

Adilson Cesar Araújo
Cláudio Nei Nascimento da Silva
Organizadores

**ENSINO MÉDIO
INTEGRADO NO BRASIL:
FUNDAMENTOS, PRÁTICAS
E DESAFIOS**

Brasília
2017

Reitor **Coordenação de Publicações Editora IFB**
Wilson Conciani Daniele dos Santos Rosa

Pró-Reitor de Ensino **Produção Executiva**
Adilson Cesar de Araujo Sandra Branchine

Pró-Reitor de Extensão e Cultura **Diagramação, Projeto Gráfico e Capa**
Cristiane Batista Salgado Gabriel Felipe Moreira Medeiros

Pró-Reitora de Pesquisa e Inovação **Revisão de Texto**
Luciana Miyoko Massukado Carolina Soares Mendes

Pró-Reitora de Administração
Simone Cardoso dos Santos Penteadado Danúzia Queiroz

Pró-Reitora de Gestão de Pessoas
Rodrigo Mendes da Silva Eufrazia Rosa

Organização

Adilson Cesar Araújo
Cláudio Nei Nascimento da Silva



SGAN 610, Módulos D, E, F e G
CEP: 70830-450 - Brasília-DF
Fone: +55 (61) 2103-2108
www.ifb.edu.br
E-mail: editora@ifb.edu.br

2017 Editora IFB



Este livro foi financiado pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal, por meio do Edital 2/2017, processo número 193.000.769/2017

Ficha Catalográfica elaborada pelo Bibliotecário Rafael Costa Guimarães (CRB1/2822)

E59

Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios / Adilson Cesar Araújo e Cláudio Nei Nascimento da Silva (orgs.) – Brasília: Ed. IFB, 2017. 569 p.

Vários autores.

ISBN: 978-85- 64124-49- 3

1. Ensino médio - Brasil. 2. Ensino técnico - Brasil. I. Araújo, Adilson Cesar (org.). II. Silva, Cláudio Nei Nascimento da (org.).

CDU 373.5:377(81)

© 2017 Editora IFB

A exatidão das informações, as opiniões e os conceitos emitidos nos artigos são de exclusiva responsabilidade dos autores. Todos os direitos desta edição são reservados à Editora IFB. É permitida a publicação parcial ou total deste periódico, desde que citada a fonte. É proibida a venda desta publicação.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (CONIF)

SEMINÁRIO NACIONAL DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO



Comissão Técnico-Científica

Adilson César Araújo (IFB/FDE)
Adriana dos Reis Ferreira (IFG)
Camila Lima Santana e Santana (IF-Baiano)
Carlos André O. Câmara (IFMT)
Carmem Paola Torres Alvarez (IFAC)
Christiane Menezes Rodrigues (IFF)
Clarice Monteiro Escott (IFRS)
Degmar Francisca dos Santos (IFG)
Delmir da Costa Felipe (IFMT)
Edlamar Oliveira dos Santos (IFPE)
Elinilze Guedes Teodoro (IFPA)
Elisa Antônia Ribeiro (IFTM)
Geraldo Gonçalves de Lima (IFTM)
Glaucia Franco Teixeira (IF Sudeste de MG)
Luiz Alberto Rezende (IFTM)
Maria Lucilene Belmiro de Melo Acacio (IFAC)
Mary Roberta Meira Marinho (IFPA)
Nilva Schroeder (IFB)

Comissão Organizadora

Carolina Gonçalves de Souza
Carolina Soares Mendes
Claudio Nascimento Silva
Delzina Braz da Silva
Fátima Bandeira Hartwig
Mara Lúcia Castilho
Sandra Maria Branchine
Tiago Borges dos Santos
Virginia Barbosa Lobo da Silva
Yvonete Bazbuz da Silva Santos

Avaliadores Ad Hoc

Adriana dos Reis Ferreira
Adriana Piontkovsky Barcellos
Affonso Celso Thomaz Pereira
Aldo Rezende
Ana Cláudia Uchôa Araújo
Carlos Andre de Oliveira Câmara
Clarice Monteiro Escott
Daniel Louzada da Silva
Degmar Anjos
Delmir da Costa Felipe
Elinilze Guedes Teodoro
Erika Barretto Fernandes Cruvinel
Fernanda Marsaro dos Santos
Glaucia Franco Teixeira
Glauro Vaz Feijó
Hélder Sousa Santos
Italan Carneiro
Juliana Ferreira Leite
Juliana Piunti
Leonardo de Paiva Barbosa
Mairon Marques Dos Santos
Mara Lúcia Castilho
Marcio Almeida Co
Marcos Pavani de Carvalho
Maria Do Rosário Cordeiro Rocha
Maria Francisca Morais De Lima
Maria Lucilene Belmiro De Melo Acácio
Maria Raquel Caetano
Mariângela de Araujo Rybalowsky
Mary Roberta Meira Marinho
Monique Seufitellis Curcio
Nilva Schroeder
Paola Alvarez
Paula Reis de Miranda
Reinaldo Reis Jr
Renato Pazos Vazquez
Roberta Cantarella
Robson Santos Camara Silva
Rosa Amelia Pereira Da Silva
Rosana Antunes Palheta
Rosane de Fátima Batista Teixeira
Rosangela Gonçalves de Oliveira
Silvia Maria dos Santos Stering
Simônia Peres da Silva
Sinara Pollom Zardo
Sonia Maria da Costa Mendes
Teodoro Zanardi
Valdirene Alves de Oliveira
Washington César

