, gestão e execução de cursos de ensino médio integrado, assim como para a criação de grupos de pesquisa voltados para a produção do conhecimento nesse domínio.

2.4 FINANCIAMENTO

A definição e a garantia das fontes de financiamento público para dar suporte à política em discussão é uma questão essencial. Partimos do pressuposto de que as ofertas inerentes ao ensino médio integrado estão inseridas ao mesmo tempo na educação básica e na educação profissional e tecnológica. Quanto ao financiamento desde sua inserção na educação básica, foi recentemente aprovado no Congresso Nacional o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, que substitui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF, o qual só garantia vinculação constitucional de recursos para o ensino fundamental. Assim, o novo Fundo visa promover a ampliação dessa vinculação para a educação infantil e o ensino médio. Apesar do avanço que representa o Fundeb, a sua criação não resolverá totalmente os problemas de financiamento para a educação básica no País.

Evidentemente, o aumento de 15% (Lei nº 9.424/96) para 20%, após o quarto ano de implantação do Fundeb, sobre uma base de arrecadação constituída a partir da mesma lógica do Fundef, representa um maior volume de recursos destinados à educação básica do país. Entretanto, a criação e a implantação do Fundeb também aumentará substancialmente a população atendida, pois, em 2005, a matrícula total no ensino fundamental foi de 37.432.378 (Inep, 2006), no ensino médio, de 10.748.894 (Inep, 2006), ambos incluindo a oferta denominada regular e a modalidade educação de jovens e adultos, enquanto, na educação infantil, a matrícula chegou a 7.205.013 (Inep,

2006), sendo que as duas últimas ofertas não estão incluídas na base de atendimento do Fundef, mas passarão a integrar a do Fundeb. Assim, fica claro que o Fundeb contribuirá para a melhoria do financiamento da educação básica brasileira, mas não representa uma solução definitiva.

Apesar de o Fundeb prever o atendimento a alunos regularmente matriculados no ensino médio integrado à educação profissional e na educação de jovens e adultos integrada à educação profissional técnica de nível médio, com avaliação no processo, o financiamento do ensino médio integrado pela esfera da educação profissional e tecnológica, é ainda uma situação bastante complexa. Não existe atualmente a definição de fontes de financiamento perenes para a educação profissional e tecnológica. A cada ano, as verbas orçamentárias a ela destinadas são definidas a partir da luta por recursos escassos no processo de elaboração do Orçamento Geral da União, onde, usualmente, o parâmetro predominante é o da série histórica. Esse não é um critério justo, pois tende a cristalizar as diferenças existentes, uma vez que algumas unidades recebem pouco porque sempre receberam pouco e outras são mais bem aquinhoadas porque sempre o foram. Além disso, as tentativas de alterar essa situação, em geral, não logram sair dessa lógica linear e meramente quantitativa. Referimo-nos ao fato de que nos últimos anos, na busca de se construírem critérios para mais além das séries históricas, assumiu-se uma combinação entre essas séries e a quantidade de estudantes matriculados como únicos critérios de definição orçamentária.

Além disso, historicamente, esses recursos são insuficientes para atender às necessidades globais da educação profissional e tecnológica pública nas instâncias federal, estadual e municipal. Por outro lado, há uma grande dispersão de recursos em atividades nessa esfera, os quais costumam ser distribuídos entre vários ministérios e outros órgãos da administração pública (Grabowski; Ribeiro; Santos Silva, 2003), o que efetivamente dificulta a construção, implementação e coordenação da execução de uma política pública nesse domínio. No que diz respeito à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, Grabowski (2005) nos informa que lhe foi destinado em 2005 o montante de cerca de 600 milhões de reais, enquanto o Sistema “S” recebe em torno de 5 bilhões de reais de recursos públicos a cada ano (Grabowski, 2005).

Para fazer frente à escassez e à dispersão dos recursos destinados à educação profissional e tecnológica pública, está em trâmite no Congresso Nacional um Projeto de Emenda Constitucional que visa à criação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Profissional – FUNDEP, de iniciativa do Senador Paulo Paim, do PT do Rio Grande do Sul. Essa pode ser uma solução que ajude a perenizar o financiamento da educação profissional e tecnológica, em geral e, em particular, do ensino médio integrado, tanto na modalidade EJA como na oferta dirigida aos adolescentes egressos do ensino fundamental. Entretanto, a tramitação e a aprovação do Fundep no Congresso Nacional não será fácil, face à diversidade de interesses e projetos sociais em disputa.

Como espaço das discussões e conflitos desses projetos societários podemos mencionar as Conferências Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica, realizadas nos estados da federação, entre maio e junho de 2006, como fase preparatória à Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, realizada em novembro de 2006, em Brasília. No Roteiro elaborado pelo MEC (Brasil, 2006b) para orientar os debates realizados nas conferências estaduais e na Conferência Nacional, as propostas foram agrupadas em cinco eixos temáticos, sendo o segundo deles o Financiamento da Educação Profissional e Tecnológica.

A proposta nº 1 desse eixo foi, precisamente, a criação do Fundep. Essa medida foi suficiente para gerar uma polarização em quase todas as conferências estaduais, assim como na Conferência Nacional. De um lado, os que defendem um projeto de sociedade em que a educação pública, gratuita e de qualidade deve ser um direito de todos os cidadãos independentemente de sua origem socioeconômica, étnica, racial, religiosa etc. posicionaram-se a favor da criação do Fundep. De outro lado, os altos dirigentes e assessores das instituições vinculadas ao Sistema “S” posicionaram-se explícita e publicamente de forma contrária à criação do mencionado Fundo. Assim sendo, é muito provável que esse conflito esteja presente no Congresso Nacional durante a tramitação da PEC que visa à criação do Fundep.

Voltando ao Sistema “S”, conhecido nacionalmente dessa forma, embora não se constitua efetiva e legalmente em um sistema, é preciso mencionar que as organizações que o compõem têm uma significativa

capacidade de arrecadação, uma vez que vendem grande parcela dos cursos oferecidos e prestam outros serviços igualmente remunerados pela sociedade.

Evidentemente, a ação dos serviços de aprendizagem do Sistema “S” é de reconhecida importância no Brasil. Não obstante, é necessário avançar no que se refere à oferta pública e gratuita dos cursos proporcionados por essas instituições, já que atualmente prevalece a prestação de serviços pagos pela sociedade em detrimento da oferta pública e gratuita, em que pese a origem pública de significativa parcela do seu financiamento, conforme mencionado anteriormente, tratando-se das únicas instituições de educação profissional e tecnológica com ao menos uma fonte de recursos financeiros sistemática.

Diante do quadro evidenciado fica claro que a busca da superação da dependência de disputa de recursos para a educação profissional e tecnológica no orçamento da União ou nos orçamentos estaduais passa, obrigatoriamente, pela urgente criação do Fundep, conforme aprovado na I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, em novembro de 2006.

3. CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS¹⁰

Discutiremos aqui o primeiro sentido do ensino médio integrado, de natureza filosófica, que atribuímos à integração. Ele expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que

¹⁰ As reflexões aqui apresentadas se baseiam nos artigos publicados no livro “Ensino Médio Integrado: concepção e contradições”; organizado por Frigotto, Ciavatta, Ramos (2005) e em texto de Ramos (2007), intitulado “Concepção do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional”, produzido a partir da exposição no seminário sobre ensino médio, realizado pela Superintendência de Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, em Natal e Mossoró, respectivamente nos dias 14 e 16 de agosto de 2007, a ser também publicado em livro organizado pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná.

possibilita o contraditório avanço das forças produtivas; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

3.1. FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

Ciavatta (2005), ao se propor a refletir sobre o que é ou que pode vir a ser a **formação integrada** pergunta: que é integrar? A autora remete o termo, então, ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, o que implica 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, o que se quer com a concepção de educação integrada é 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.

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. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (Ciavatta, 2005, p. 85)

Para isso, precisamos partir de alguns pressupostos, nos termos descritos por Ramos (2005). O primeiro deles é compreender que homens e mulheres são seres histórico-sociais que atuam no mundo concreto para satisfazerem suas necessidades subjetivas e sociais e, nessa ação, produzem conhecimentos. Assim, a história da humanidade é a história da produção da existência humana e a história do conhecimento é a história do processo de apropriação social dos potenciais da natureza para o próprio homem, mediada pelo trabalho. Por isso, o trabalho é mediação ontológica e histórica na produção de conhecimento.

O segundo pressuposto é que a realidade concreta é uma totalidade, síntese de múltiplas relações. Totalidade significa um todo estruturado e dialético, do qual ou no qual um fato ou conjunto de fatos pode ser racionalmente compreendido pela determinação das relações que os constituem (Kosik, 1978). Desses pressupostos decorre um princípio de ordem epistemológica, que consiste em compreender o conhecimento como uma produção do pensamento pela qual se apreende e se representam as relações que constituem e estruturam a realidade objetiva. Apreender e determinar essas relações exige um método, que parte do concreto empírico – forma como a realidade se manifesta – e, mediante uma determinação mais precisa através da análise, chega a relações gerais que são determinantes da realidade concreta. O processo de conhecimento implica, após a análise, elaborar a síntese que representa o concreto, agora como uma reprodução do pensamento conduzido pelas determinações que o constituem.

No trabalho pedagógico, o método de exposição deve restabelecer as relações dinâmicas e dialéticas entre os conceitos, reconstituindo as relações que configuram a totalidade concreta da qual se originaram, de modo que o objeto a ser conhecido revele-se gradativamente em suas peculiaridades próprias. O currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender. Dedicaremos um item à concepção curricular que compreendemos poder mediar a formação humana integral.

3.2. TRABALHO, CIÊNCIA, TECNOLOGIA E CULTURA COMO CATEGORIAS INDISSOCIÁVEIS DA FORMAÇÃO HUMANA¹¹

Partimos do conceito de trabalho pelo fato de o compreendermos como uma mediação de primeira ordem no processo de produção da existência e objetivação da vida humana. A dimensão ontológica do trabalho é, assim, o ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais.

O caráter teleológico da intervenção humana sobre o meio material, isto é, a capacidade de ter consciência de suas necessidades e de projetar meios para satisfazê-las, diferencia o homem do animal, uma vez que este último não distingue a sua atividade vital de si mesmo, enquanto o homem faz da sua atividade vital um objeto de sua vontade e consciência. Os animais podem reproduzir, mas o fazem somente para si mesmos; o homem reproduz toda a natureza, o que lhe confere liberdade e universalidade. Dessa forma, produz conhecimentos que, sistematizados sob o crivo social e por um processo histórico, constitui a ciência.

Nesses termos, compreendemos o conhecimento como uma produção do pensamento pela qual se apreende e se representam as relações que constituem e estruturam a realidade. Apreender e determinar essas relações exige um método, que parte do concreto empírico – forma como a realidade se manifesta – e, mediante uma determinação mais precisa através da análise, chega a relações gerais que são determinantes do fenômeno estudado. A compreensão do real como totalidade exige que se conheçam as partes e as relações entre elas, o que nos leva a constituir seções tematizadas da realidade. Quando essas relações são “arrancadas” de seu contexto originário e mediatamente ordenadas, tem-se a teoria. A teoria, então, é o real elevado ao plano do pensamento. Sendo assim, qualquer fenômeno que sempre existiu como força natural só se constituiu em conhecimento quando o ser humano dela se apropria tornando-a força produtiva para si. Por exemplo, a descarga elétrica, os raios, a eletricidade estática como fenômenos naturais sempre existiram, mas não são conhecimentos enquanto o ser humano não se

¹¹ Neste item nos apropriamos das análises desenvolvidas por Ramos (2004; 2005; 2007).

apropriar desses fenômenos conceitualmente, formulando teorias que potencializam o avanço das forças produtivas.

A ciência, portanto, é a parte do conhecimento melhor sistematizado e deliberadamente expresso na forma de conceitos representativos das relações determinadas e apreendidas da realidade considerada. O conhecimento de uma seção da realidade concreta ou a realidade concreta tematizada constitui os campos da ciência, as disciplinas científicas. Conhecimentos assim produzidos e legitimados socialmente ao longo da história são resultados de um processo empreendido pela humanidade na busca da compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais. Nesse sentido, a ciência conforma conceitos e métodos cuja objetividade permite a transmissão para diferentes gerações, ao mesmo tempo em que podem ser questionados e superados historicamente, no movimento permanente de construção de novos conhecimentos.

A revolução industrial, seguida do taylorismo, do fordismo, e da automação, expressam a história da tecnologia nos marcos da transformação da ciência em força produtiva. Definem, assim, duas características da relação entre ciência e tecnologia. A primeira é que tal relação se desenvolve com a produção industrial. A segunda é que esse desenvolvimento visa à satisfação de necessidades que a humanidade se coloca, o que nos leva a perceber que a tecnologia é uma extensão das capacidades humanas. Podemos definir a tecnologia, então, como mediação entre ciência (apreensão e desvelamento do real) e produção (intervenção no real).