APRESENTAÇÃO

Esta obra reúne uma amostra de importantes pesquisas realizadas por profissionais da Rede da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Os autores apresentam reflexões, defesas e ponderações que, para muito além de um registro bibliográfico, merecem ser abertamente compartilhadas com os mais diversos públicos, por possuírem caráter técnico e também inspirador. Por isso seu lançamento ocorre durante o Seminário Nacional do Ensino Médio Integrado, realizado na capital federal, com a presença de especialistas de todo o País.

Ambos pensados pelo Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE) e pela Câmara de Ensino do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), o seminário e esta publicação são duas iniciativas que se complementam, no sentido de incentivarem o aprofundamento de uma análise coletiva dos desafios apresentados no contexto das transformações previstas na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Importante destacar que os resultados dessas ações consolidarão as premissas institucionais apresentadas ao Ministério da Educação ainda em 2017.

Nestas páginas, 35 artigos abordam teorias, fundamentos, experiências e propostas relativos ao ensino médio integrado. Aqui estão reunidos relatos de estudos pormenorizados acerca de experiências pontuais da Rede Federal, incluindo uma análise do sistema educacional brasileiro à luz do modelo finlandês; a relação curricular do ensino com a pesquisa e extensão; as perspectivas dos estudantes sobre o ensino médio integrado; a educação profissional no campo; uma leitura histórica sobre a reforma do ensino médio; o Programa de Jovens e Adultos neste contexto, além de várias outras importantes abordagens esclarecedoras.

E como não poderia deixar de ser, faz-se indispensável manifestar especial agradecimento a todos os que estão diretamente envolvidos neste processo de aprofundamento das discussões sobre o Ensino Médio Integrado na Rede Federal; aos incansáveis Adilson Cesar

Araújo e Cláudio Nei Nascimento da Silva que, ao lado da Comissão Organizadora, corajosamente coordenaram também a realização do seminário; aos integrantes do CONIF, com particular menção à Câmara de Ensino, coordenada pela reitora do Instituto Federal Catarinense, Sônia Regina Fernandes; ao FDE, pelos intensos debates dedicados ao tema deste livro; à Comissão Técnico-Científica, que expõe aqui o cumprimento de uma árdua responsabilidade; aos Avaliadores Ad Hoc e, na pessoa do reitor Wilson Conciani, à equipe do Instituto Federal de Brasília que dedicou ao CONIF o suporte necessário.

Francisco Roberto Brandão Ferreira

Presidente do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) – Gestão 2017

SUMÁRIO

- 9.** INTRODUÇÃO
- 20.** ENSINO MÉDIO INTEGRADO: LUTAS HISTÓRICAS E RESISTÊNCIAS EM TEMPOS DE REGRESSÃO – **MARISE N. RAMOS**
- 44.** INTEGRAÇÃO CURRICULAR ORGANIZADA POR “CÉLULAS” EM “TRILHAS FORMATIVAS”: UMA EXPERIÊNCIA DE CRIAÇÃO COLABORATIVA – **JULIANA PIUNTI, ALTAMIRO XAVIER DE SOUZA, PATRÍCIA HORTA**
- 54.** POR DENTRO DO SISTEMA EDUCACIONAL FINLANDÊS: ELEMENTOS PARA SE REPENSAR O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO BRASIL – **IZA MANUELLA AIRES COTRIM-GUIMARÃES, JAMYLE REBOUÇAS OUVENEY-KING**
- 71.** PROJETOS DE REFORMULAÇÃO DO ENSINO MÉDIO E INTER-RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: (IM)POSSIBILIDADES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO – **MONICA RIBEIRO DA SILVA**
- 90.** O ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: AVANÇOS E DESAFIOS – **DANIELLE DE SOUSA SANTOS, CRISTIANE LETÍCIA NADALETTI, MARTA SENGHI SOARES**
- 106.** DIRETRIZES INSTITUCIONAIS E A PERSPECTIVA DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO IF FARROUPILHA – **SIDINEI CRUZ SOBRINHO**
- 141.** CURRÍCULO INTEGRADO NO IF GOIANO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS – **SIMÔNIA PERES DA SILVA, CLÁUDIO VIROTE**
- 150.** METODOLOGIAS INTEGRADORAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CONSTRUINDO A PONTE ENTRE A BASE COMUM E AS DISCIPLINAS TÉCNICAS NO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO – **LIZ CARMEM SILVA-PEREIRA, JOSÉ RIBAMAR AZEVEDO DOS SANTOS E MANOEL GONZAGA DE OLIVEIRA NETO**
- 166.** PARA ALÉM DO ENSINO INTEGRADO: EXPERIÊNCIAS, POSSIBILIDADES E DESAFIOS DA ARTICULAÇÃO ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NO CURRÍCULO – **JAQUELINE DE MORAES THURLER DÁLIA, GABRIEL ALMEIDA FRAZÃO**
- 184.** ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: OS DESAFIOS NA CONSOLIDAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO POLITÉCNICA – **MAYARA SOARES DE MELO, ROBERTO RIBEIRO DA SILVA**
- 199.** IDEOLOGIA EMPRESARIAL NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL CEARENSES – **ANA CAROLINA VERAS DO NASCIMENTO, DANTE HENRIQUE MOURA, EDILZA ALVES DAMASCENA**
- 216.** PROJETO INTEGRADOR: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA NO IF GOIANO CAMPUS CERES – **ADRIANO HONORATO BRAGA, ENEIDA APARECIDA MACHADO MONTEIRO, MAIRON MARQUES DOS SANTOS, FLÁVIA BASTOS DA CUNHA**
- 227.** POLÍTICA EDUCACIONAL E POLITECNIA: A EXPERIÊNCIA DO RIO GRANDE DO SUL – **JOSÉ CLOVIS DE AZEVEDO**
- 242.** O ENSINO INTEGRADO NO IFRS E SEUS POTENCIAIS DE ENFRENTAMENTO A DUALIDADE – **FÁBIO MARÇAL, JORGE ALBERTO ROSA RIBEIRO**
- 257.** PERSPECTIVAS DOS ALUNOS SOBRE O ENSINO MÉDIO INTEGRADO: POR QUE O FAZEM? – **DÉBORA MARTINS ARTIAGA, DANIELA ALVES DE ALVES**
- 280.** INTEGRANDO DISCIPLINAS ENTRE OS NÚCLEOS DEFINIDOS NA RESOLUÇÃO CNE/CEB N006/2012: UMA EXPERIÊNCIA DE PRÁTICAS INTEGRADORAS NO IFAM/CAMPUS MANACAPURU – **DANNIEL ROCHA BEVILAQUA, ROSÂNGELA SANTOS DA SILVA**
- 292.** DOCENTES, PROFESSORES E CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: CENAS EM ANÁLISE – **FELIPE DA SILVA FERREIRA**
- 307.** CURRÍCULO INTEGRADO UMA PROPOSTA EM CONSTRUÇÃO – **ROSE MÁRCIA DA SILVA**
- 324.** DO ENSINO INTEGRADO AO CURRÍCULO INTEGRADO: RELAÇÃO ENTRE MÚLTIPLO E UNO – **JULIANA DE ALMEIDA PEREIRA E SANTOS**
- 339.** ENSINO MÉDIO INTEGRADO: CORRELAÇÃO DE FORÇA DE UMA ESCOLA EM DISPUTA – **REINALDO DE LIMA REIS JÚNIOR**
- 358.** INSTITUTOS FEDERAIS: INOVAÇÃO, CONTRADIÇÕES E AMEAÇAS EM SUA CURTA TRAJETÓRIA – **ISIDORIO NASCIMENTO SIMÕES, DANILO DE CARVALHO**
- 377.** AVANÇOS E DESAFIOS NOS CURSOS PROEJA DO INSTITUTO FEDERAL GOIANO CAMPUS RIO VERDE – **LUIZA FERREIRA REZENDE DE MEDEIROS**
- 388.** A INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO – **ISIDORIO NASCIMENTO SIMÕES, DANILO DE CARVALHO**
- 403.** A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO IFPR CAMPUS JACAREZINHO: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E PRINCÍPIOS – **DAVID JOSÉ DE ANDRADE SILVA**
- 419.** ENSINO MÉDIO INTEGRADO: FUNDAMENTOS E INTENCIONALIDADE FORMATIVA – **JOÃO KAIO CAVALCANTE DE MORAIS, ANA LÚCIA SARMENTO HENRIQUE**
- 434.** CURRÍCULO INTEGRADO: OS DISTANCIAMENTOS ENTRE A COMPREENSÃO DO ALUNO E A CONSOLIDAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR – **PAULA REIS DE MIRANDA, MARIA DA CONCEIÇÃO FERREIRA REIS FONSECA**
- 449.** A REFORMA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO A PARTIR DA LEI Nº 13.415/2017: NOVA LEI – VELHOS INTERESSES – UM RECORTE HISTÓRICO A PARTIR DO DECRETO Nº 2.208/97 AOS DIAS ATUAIS – **LUIZ HENRIQUE DE GOUVÊA LEMOS, MARGARETH NUNES DA SILVA, MARIA CLEDILMA FERREIRA DA SILVA COSTA, MARIA VERÔNICA DE MEDEIROS LOPES, STELLA LIMA DE ALBUQUERQUE**