Entendemos a cultura, finalmente, como norma de comportamento dos indivíduos numa sociedade e como expressão da organização político-econômica dessa sociedade, no que se refere às ideologias que cimentam o bloco social (Gramsci, 1991). Por essa perspectiva, a cultura deve ser compreendida no seu sentido mais ampliado possível, ou seja, 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. Portanto, cultura é o processo de produção de símbolos, de representações, de significados e, ao mesmo tempo, prática constituinte e constituída do e pelo tecido social. Uma formação integrada, portanto, não

somente possibilita o acesso a conhecimentos científicos, mas também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social, assim como a apropriação de referências e tendências estéticas que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida ou questionada nas manifestações e obras artísticas.

3.3. O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO¹²

Compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura significa compreender o trabalho como princípio educativo, o que não significa “aprender fazendo”, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social.

O trabalho também se constitui como prática econômica, obviamente porque nós garantimos nossa existência, produzindo riquezas e satisfazendo necessidades. Na sociedade moderna a relação econômica vai se tornando fundamento da profissionalização. Mas sob a perspectiva da integração entre trabalho, ciência e cultura, a profissionalização se opõe à simples formação para o mercado de trabalho. Antes, ela incorpora valores éticos-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana.

Portanto, formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtiva das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas.

Apresentados esses pressupostos, defendemos que o projeto unitário de ensino médio, que não elide as singularidades dos grupos sociais,

¹² Também neste item trazemos idéias já apresentadas em Ramos (2004).

mas se constitui como síntese do diverso, tem o trabalho como o primeiro fundamento da educação como prática social. No ensino médio, além do sentido ontológico do trabalho, toma especial importância seu sentido histórico, posto que é nessa etapa da educação básica que se explicita mais claramente o modo como o saber se relaciona com o processo de trabalho, convertendo-se em força produtiva (Saviani, 1987). Ressalta-se, nesse caso, o trabalho também como categoria econômica, a partir do qual se justificam projetos que incorporem a formação específica para o trabalho.

Na base da construção de um projeto unitário de ensino médio que, enquanto reconhece e valoriza o diverso, supera a dualidade histórica entre formação básica e formação profissional, está a compreensão do trabalho no seu duplo sentido:

- f) **ontológico**, como práxis humana e, então, como a forma pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens e, assim, produz conhecimentos;
- g) **histórico**, que no sistema capitalista se transforma em trabalho assalariado ou fator econômico, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo; portanto, como categoria econômica e práxis produtiva que, baseadas em conhecimentos existentes, produzem novos conhecimentos.

Pelo primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo no ensino médio à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. O trabalho, no sentido ontológico, é princípio e organiza a base unitária do ensino médio.

Pelo segundo sentido, o trabalho é princípio educativo no ensino médio na medida em que coloca exigências específicas para o processo educativo, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Com esse sentido, conquanto também organize a base unitária do ensino médio, fundamenta e justifica a formação específica para o

exercício de profissões, estas entendidas como uma forma contratual socialmente reconhecida, do processo de compra e venda da força de trabalho. Como razão da formação específica, o trabalho aqui se configura também como contexto.

Se pela formação geral as pessoas adquirem conhecimentos que permitam compreender a realidade, na formação profissional o conhecimento científico adquire, para o trabalhador, o sentido de força produtiva, traduzindo-se em técnicas e procedimentos, a partir da compreensão dos conceitos científicos e tecnológicos básicos que o possibilitarão à atuação autônoma e consciente na dinâmica econômica da sociedade.

Por fim, a concepção de cultura que embasa a síntese entre formação geral e formação específica a compreende como as diferentes formas de criação da sociedade, de tal forma que o conhecimento característico de um tempo histórico e de um grupo social traz a marca das razões, dos problemas e das dúvidas que motivaram o avanço do conhecimento numa sociedade. Essa é a base do historicismo como método (Gramsci, *op. cit.*), que ajuda a superar o enciclopedismo – quando conceitos históricos são transformados em dogmas – e o espontaneísmo, forma acrítica de apropriação dos fenômenos, que não ultrapassa o senso comum.

Na organização do ensino médio, superando-se a disputa com a educação profissional, mas integrando-se seus objetivos e métodos em um projeto unitário, ao mesmo tempo em que o trabalho se configura como princípio educativo – condensando em si as concepções de ciência e cultura –, também se constitui como contexto econômico (o mundo do trabalho), que justifica a formação específica para atividades diretamente produtivas.

Nisso se assenta a integração entre ensino médio e educação profissional, garantindo-se uma base unitária de formação geral, gerar possibilidades de formações específicas. Do ponto de vista organizacional, essa relação 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.

Com isso queremos erigir a escola ativa e criadora organicamente identificada com o dinamismo social da classe trabalhadora. Como nos diz Gramsci, essa identidade orgânica é construída a partir de um princípio educativo que unifique, na pedagogia, *éthos*, *logos* e *técno*s, tanto no plano metodológico quanto no epistemológico. Isso porque esse projeto materializa, no processo de formação humana, o entrelaçamento entre trabalho, ciência e cultura, revelando um movimento permanente de inovação do mundo material e social.

3.4. A PESQUISA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO: O TRABALHO DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO¹³

Esse princípio está intimamente relacionado ao trabalho como princípio educativo, o qual ao ser assumido no ensino médio integrado contribui para a formação de sujeitos autônomos que possam compreender-se no mundo e dessa forma, nele atuar, por meio do trabalho, transformando a natureza em função das necessidades coletivas da humanidade e, ao mesmo tempo, cuidar de sua preservação face às necessidades dos demais seres humanos e das gerações futuras. A necessária autonomia para que o ser humano possa, por meio do trabalho, atuar dessa forma pode e deve ser potencializada pela pesquisa, a qual 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 teóricas e práticas da vida cotidiana dos sujeitos trabalhadores.

Nesse sentido, é necessário que a pesquisa como princípio educativo esteja presente em toda a educação escolar dos que vivem e viverão do próprio trabalho. Ela instiga o estudante no sentido da curiosidade em direção ao mundo que o cerca, gera inquietude, para que não sejam incorporados *pacotes fechados* de visão de mundo, de informações e de saberes, quer sejam do senso comum, escolares ou científicos.

Essa atitude de inquietação diante da realidade potencializada pela pesquisa, quando despertada nas primeiras fases escolares, contribui para que, nas faixas etárias e níveis educacionais mais avançados, o sujeito possa,

¹³ Este item está desenvolvido a Baracho; Moura; Silva; Pereira (2005) e Moura (2006;2007)

individual e coletivamente, formular questões de investigação e buscar respostas na esfera mais formal no âmbito acadêmico, seja na forma aplicada ou na denominada pesquisa de base/acadêmica, como também em outros processos de trabalho, em um processo autônomo de (re)construção de conhecimentos.