- 463.** NOS ESTREITOS LIMITES A QUE NOS COAGEM O MERCADO DE TRABALHO E O CURRÍCULO ESCOLAR, AINDA, PODEMOS NOS MEXER: PRÁXIS DOCENTE NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NA MODALIDADE DE EJA – **ALDO REZENDE, BRUNO DOS SANTOS PRADO MOURA**
- 479.** REFLEXÕES SOBRE A IMPLANTAÇÃO DO CURSO TÉCNICO EM EVENTOS INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO NO IFB – **DAYANE AUGUSTA DA SILVA, JULIANA FERIRA LEITA, GLAUCO VAZ FEIJÓ, MARCOS RAMON GOMES FERREIRA**
- 498.** A QUÍMICA E A HISTÓRIA EM SUAS RELAÇÕES NO SÉCULO XX: UM CASO DE PROJETO INTERDISCIPLINAR NA SALA DE AULA – **ALESSANDRA CIAMBARELLA PAULON, DANIEL PAIS PIRES VIEIRA**
- 508.** ATIVIDADES INTEGRADORAS: INOVAÇÃO NO INTEGRADO – **LUCIANO MARCOS CURI, LAILA LIDIANE COSTA GALVÃO**
- 525.** EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO: CONCEPÇÃO E CATEGORIAS FUNDANTES – **IVONEI ANDRIONI**
- 541.** UMA PROPOSTA DE INTEGRALIZAÇÃO DAS DISCIPLINAS DO NÚCLEO BÁSICO COM AS DO NÚCLEO TECNOLÓGICO NO CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM INFORMÁTICA NA FORMA INTEGRADA – **JAIDSON BRANDÃO DA COSTA**
- 550.** ENSINO INTEGRADO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO E PARA A VIDA – **MÁRCIA HELENA MILANEZI1, AKIKO SANTOS**
- 564.** PROEJA E CURRÍCULO INTEGRADO: UM CAMINHO EM CONSTRUÇÃO – **JAMILE DELAGNELO FAGUNDES DA SILVA, JOSETE MARA STAHELIN PEREIRA**

INTRODUÇÃO

ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UMA FORMAÇÃO HUMANA, PARA UMA SOCIEDADE MAIS HUMANA

Adilson Cesar Araújo¹, Cláudio Nei Nascimento da Silva²

¹ e ² Instituto Federal de Brasília

“Ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos” (TARDIF, 2005).

É papel da educação contribuir para a construção de uma sociedade na qual as injustiças sociais e humanas sejam enfrentadas da melhor maneira. Ainda que a escola não possa ser considerada o único lócus em que a formação humana aconteça, ela deve ser vista como um espaço privilegiado, uma relevante oportunidade na trajetória de estudantes de diferentes origens sociais, uma alternativa para se construir valores que terão impacto positivo na constituição de uma sociedade mais justa e democrática. O Ensino Médio é, talvez, uma dessas oportunidades únicas de se intervir, diretamente, na formação de uma sociedade em constante processo de transformação, pois o seu papel é acolher a geração que, em poucos anos, pode ocupar espaços decisórios e fazer opções em relação aos rumos sociais a serem tomados.

Por essa razão, o Ensino Médio Integrado, modelo que, não obstante a polissemia que lhe é inerente, se configura como uma proposta de enfrentamento às chagas históricas que marcaram profundamente a estrutura da sociedade brasileira: a desigualdade econômica, as injustiças sociais e a intolerância de classe e cultural. O enfrentamento desses desafios tem início na escola, mas não se limita a ela. Isso porque uma formação integral, que considera a dimensão social e humana da realidade e não desvincula o “saber fazer” do “saber pensar”; que fortalece a necessidade de uma educação “no” mundo e não apenas “para” o mundo; que não se cansa de se inconformar com as mazelas de uma realidade e que avança e recua em termos de humanismo e de humanidade; é, sem dúvida, uma formação que toma a pessoa humana como fim em si mesma e não como

meio para qualquer outro fim humanamente ilegítimo.

A concepção de Ensino Médio Integrado, eixo em torno do qual os capítulos deste livro orbitam, expressa-se, na percepção de Ramos (2008, p. 3), como uma formação que contempla três sentidos: o sentido da omnilateralidade, que considera a formação “com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo”; o sentido da integração, que considera a indissociabilidade entre Educação Profissional e Educação Básica; e, por fim, “a integração entre conhecimentos gerais e conhecimentos específicos, como totalidade” (RAMOS, 2008, p. 16).

Nesse sentido, o conceito de integração, o qual está contido na proposta de Ensino Médio Integrado, defendido pelos textos deste livro, ultrapassa sua dimensão pedagógica e alcança a dimensão política da formação humana, cujo sentido coaduna com o pensamento de Hannah Arendt (2002, p. 13), a qual defende que “o sentido da política é a liberdade”, pois, continua a filósofa alemã, “o que está em jogo aqui não é apenas a liberdade, mas sim a vida, a continuidade da existência da Humanidade e talvez de toda a vida orgânica da Terra.”

Ao se fortalecer a concepção de integração no Ensino Médio, o que se espera é garantir que as novas gerações sejam formadas com a necessária capacidade de compreender o mundo e as contradições que lhe são intrínsecas. Essa noção de totalidade do real, cuja complexidade é desafiante, só será alcançada pela racionalidade humana caso haja um modelo de formação que gere, nos indivíduos, um apreço pelo pensamento filosófico, pela criticidade, pela audácia e pela ação política. Como nos lembra Gramsci (1978, p. 11), é preciso “demonstrar que todos são filósofos, ainda que a seu modo, inconscientemente (porque, inclusive na mais simples manifestação de uma atividade intelectual qualquer, na ‘linguagem’, está contida uma determinada concepção de mundo).”

Nesse caminho, o papel da formação integral poderia, muito bem, ser confundido com o próprio papel da escola, na medida em que, enquanto instrumento a serviço da sociedade, é ela quem estabelece as bases para a autorreprodução social. Uma formação precária, parcial, limitada por concepções economicistas, advindas da Teoria do Capital Humano, a qual reconhece a importância da educação apenas a partir do viés da economia, traz uma visão empobrecedora

do papel da educação e tende a gerar seres igualmente precários, parciais e limitados.

Mais uma vez, cabe recorrer à vitalidade do pensamento de Gramsci, o qual, no início do século XX, já alertava para a necessidade de construção de um processo educativo que não operasse apenas a partir da razão instrumental:

A escola profissional não deve se transformar numa incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem alma, mas apenas com o olho infalível e mão firme. Também através da cultura profissional é possível fazer brotar do menino um homem; desde de que essa cultura seja educativa e não só informativa, ou não só prática e manual (MONASTA, 2010, p. 66-67).

Resta questionar, portanto, que futuro se pode esperar da educação se uma concepção de integração de saberes e de fazeres não se fortalecer como fundamento de uma política pública de ensino. Assim, é necessário superar o viés produtivista que subordina a escola aos interesses imediatos da produção. Ao mesmo tempo, deve-se garantir uma formação geral sólida para que todos os jovens do Ensino Médio possam ter acesso a uma educação republicana que visa formar em múltiplas dimensões.

Infelizmente, o movimento que se desdobra, a partir da recente reforma educacional do Ensino Médio, afirma o caráter tecnicista e produtivista da educação, indo na contramão de um Ensino Médio politécnico, o qual trabalha com a perspectiva da integração entre trabalho, ciência e a cultura; para a superação da fragmentação do conhecimento, bem como para a construção de saberes significativos e contextualizados à realidade social, econômica e cultural.

O Ensino Médio Integrado (EMI) pode ser um contraponto ao modelo de Ensino Médio hegemônico no Brasil. Este se caracteriza pela unificação do tempo escolar, por um currículo fechado e pouco flexível, com um viés centrado no conteúdo e nas disciplinas, o que inviabiliza a construção de projetos que considerem: “para alunos diferentes, práticas pedagógicas diferentes. Para trajetórias diferentes, projetos diferentes! A escola deve olhar com mais atenção as contribuições da etnografia à prática escolar.” (CARNEIRO, 2012, p. 256).

O rompimento com o padrão de Ensino Médio hegemônico não depende apenas de mudanças curriculares e metodológicas, depende, também, de alterações estruturantes

que modifiquem a cultura organizacional da escola a partir de um Projeto Político Pedagógico de educação sedimentado em valores, os quais sustentam uma sociedade mais democrática e com justiça social.

Desse modo, por um lado, o Ensino Médio Integrado é uma forma de resistência e de transformação. É de resistência a um modelo de escola que opera pela lógica da exclusão, pela culpabilização individual do fracasso em relação ao estudante; é de resistência a um modelo de educação abstrato e compartimentalizado, o qual ignora o mundo juvenil. Por outro lado, sendo um projeto que visa à transformação individual e social, esse projeto tem de possuir uma concepção de educação contextualizada às aspirações do mundo juvenil, às suas vivências, às suas trajetórias e às suas histórias. Sendo assim, é um projeto de formação integral comprometido com o desenvolvimento social, cultural e econômico do país.

Não podemos esquecer que a consolidação de um EMI transformador de realidades, pulsante e atraente para os jovens, dependerá de uma série de variáveis que não se limitam apenas ao espaço escolar. Tal consolidação depende de um projeto de educação sedutor e cen-

trado em valores, os quais sedimentam a construção de uma sociedade democrática; depende de políticas públicas consistentes, de um Estado com papel responsável, atuante e financiador da educação; precisa da participação da comunidade escolar, sobretudo, os estudantes, na construção, no acompanhamento e na avaliação desse projeto.