Além disso, é fundamental que essa (re)produção de conhecimento esteja orientada por um sentido ético. Desse modo, é imprescindível potencializar uma concepção de pesquisa, aplicada ou não, assim como de ciência e de desenvolvimento tecnológico comprometidos com a produção de conhecimentos, saberes, bens e serviços que tenham como finalidade melhorar as condições da vida coletiva e não apenas produzir bens de consumo para fortalecer o mercado e privilegiar o valor de troca em detrimento do valor de uso, concentrando riqueza e aumentando o fosso entre os *incluídos* e os *excluídos*.

Nesse sentido, é necessário potencializar o fortalecimento da relação entre o ensino e a pesquisa, na perspectiva de contribuir com a edificação da autonomia intelectual dos sujeitos frente à (re)construção do conhecimento e outras práticas sociais, o que inclui a conscientização e a autonomia diante do trabalho. Isso significa contribuir, entre outros aspectos, para o desenvolvimento das capacidades de, ao longo da vida, interpretar, analisar, criticar, refletir, rejeitar idéias fechadas, aprender, buscar soluções e propor alternativas, potencializadas pela investigação e pela responsabilidade ética assumida diante das questões políticas, sociais, culturais e econômicas.

3.5. A RELAÇÃO PARTE-TOTALIDADE NA PROPOSTA CURRICULAR¹⁴

Discutimos o projeto de ensino médio integrado à educação profissional sob os princípios do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. Precisamos discutir, agora, a integração de conhecimentos gerais e específicos correspondentes à formação básica e profissional. Sabemos que o currículo é sempre uma seleção de conhecimentos a serem ensinados e aprendidos dependendo da finalidade e dos objetivos educacionais. Defendemos aqui a formação integral, plena, completa. Isso não pressupõe,

¹⁴ As reflexões aqui apresentadas tem como base os estudos de Ramos (2005).

entretanto, que se possa ensinar e aprender “tudo”. A questão é: como podemos proporcionar compreensões globais, totalizantes da realidade a partir da seleção de componentes e conteúdos curriculares? Como orientar a seleção de conteúdos no currículo da formação integrada? A resposta a tais perguntas implica buscar relacionar partes e totalidade.

Segundo Kosik (1978), cada fato ou conjunto de fatos, na sua essência, reflete toda a realidade com maior ou menor riqueza ou completude. Por essa razão, é possível que um fato deponha mais que um outro na explicação do real. Assim, a possibilidade de se conhecer a totalidade a partir das partes é dada pela possibilidade de se identificar os fatos ou conjunto de fatos que deponham mais sobre a essência do real; e, ainda, de distinguir o essencial do acessório, assim como o sentido objetivo dos fatos. Para fins formativos, isso significa identificar componentes e conteúdos curriculares que permitam fazer relações sincrônicas e diacrônicas cada vez mais amplas e profundas entre os fenômenos que se quer “apreender” e a realidade em que eles se inserem.

Por exemplo, dever-se-ia iniciar o estudo de um fenômeno químico ensinando os modelos atômicos de Dalton e de Rutherford-Bohr, já superados historicamente, ou ensinando os conceitos contemporâneos que expressam o estágio atingido pelo conhecimento nessa área? De fato, é a partir do conhecimento na sua forma mais contemporânea que se pode compreender a realidade e a própria ciência no seu desenvolvimento histórico. Os processos de trabalho e as tecnologias correspondem a momentos da evolução das forças materiais de produção e podem ser tomados como um ponto de partida para o processo pedagógico. Com isso estabelecem-se relações históricas, posto que se evidenciam, juntamente com os conceitos, as razões, os problemas, as necessidades e as dúvidas que constituem o contexto de produção de um conhecimento. A apreensão de conhecimentos na sua forma mais elaborada permite compreender os fundamentos prévios que levaram ao estágio atual de compreensão do fenômeno estudado. Essa é uma perspectiva da relação entre parte-totalidade numa visão histórica: o conhecimento contemporâneo guarda em si a história da sua construção.

A outra perspectiva trata da relação entre o estudo de um fenômeno, de um problema, ou de um processo de trabalho com a realidade em que se insere; portanto, da relação entre partes que compõem a realidade, e conseguir ir além dessa parte para compreender a realidade em seu conjunto. Em se tratando da formação profissional no ensino médio, queremos dizer que os conhecimentos específicos de uma área profissional não são suficientes para proporcionar a compreensão global da realidade. Por isso, deve-se contemplar também a formação geral. Porém, tanto se pode ir aprendendo conceitos específicos a partir dos conceitos gerais quanto o contrário. Entretanto, quando se parte dos conceitos gerais tende-se a ficar no abstrato, pois a realidade não se dá a conhecer imediatamente; é preciso analisá-la. Mas tampouco a apresentação aos estudantes de conceitos e teorias produzidos por essa análise (que se apresentam como conteúdos de ensino, muitas vezes nos livros didáticos), terá qualquer significado para os estudantes se não se vincularem a problemas concretos.

No ensino médio integrado à educação profissional esses problemas podem ser aqueles que advêm da área profissional para a qual se preparam os estudantes. Mesmo que os processos de produção dessas áreas se constituam em partes da realidade mais completa, é possível estudá-los em múltiplas dimensões, de forma que, para compreendê-los, torna-se necessário recorrer a conhecimentos que explicam outros fenômenos que tenham o mesmo fundamento. Portanto, a partir de questões específicas pode-se necessitar de conhecimentos gerais e, assim, apreendê-los para diversos fins além daqueles que motivaram sua apreensão.

Para que isto seja possível, entretanto, como afirmamos, é preciso estudar os problemas de uma área profissional em múltiplas dimensões, tais como econômica, social, política, cultural e técnica. Os conceitos “pontos-de-partida” para esse estudo revertem-se em conteúdos de ensino sistematizados nas diferentes áreas de conhecimento e suas disciplinas.

Por exemplo, se tomarmos a área profissional de Lazer e Desenvolvimento Social, com foco no turismo em cidades brasileiras, para a formação de um técnico de nível médio, teríamos o processo de produção do turismo com um conjunto de questões a serem estudadas. Mas essa área não

esgota toda a vida em sociedade; é só uma parte dela. Como, então, poderíamos desenvolver uma formação que, não separando formação geral e profissional, viabilizasse o ensino-aprendizagem de conhecimentos que possibilitam a compreensão da vida social como um todo? Precisaríamos analisar os problemas do turismo na perspectiva físico-ambiental, por exemplo, donde adviriam conceitos da Geografia, da Biologia, da Física, da Matemática, da Química, dentre outros. Já a análise na perspectiva econômico-produtiva nos levaria a perguntar, por exemplo, o que significa o crescimento do turismo para a economia de uma região. Disso surgiriam conceitos da História, da Sociologia, da Filosofia, das Linguagens etc. Do ponto de vista histórico-cultural, pelo qual poderíamos pensar nas relações construídas na prática e gozo do turismo, também conhecimentos daquelas áreas e de outras seriam necessários.