OS PRINCIPAIS DESAFIOS DO EMI DA REDE FEDERAL

Nos últimos dez anos, a Rede Federal desenvolveu diferentes projetos de Ensino Médio Integrado. Esses projetos tiveram, como características comuns, a necessidade de construção de uma realidade nova para essa etapa da Educação Básica, a qual se pauta na busca de uma perspectiva pedagógica contextualizada e sensível à pluralidade de vozes que passou a fazer parte desse ambiente escolar. O projeto de Ensino Médio Integrado da Rede Federal, ainda que incipiente, e com muitos desafios, a serem enfrentados, tem sido defendido por alguns pesquisadores da educação como ousado e original. Carneiro (2012), por exemplo, ao discorrer sobre a qualidade do ensino ofertado aos alunos pela Rede Federal, reconheceu esse modelo de

ensino como uma experiência nova e positiva, a qual possibilita uma sólida formação aos seus estudantes. Para esse autor, o ensino da Rede Federal é referência e deveria ser expandido para os demais sistemas de ensino:

O nível de formação intelectual dos alunos no campo da educação básica lhes dá as condições necessárias para ingressarem no ensino superior sem problema. Possuem, os alunos egressos destas instituições, uma educação geral conjugada a uma formação técnica de alto padrão. Isto apenas comprova que, se o Estado brasileiro quisesse, de fato, as escolas públicas do Ensino Médio teriam padrões de qualidade semelhantes. Ou seja, em vez dos especialistas ficarem criticando os limites elevados do custo/aluno/qualidade dos cursos de Ensino Médio e técnico da rede federal, por que não buscar ampliar o mapa da qualidade acadêmica da educação básica da escola brasileira independentemente de sua esfera administrativa? Por que não criar uma política de condições semelhantes à da rede federal para atrair bons professores, assegurando-lhes salário, condições de trabalho e possibilidade de capacitação permanente? De fato, o que ocorre nestas instituições é um quadro docente estável, salários iniciais quatro vezes acima dos pagos pela média das redes públicas estaduais, ambiente de trabalho moderno e adequado, infraestrutura de apoio funcional e política permanente de capacitação docente. Portanto, não

se trata de milagre! Trata-se, apenas, de enxergar o que a evidência aponta (CARNEIRO, 2012, p. 160-161).

Cabe destacar que, ao longo da última década, as condições objetivas de trabalho e de financiamento, para o Ensino Médio Integrado da Rede Federal funcionar, foram oferecidas. Isso permitiu transformá-lo em uma referência de educação de qualidade para uma parcela da população. Os últimos resultados, apresentados pela Rede Federal, nos exames do PISA, mostraram a situação privilegiada da Rede. No PISA de 2015, na área de Ciências, a Rede Federal obteve desempenho de 517 pontos, o que foi superior aos obtidos pelos países membros da OCDE (493 pontos); e muito acima do que foi conseguido pela rede privada de ensino (487 pontos) e pela rede estadual (394 pontos)¹.

Todavia, de um lado, esse conceito de qualidade, pautado em resultados de exames direcionados aos estudantes, tem suas fragilidades e não consegue responder à complexidade do processo educativo. Por outro lado, preparar estudantes para exames não é o objetivo e nem resume o trabalho desenvolvido pelos Institutos, uma vez que temos cla-

1 Informação disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-cai-em-ranking-mundial-de-educacao-em-ciencias-leitura-e-matematica.ghtml>>. Acesso em: agost. 2017.

reza de que uma educação de qualidade passa pela articulação entre valores (que seres humanos estamos formando?), efetividade social (que retorno estamos dando à sociedade) e satisfação dos usuários das escolas e de seus profissionais no que tange ao que é feito na escola para a sociedade (qualidade de vida) (ZABALZA, 1998).

Dessa forma, a Rede Federal não deve se contentar com uma concepção de qualidade instrumental da educação, restrita aos resultados de exames padronizados e centrados nos alunos. Avançar, nesse debate, pressupõe uma visão totalizadora acerca do processo educacional, no qual bons resultados dependem da garantia e da existência de bons processos. É necessário, portanto, avançar numa perspectiva de qualidade como construção social e referencial nos sujeitos sociais.

Nesse sentido, torna-se complexo aferir qualidade da educação tendo, como referência, apenas os índices baseados em resultados de avaliações estanques; porque essa perspectiva tende a considerar, somente, o produto final, aproximando, assim, a educação de outros produtos que podem ser, facilmente, identificáveis e avaliáveis.

É mister afirmar que, sendo uma escola de Educação Profissional, a dimensão trabalho ganha relevância para se pensar em um conceito de qualidade para a Rede, passando a ter centralidade a articulação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, ao longo do processo formativo do estudante. Para avançar na consolidação do projeto de EMI da Rede, será necessário garantir maior participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão, acompanhando e avaliando os rumos tomados pelos projetos pedagógicos e pelos planos de curso da Instituição, bem como se as finalidades estabelecidas estão ou não sendo alcançadas.

Para a construção de um novo referencial de Ensino Médio, é preciso democratizar o acesso, garantir a permanência dos nossos estudantes e possibilitar que todos possam ter êxito escolar, o que significa garantir o direito à aprendizagem a todos que se encontram no Ensino Médio, no seu ritmo e no seu tempo.

Desse modo, podemos constatar que o êxito do EMI da Rede Federal dependerá da ousadia e do compromisso dos profissionais da educação na busca de mudanças estruturais, as quais alimentem a radicalidade e a vitalidade desse projeto, como tam-

bém na manutenção das condições para garantir padrões de qualidade para a educação da Rede Federal funcionar. Cabe ressaltar que a busca de um Ensino Médio Integrado, com qualidade referenciada socialmente, não se limita à aplicação de mais recursos financeiros e nem à modernização tecnológica, apesar de imprescindíveis. Assim, além de boas condições de trabalho e de estrutura, é necessário afirmar o caráter emancipatório do Projeto Político Pedagógico do Ensino Médio Integrado. Isso quer dizer que a questão não é só buscar a qualidade técnica, mas também a qualidade política, porque é esta que transforma a realidade:

De pouco adiantará fazer todo um esforço monumental acerca da garantia de financiamento para a educação, como o que está sendo travado para no Brasil acerca do destino dos royalties do petróleo das camadas do pré-sal, se as bases políticas, ideológicas e epistemológicas da escola média continuarem fundadas em concepções e práticas produzidas no processo científico e tecnológico do mundo do trabalho estruturado nas primeiras etapas da revolução industrial, contextos históricos superados. [...] Trata-se, portanto, da necessidade de uma organização do ensino em novas bases epistemológicas, com a superação da fragmentação disciplinar e seus programas abstratos e descontextualizados, desconectados do mundo do trabalho (AZEVEDO; REIS, 2013, p. 43).

Mesmo sendo uma referência de Ensino Médio para o Brasil, o EMI da Rede tem de ser avaliado no seu conjunto para que possa ser aperfeiçoado cada vez mais. Mas isso não é ação isolada da Instituição de ensino, por isso, dependerá da construção de um espaço educativo democrático, interativo e que respeita a pluralidade de vozes que compõem o ambiente educativo; e do compromisso coletivo com as transformações, além de política de financiamento.

Tem de se avançar, muito ainda, na construção das condições políticas e pedagógicas, para a busca de outro referencial de escola. As experiências de implantação do EMI apontam para a necessidade de serem tomados alguns cuidados para não correremos o risco de negar a originalidade inicial deste projeto, o qual carregava, em si, uma perspectiva transformadora de educação. Nesta discussão, devemos considerar que:

a) é necessário compreender que a implementação do EMI é complexa e exige um repensar do papel da gestão e da organização curricular, dos tempos e dos espaços da escola, bem como da forma de avaliação e da relação ensino e aprendizagem; ou seja, não é uma questão apenas de mudança curricular, mas de uma necessidade de

alterações na estrutura da escola e da educação;

b) é fundamental afirmar a necessidade de uma política consistente e permanente de formação continuada dos profissionais da educação da Rede Federal. Esta deve ser assumida como política pública sistêmica e não ação isolada, como tem se caracterizado o processo de formação da Rede, mesmo havendo avanços pontuais;

c) é preciso garantir espaços de participação efetiva dos profissionais da educação e dos demais membros da comunidade escolar no processo de elaboração, de acompanhamento e de avaliação dos planos de cursos e da proposta político-pedagógica da Instituição, como meio de apropriação dos fundamentos epistemológicos e metodológicos desse projeto inovador;

d) investir nas condicionantes que visam à integração de pessoas e de saberes para que EMI não seja visto como um “amontoado de disciplinas”. Devido a isso, temos de avançar na ampliação do tempo previsto na carga horária docente para planejamento e encontros coletivos; bem como avançar na

relação com a comunidade escolar e o setor produtivo;

e) o Ensino Médio Integrado depende da instituição de uma cultura democrática tanto no interior das escolas, como do sistema de ensino. Instituir relações mais orgânicas, horizontais e integradas, entre os profissionais da educação, e entre estes e a comunidade escolar, bem como reivindicar uma relação mais transparente, democrática e interativa entre o MEC/Setec e a Rede Federal são desafios a serem perseguidos. A gestão democrática ainda é uma promessa em grande parte da estrutura da Rede, movida por relações predominantemente hierarquizadas e gerencialistas, nas quais as metas a serem alcançadas tendem a ser predeterminadas de cima para baixo. Nesse modelo, há uma tendência em conceber o espaço escolar como se fosse uma empresa, um cumpridor de ordens e normativas vindas de cima. Todavia, nessa visão, é esquecido que as finalidades de uma escola são completamente diferentes das de uma empresa. O projeto de Ensino Médio Integrado visa à formação integral, a qual é processual e leva tempo; já a lógica da empresa visa o curto prazo e o lu-

cro imediato. Portanto, a escola e a empresa não podem ter métodos e técnicas idênticos, uma vez que a finalidade da escola é diferente da finalidade que se busca atingir em uma empresa. Logo, a gestão democrática da educação na Rede Federal, mesmo que prevista em lei, não pode ser vista como uma mera formalidade de eleições temporárias para diretores e reitores. É necessário revitalizar e construir novos espaços de participação da comunidade escolar nas tomadas de decisão. Construir uma educação com sentido público pautada na participação coletiva nos rumos da educação, seja nos campi, nas reitorias e na definição das políticas educacionais, parece ser, ainda, um grande desafio a ser perseguido na Educação Profissional e Tecnológica;