Estaríamos, assim, relacionando parte e totalidade, conhecimentos gerais e específicos, contemporaneidade e historicidade. A interdisciplinaridade aparece, aqui, como necessidade e, portanto, como princípio organizador do currículo e como método de ensino-aprendizagem, pois os conceitos de diversas disciplinas seriam relacionados à luz das questões concretas que se pretende compreender. Isso, por sua vez, não compromete a identidade epistemológica das diversas disciplinas, posto que o respectivo aprofundamento científico será requerido sempre que a compreensão de um conceito exigir a relação com conceitos de um mesmo campo disciplinar. É certo que o exercício profissional de um sujeito como Técnico em Turismo exigiria dele conhecimentos e habilidades próprias dessa profissão. Daí advêm alguns conhecimentos específicos; mas esses teriam como base a compreensão global da realidade e não somente o recorte da área e da atividade profissional.

Com essas questões salientamos que a integração de conhecimentos no currículo depende de uma postura epistemológica, cada qual de seu lugar, mas construindo permanentemente relações com o outro. O professor de Química, de Matemática, de História, de Língua Portuguesa etc podem tentar pensar em sua atuação não somente como professores da formação geral, mas também da formação profissional, desde que se conceba

o processo de produção das respectivas áreas profissionais na perspectiva da totalidade.

4. ALGUNS FUNDAMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO INTEGRADO

O primeiro fundamento para a construção do projeto político-pedagógico de qualquer escola é a sua construção coletiva. O projeto político-pedagógico só existe de fato – não como um texto formal, ou uma “peça de ficção”, mas com expressão viva de concepções, princípios, finalidades, objetivos e normas que unificam a comunidade escolar – se ele de fato pertencer a esse grupo; se o grupo se identificar com ele; se reconhecer nele. Para isso, todos devem ser autores desse projeto e sujeitos de seu desenvolvimento.

Quando o projeto político-pedagógico é construído de forma coletiva, participativa e democrática, mesmo havendo discordâncias de alguém em relação a algo apregoado pelo projeto, o fato de a decisão ser fruto de debates abertos, extensos, francos e aprofundados, fará com que todos reconheçam que as decisões expressam a vontade coletiva e não o poder de pessoas ou segmentos específicos. Vontade coletiva não é o mesmo que vontade da maioria, posto que não é a quantidade de pessoas que defendem ou aprovam uma idéia que determina as escolhas, mas sim a compreensão coletiva de que, nas condições dadas, determinadas decisões dão mais unidade ao grupo social que outras. A validade das propostas é avaliada com essa referência, escolhendo-se aquelas que poderão dar direção ao trabalho coletivo organizado, pautado pela coerência entre princípios, finalidades, objetivos e métodos de ação. Isso, em outras palavras, caracteriza a práxis coletiva, isto é, a coerência e a unidade entre teoria e prática.

Portanto, não é profícuo que se implante o ensino médio integrado à educação profissional porque essa é a política do MEC, porque a Secretaria de Educação determinou ou porque a direção da escola assim decidiu. É preciso que a comunidade escolar se convença da pertinência de implantá-lo e se mobilize para isso.

A história pouco democrática das relações institucionais em nosso país – incluindo as que se realizam nos sistemas de ensino e nas escolas, bem como as condições do trabalho pedagógico, com sobrecarga dos professores e indisponibilidade de espaço e tempo para atividades coletivas – nos leva à hipótese de que a discussão do currículo na escola não seja uma prática muito recorrente. Se isso é verdade, torna-se ainda mais complexa a proposta de construção coletiva do projeto político-pedagógico e do currículo para o ensino médio integrado a educação profissional.

Assim, faz-se necessário uma ação mais concentrada na escola, buscando na prática social e pedagógica do professor os elementos e os mecanismos de superação do estado de coisas presente. A premissa que orienta o projeto do ensino médio integrado a educação profissional é a de centralizar e aprofundar o caráter humanista do ato de educar, desconstruindo o parâmetro colonialista e dual que caracteriza a relação entre educação básica e profissional.

É muito comum a afirmação de não ser possível a implantação do ensino médio integrado devido à ausência de condições para tal nas escolas. Acreditamos que condições podem e devem ser garantidas. Mas não é possível aguardar as condições ideais para dar início a um projeto de tamanha relevância. A própria definição e conquista de tais condições é uma tarefa coletiva.

Assim, pensamos que a primeira providência para se implantar o ensino médio integrado é a geração de tempos e espaços docente para a realização de atividades coletivas. Por vezes, pode ser pertinente a realização de seminários e encontros com convidados externos, tais como intelectuais e gestores da educação, proporcionando a discussão sobre concepções e políticas, oportunizando à comunidade escolar a apresentação de questões conceituais e operacionais, numa estratégia de envolvimento dos educadores e estudantes com o tema. Isso, entretanto, não é suficiente. Realizar oficinas, cursos e debates na esfera regional, reunindo diversas escolas é também profícuo. Não obstante, é fundamental dar continuidade a processos mais locais e interativos, pois os educadores precisam, no diálogo entre si, perceber que um projeto dessa natureza é necessário e possível na **sua escola**; que

não é “uma ilusão de intelectuais”, ou “uma promoção da secretaria ou do MEC que passará quando chegar a outra gestão”.

Para que isso seja possível é preciso, entretanto, que os gestores nacionais e estaduais implementem medidas concretas que produzam a confiança por parte dos educadores de que se trata de uma política de Estado. Assim, além da geração de condições de tempo e espaço para os professores, bem como a promoção de estratégias de formação continuada, medidas como as seguintes são necessárias e devem ser progressivamente perseguidas:

- a) a instituição de quadro próprio de professores, com a realização de novos concursos;
- b) a consolidação de planos de carreira em que seja prevista a dedicação exclusiva dos professores e a melhoria salarial; e
- c) a melhoria da estrutura física, material e tecnológica das escolas.

Porém, insistimos que as instituições não devem esperar que tais condições sejam plenamente atingidas para se construir um projeto político-pedagógico em que se acordem os princípios e as bases do ensino médio integrado à educação profissional, visando, com isso, também à busca de estrutura física e pedagógica para seu desenvolvimento. Por vezes, é o seu desenvolvimento que fundará as bases para a conquista das condições.

Como síntese, apresentamos alguns pressupostos que os sistemas e instituições devem considerar para a elaboração do projeto político-pedagógico do ensino médio integrado à educação profissional, apropriados de Ciavatta (2005), com os quais compartilhamos:

- a) **Não reduzir a educação às necessidades do mercado de trabalho, mas não ignorar as exigências da produção econômica, como campo de onde os sujeitos sociais retiram os meios de vida.** Em conseqüência, é importante considerar os estudos locais, a identificação das oportunidades ocupacionais, as tendências da dinâmica sócio-produtiva local, regional, nacional e global.
- b) **Construir e contar com a adesão de gestores e educadores responsáveis pela formação geral e da formação específica, bem**

como da comunidade em geral. É preciso discutir e elaborar coletivamente as estratégias acadêmico-científicas de integração. Tanto os processos de ensino-aprendizagem, como os de elaboração curricular devem ser objeto de reflexão e de sistematização do conhecimento através das disciplinas básicas e do desenvolvimento de projetos que articulem o geral e o específico, a teoria e a prática dos conteúdos, inclusive com o aproveitamento de aprendizagens que os ambientes de trabalho podem proporcionar (visitas, estágios etc.).

- c) **Articular a instituição com familiares dos estudantes e a sociedade em geral.** As experiências de formação integrada não se fazem no isolamento institucional. A escola deve levar em conta a visão que os alunos têm de si mesmos; as possibilidades de inserção social e profissional que o mundo externo lhes oferece; as modalidades formativas oferecidas pela escola. Isso exige um processo de diálogo e de conscientização dos alunos e de suas famílias sobre as próprias expectativas e sua possível realização.
- d) **Considerar as necessidades materiais dos estudantes, bem como proporcionar condições didático-pedagógicas às escolas e aos professores.** Os sistemas e as instituições não podem estar alheios às necessidades materiais para levar adiante um processo educacional dessa natureza. Por exemplo, as necessidades dos alunos para cumprir a jornada de estudos, em termos de locomoção, de alimentação, de renda mínima para se manter e manter-se na escola; segundo, a existência de instalações que ofereçam laboratórios, biblioteca, ateliês, espaços de lazer, oficinas onde aprender a teoria e a prática das disciplinas e dos projetos em curso.
- e) **Transformar o projeto de formação integrada em uma experiência de democracia participativa e de recriação permanente.** Ela não ocorre sob o autoritarismo, porque deve ser uma ação coletiva, já que o movimento de integração é, necessariamente, interdisciplinar. Requer que os professores se abram à inovação, a temas e experiências mais adequados à integração. Idéias em curso nas escolas são, por exemplo, projetos que articulam arte e ciência; projetos de iniciação científica;

componentes curriculares voltados para a compreensão dos fundamentos sócio-políticos da área profissional, dentre outros. Há que se dar ao aluno horizontes de captação do mundo além das rotinas escolares, dos limites estabelecidos e normatizados da disciplina escolar, para que ele se aproprie da teoria e da prática que tornam o trabalho uma atividade criadora, fundamental ao ser humano.

- f) **Resgatar a escola como um lugar de memória.** Sucessivas reformas educacionais e carências materiais diversas traduzem-se em uma dificuldade intrínseca às escolas e a seus professores de pensarem de modo orgânico e criativo projetos autônomos de educação. O desenvolvimento consensual de um projeto de resgate da escola como um lugar de memória, das lembranças de seus personagens e momentos mais expressivos. Documentos dispersos, preservados na história particular de muitos, fotografias, livros, papéis e objetos guardados com zelo e nostalgia podem alimentar a perspectiva de uma escola e de uma formação integrada e mais completa para os mais jovens, com reconhecimento e orgulho de si mesmos como mestres.

REFERÊNCIAS

BARACHO, Maria das Graças. ; MOURA, Dante. Henrique. ; PEREIRA, Ulisséia. Ávila; SILVA, Antônia. Francimar. 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 quê?** Brasília: Ministério da educação, 2006, p. 17-39.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. **Documento Base**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec> Acesso 07.04.2006.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: RAMOS, Marise. (Org.) ; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.) . **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2005; pp. 83-105.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino profissional na irradiação do industrialismo. São Paulo: Unesp, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. 8.ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. IN: **Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu/MG: ANPED, 2007.

MOURA, Dante. Henrique. Ensino médio integrado na modalidade EJA: financiamento e formação de professores. In: **Anais do 18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN)**, 2007. Maceió: EDUFAL, 2007c.

MOURA, Dante. Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. IN: **Anais do XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre: UFRGS, 2007b.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. IN: **Anais da 1ª Conferência Nacional da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília 05 a 08 de novembro de 2006. Brasília/DF: MEC, 2006 (no prelo).

MOURA, Dante. Henrique. Sociedade, educação, tecnologia e o uso das TIC's nos processos educativos. In: **Trabalhonecessário – Revista eletrônica do neddate, ano 2, nº 2, 2004**. Disponível em <http://www.uff.br/trabalhonecessario/hrdante%20TN2.htm> Acesso 05.12.2004.

GRABOWSKI, Gabriel. RIBEIRO, Jorge A. R., SILVA, D. S. **Formulação das políticas de financiamento da educação profissional no Brasil.** Levantamento dos organismos financiadores da educação profissional. Brasília: MEC/SETEC, novembro/2003.

GRABOWSKI, Gabriel. Financiamento da educação profissional. IN: **Workshop.** Novas perspectivas para a educação profissional e tecnológica no Brasil. Brasília, mimeo, 2005.

RAMOS, Marise Nogueira. O Projeto Unitário de Ensino Médio sob os Princípios do Trabalho, da Ciência e da Cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Org.). Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho. Brasília, 2004.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: RAMOS, Marise. (Org.); FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) ; CIAVATTA, Maria (Org.) . Ensino Médio Integrado: Concepção e ontradições. São Paulo: Cortez, 2005; pp. 106-127.

RAMOS, Marise; SOUZA, Donald; DELUIZ, Neise. Educação Profissional na Esfera Municipal. São Paulo: Xamã, 2007.

RAMOS, Marise. Concepção do ensino médio integrado à educação profissional. Natal: Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, 2007 (no prelo).

SANTOS, Eloísa. H. Metodologia para a Construção de uma Política de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Profissional e Tecnológica. MEC, 2004.