f) é necessário, também, repensar o papel dos gestores da educação na construção do EMI da Rede. Na condição de gestores educacionais, esses devem assumir um papel de liderança política, pedagógica e organizacional da Instituição. Há uma tendência, diante do aumento das demandas burocráticas, de os gestores serem engolidos pela tarefa administrativa, sobrando pouco tempo para

assumir outras funções. Assim, os gestores tendem a assumir o papel de “gerentes”, preocupados em garantir o controle, a ordem e o cumprimento das normativas e das metas, muitas vezes, vindas de fora; ou seja, um papel meramente burocrático. É necessária a compreensão de que, além de exercer a liderança organizacional, os gestores da educação são lideranças pedagógicas e políticas. Pedagógicas porque deveriam ter, como uma de suas principais funções, articular e coordenar o processo de construção do Projeto Político Pedagógico da Instituição. São lideranças políticas porque exercem um papel de líderes comunitários, os quais mediam os conflitos e buscam construir, coletivamente, as mudanças necessárias para a transformação da realidade escolar. Sendo assim, a tendência de burocratização e o modelo gerencialista têm de ser revistos urgentemente, uma vez que a ação do gestor se limitará aos aspectos técnicos, ao cumprimento das ordens e das normativas burocráticas, sem o vigor necessário para ser o articulador da busca da transformação da realidade da escola; e

g) ampliar e incentivar a participação dos estudantes, reconhe-

cendo-os como sujeitos capazes de participar, diretamente, do processo de definição dos caminhos do EMI, é um caminho possível. O Ensino Médio Integrado, contextualizado ao mundo juvenil, passa pela escuta sensível dos estudantes e por oportunizar espaços para que a voz desse segmento seja ouvida e suas propostas aceitas, o que é passo decisivo para a construção de uma escola com sentido e contextualizada. Com isso, a formação para a cidadania, não pode ser uma abstração ou uma promessa, mas, sim, exercício contínuo e diário:

em nome do vir a ser do aluno, traduzido no diploma e nos possíveis projetos de futuro, tende-se a negar o presente vivido do jovem como espaço válido de formação, assim como as questões existenciais que eles expõem, bem mais amplas que apenas o futuro (DAYRELL, 2007, p. 156).

Dessa forma, o Ensino Médio, contextualizado ao mundo juvenil, faz da escola um lócus privilegiado de socialização e de múltiplas relações entre os seres humanos, reconhecendo e valorizando os jovens como eles são, como portadores de desejos e sonhos, e não como deveriam ser. Esse é o caminho para a construção de uma escola mais humanizada.

A construção de um Ensino Médio que não roube dos jovens o direito à formação geral, e que os qualifique para o mundo do trabalho, tem sido o objetivo de projeto de ensino integrado que vem sendo construído na Rede Federal nos últimos anos. A atual conjuntura exige que firmemos esse projeto, compreendendo-o na sua complexidade. O Ensino Médio Integrado é um projeto, ainda, em construção e que deve ser aperfeiçoado. Para ser transformador de vidas e da realidade, os fundamentos desse projeto têm de ser alicerçados em valores sociais os quais reiterem a necessidade de busca de uma sociedade mais justa e democrática.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. O mundo do trabalho em mutação: da pragmática especialização fragmentada à pragmática liofilização flexibilizada. IN: SILVA, M^a V.; CARBALÁN, M^a A. (Orgs.). **Dimensões políticas da educação contemporânea**. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2009.
- ARENDT, Hannah. **O que é política?**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- AZEVEDO, José Clóvis; REIS, Jonas Tarcísio. Reestruturação do ensino

médio: pressupostos teóricos e desafios da prática. SP: Fundação Santilana, 2013.

CARNEIRO, Moacir Alves. **O nó do ensino médio**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. In: **Juventude e contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2007.

GRAMSCHI, Antonio. **Concepção dialética de história**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

Monasta, Attilio. **Antonio Gramsci**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. SP: Xamã, 2001.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 8 e 9 de maio de 2008.

ZABALZA, Miguel. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ENSINO MÉDIO INTEGRADO: LUTAS HISTÓRICAS E RESISTÊNCIAS EM TEMPOS DE REGRESSÃO

Marise N. Ramos

E-mail: ramosmn@gmail.com¹

“La esperanza está latente en las contradicciones”

(BERTHOLD BRECH apud HARVEY, 2014, p. 258)

1. INTRODUÇÃO

Início minhas reflexões retomando a historicidade da educação pública como produto da contradição principal: capital e trabalho. Recorro, aqui, a um ensinamento de José Barata Moura (2012, p. 340) sobre os polos da contradição, o qual diz:

Para que a análise de um determinado processo possa decorrer em termos de correção, é necessário surpreender qual é a parte da unidade dos contrários em luta que conduz a contradição. Em cada contradição – segundo a etapa que está a ser percorrida, e no marco de uma relativa interversão dos papéis desempenhados – há, de facto, um pólo determinante que lhe dirige a marcha. A correcta determinação

deste vector, e da função que num determinado momento ocupa (ou tem possibilidades reais de ocupar). É indispensável para que se possa compreender verdadeiramente o carácter e o sentido do desenvolvimento da contradição