ANEXO 5:

Valores de Financiamento repassados às Unidades Federativas pelo Programa Brasil Profissionalizado em 2009 e 2010

UNIDADE FEDERATIVA	RECURSOS
CEARÁ	R\$ 231.257.684,82
PARANÁ	R\$ 199.347.787,00
RIO GRANDE DO NORTE	R\$ 124.121.934,23
PERNAMBUCO	R\$ 89.005.346,35
PARÁ	R\$ 82.139.361,98
MATO GROSSO	R\$ 78.948.848,86
MINAS GERAIS	R\$ 76.713.130,73
BAHIA	R\$ 72.197.936,20
MATO GROSSO DO SUL	R\$ 67.450.380,68
SANTA CATARINA	R\$ 66.482.059,80
SÃO PAULO	R\$ 65.304.573,16
ACRE	R\$ 56.492.595,40
RIO GRANDE DO SUL	R\$ 54.051.199,53
PIAUÍ	R\$ 49.574.854,32
SERGIPE	R\$ 46.144.826,89
GOIÁS	R\$ 45.072.761,48
MARANHÃO	R\$ 39.149.832,82
TOCANTINS	R\$ 32.393.124,49
PARAIBA	R\$ 28.194.952,13

Matrículas

Ensino Regular

1.37 - Matrícula, em 25/3/98, no Ensino Médio, por Série e Turno - 1998

Unidade da Federação	Matrícula por Série e Turno											
	Total		1ª Série		2ª Série		3ª Série		4ª Série		Não-Seriada	
	Total	Noturno	Total	Noturno	Total	Noturno	Total	Noturno	Total	Noturno	Total	Noturno
Brasil	6.968.531	3.817.688	2.900.429	1.502.386	2.164.831	1.209.587	1.663.073	980.323	128.242	81.181	111.956	44.211
Norte	450.787	274.302	210.296	124.231	136.320	82.545	98.635	63.651	3.776	2.915	1.760	960
Rondônia	40.766	25.802	18.505	11.350	12.686	8.076	8.701	6.029	76	76	798	271
Acre	20.186	9.075	8.817	3.440	5.690	2.458	4.155	2.099	785	521	739	557
Amazonas	96.391	61.009	41.221	25.150	29.900	18.358	24.360	16.654	756	756	154	91
Roraima	15.995	10.155	7.449	4.480	5.116	3.255	3.240	2.249	190	171	-	-
Pará	192.815	109.329	93.830	52.555	57.333	32.570	41.279	24.082	373	122	-	-
Amapá	27.232	15.078	12.429	6.562	8.055	4.040	5.283	3.364	1.437	1.112	28	-
Tocantins	57.402	43.854	28.045	20.694	17.540	13.788	11.617	9.174	159	157	41	41
Nordeste	1.515.169	801.598	664.282	336.901	467.476	246.481	355.446	201.313	12.150	7.685	15.815	9.218
Maranhão	164.221	94.202	75.852	42.180	48.575	28.141	36.172	21.494	3.622	2.387	-	-
Piauí	74.466	39.022	35.699	19.052	20.969	10.876	15.974	8.170	1.139	569	685	355
Ceará	222.638	113.182	98.036	48.524	72.204	37.464	50.967	26.273	1.410	900	21	21
R. G. do Norte	103.259	60.759	42.786	24.706	33.837	20.203	25.645	15.468	948	382	43	-
Paraíba	95.928	47.648	39.800	18.916	31.873	16.233	23.646	12.082	571	417	38	-
Pernambuco	302.537	178.790	128.155	73.052	94.676	58.084	73.146	46.388	954	656	5.606	610
Alagoas	67.733	40.233	27.941	15.840	22.608	14.185	15.873	9.785	1.300	412	11	11
Sergipe	55.093	35.683	25.141	16.525	17.457	11.190	12.486	7.959	9	9	-	-
Bahia	429.294	192.079	190.872	78.106	125.277	50.105	101.537	53.694	2.197	1.953	9.411	8.221
Sudeste	3.385.659	1.912.022	1.352.035	702.882	1.088.683	633.446	843.677	516.327	63.006	37.436	38.258	21.931
Minas Gerais	728.451	426.090	301.978	159.818	230.235	138.233	184.794	118.472	8.139	6.925	3.305	2.642
Espírito Santo	151.795	76.664	62.977	29.613	50.536	26.926	36.164	19.279	2.118	846	-	-
Rio de Janeiro	583.521	257.367	246.953	104.598	166.478	69.600	126.454	56.209	9.036	8.024	34.600	18.936
São Paulo	1.921.892	1.151.901	740.127	408.853	641.434	398.687	496.265	322.367	43.713	21.641	353	353
Sul	1.115.919	557.394	452.424	222.940	317.286	163.032	249.573	133.114	44.082	29.576	52.554	8.732
Paraná	463.160	267.648	184.681	101.805	131.938	76.528	108.373	64.321	30.993	21.637	7.175	3.357
Santa Catarina	221.977	130.618	90.262	50.550	66.374	39.607	55.802	34.761	7.670	5.211	1.869	489
R. G. do Sul	430.782	159.128	177.481	70.585	118.974	46.897	85.398	34.032	5.419	2.728	43.510	4.886
Centro-Oeste	500.997	272.372	221.392	115.432	155.066	84.083	115.742	65.918	5.228	3.569	3.569	3.370
M. G. do Sul	84.364	51.770	35.442	20.944	26.632	16.356	19.973	12.619	2.317	1.851	-	-
Mato Grosso	87.113	52.867	39.971	23.306	26.799	16.534	19.482	12.560	603	325	258	142
Goiás	217.318	131.219	98.252	57.640	66.589	40.214	49.935	31.821	2.308	1.393	234	151
Distrito Federal	112.202	36.516	47.727	13.542	35.046	10.979	26.352	8.918	-	-	3.077	3.077

Fonte: MEC/INEP/SEEC

Nota: Foi considerado como noturno os turnos com início a partir das 17:00 horas (inclusive).

ANEXO 07:

MATRÍCULAS

2.1 - Número de Matrículas de Educação Básica por Etapas e Modalidade de Ensino, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação - 2009

Região Geográfica / Unidade da Federação	Matrículas de Educação Básica													
	Total	Educação Infantil			Ensino Fundamental			Ensino Médio				Ed. Profissional		
		Total	Creche	Pré-Escola	Total	Anos Iniciais	Anos Finais	Total	Ensino Médio	Ensino Medio Normal/ Magistério	Ensino Médio Integrado	Total	Concomitante	Subsequente
Brasil	52.580.452	6.762.631	1.896.363	4.866.268	31.705.528	17.295.618	14.409.910	8.337.160	7.966.794	194.535	175.831	861.114	351.867	509.247
Norte	5.177.584	563.724	80.741	482.983	3.293.438	1.964.353	1.329.085	723.760	711.732	985	11.043	41.635	5.282	36.353
Rondônia	489.338	45.357	10.141	35.216	297.612	159.151	138.461	61.066	60.229	-	837	2.998	1.777	1.221
Acre	258.348	27.207	4.073	23.134	166.068	103.859	62.209	34.765	34.765	-	-	1.877	-	1.877
Amazonas	1.183.661	120.435	15.154	105.281	785.281	461.142	324.139	160.642	157.836	688	2.118	17.319	471	16.848
Roraima	133.887	17.170	2.595	14.575	86.547	48.530	38.017	17.512	16.028	-	1.484	1.179	-	1.179
Pará	2.468.461	286.091	33.287	252.804	1.542.818	958.083	584.735	346.796	343.694	47	3.055	10.716	1.868	8.848
Amapá	227.647	22.446	1.958	20.488	142.552	84.821	57.731	37.013	35.648	135	1.230	1.775	710	1.065
Tocantins	416.242	45.018	13.533	31.485	272.560	148.767	123.793	65.966	63.532	115	2.319	5.771	456	5.315
Nordeste	16.339.661	2.098.467	441.161	1.657.306	9.906.257	5.553.562	4.352.695	2.512.783	2.345.926	93.829	73.028	88.738	21.138	67.600
Maranhão	2.261.099	342.654	46.912	295.742	1.380.232	810.778	569.454	319.649	299.714	14.112	5.823	5.283	223	5.060
Piauí	1.047.226	135.163	28.965	106.198	608.019	363.157	244.862	178.778	168.396	360	10.022	13.233	1.478	11.755
Ceará	2.567.230	370.975	114.397	256.578	1.550.930	853.161	697.769	416.922	398.353	4.933	13.636	16.527	3.147	13.380
R. G. do Norte	944.406	137.585	47.300	90.285	554.372	307.893	246.479	152.326	145.296	2.748	4.282	8.395	1.295	7.100
Paraíba	1.102.133	119.099	24.843	94.256	683.529	385.889	297.640	149.432	136.897	9.613	2.922	4.656	434	4.222
Pernambuco	2.582.363	317.037	58.862	258.175	1.539.692	831.921	707.771	437.260	394.591	35.687	6.982	18.453	8.779	9.674
Alagoas	997.006	94.338	15.778	78.560	651.408	355.426	295.982	133.638	121.821	6.632	5.185	3.007	2.366	641
Sergipe	608.616	76.845	8.679	68.166	381.811	216.021	165.790	84.822	76.169	7.005	1.648	2.662	637	2.025
Bahia	4.229.582	504.771	95.425	409.346	2.556.264	1.429.316	1.126.948	639.956	604.689	12.739	22.528	16.522	2.779	13.743
Sudeste	20.617.965	2.855.279	913.390	1.941.889	12.077.297	6.411.782	5.665.515	3.356.293	3.253.218	52.800	50.275	517.776	263.222	254.554
Minas Gerais	5.048.870	582.079	168.039	414.040	3.120.335	1.680.665	1.439.670	824.798	802.520	11.779	10.499	107.318	26.005	81.313
Espírito Santo	930.508	146.434	50.428	96.006	545.546	291.997	253.549	138.733	134.146	-	4.587	20.444	6.136	14.308
Rio de Janeiro	4.001.420	471.785	139.021	332.764	2.353.532	1.275.518	1.078.014	635.418	579.644	40.391	15.383	75.095	31.948	43.147
São Paulo	10.637.167	1.654.981	555.902	1.099.079	6.057.884	3.163.602	2.894.282	1.757.344	1.736.908	630	19.806	314.919	199.133	115.786
Sul	6.761.224	827.712	329.946	497.766	4.140.880	2.129.781	2.011.099	1.134.602	1.054.969	45.965	33.668	171.316	53.218	118.098
Paraná	2.706.018	311.565	130.011	181.554	1.677.128	858.370	818.758	474.114	425.442	24.240	24.432	52.140	7.805	44.335
Santa Catarina	1.547.005	254.991	102.758	152.233	897.791	453.795	443.996	244.167	232.356	6.460	5.351	35.267	13.297	21.970
R. G. do Sul	2.508.201	261.156	97.177	163.979	1.565.961	817.616	748.345	416.321	397.171	15.265	3.885	83.909	32.116	51.793
Centro-Oeste	3.684.018	417.449	131.125	286.324	2.287.656	1.236.140	1.051.516	609.722	600.949	956	7.817	41.649	9.007	32.642
M. G. do Sul	687.084	84.724	35.772	48.952	418.349	233.352	184.997	91.662	89.999	880	783	8.469	734	7.735
Mato Grosso	864.350	104.667	33.746	70.921	509.169	272.654	236.515	145.253	140.665	-	4.588	4.965	1.688	3.277
Goiás	1.455.476	151.367	43.422	107.945	941.225	496.461	444.764	267.858	265.847	76	1.935	15.578	3.502	12.076
Distrito Federal	677.108	76.691	18.185	58.506	418.913	233.673	185.240	104.949	104.438	-	511	12.637	3.083	9.554

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Notas: 1) O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.

2) Ensino Fundamental: inclui matrículas do turmas do ensino fundamental de 8 e 9 anos.

3) Educação de jovens e adultos: inclui matrículas de EJA presencial, semipresencial e EJA integrado à educação profissional de nível médio.

ANEXO 8:

IDEB - Resultados e Metas

IDEB 2005, 2007, 2009 e Projeções para o BRASIL

	Anos Iniciais do Ensino Fundamental						Anos Finais do Ensino Fundamental						Ensino Médio					
	IDEB Observado			Metas			IDEB Observado			Metas			IDEB Observado			Metas		
	2005	2007	2009	2007	2009	2021	2005	2007	2009	2007	2009	2021	2005	2007	2009	2007	2009	2021
TOTAL	3,8	4,2	4,6	3,9	4,2	6,0	3,5	3,8	4,0	3,5	3,7	5,5	3,4	3,5	3,6	3,4	3,5	5,2
Dependência Administrativa																		
Pública	3,6	4,0	4,4	3,6	4,0	5,8	3,2	3,5	3,7	3,3	3,4	5,2	3,1	3,2	3,4	3,1	3,2	4,9
Estadual	3,9	4,3	4,9	4,0	4,3	6,1	3,3	3,6	3,8	3,3	3,5	5,3	3,0	3,2	3,4	3,1	3,2	4,9
Municipal	3,4	4,0	4,4	3,5	3,8	5,7	3,1	3,4	3,6	3,1	3,3	5,1	2,9	3,2	-	3,0	3,1	4,8
Privada	5,9	6,0	6,4	6,0	6,3	7,5	5,8	5,8	5,9	5,8	6,0	7,3	5,6	5,6	5,6	5,6	5,7	7,0

Fonte: Saeb e Censo Escolar.

Pesquisar Novamente

CopyRight MEC - INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira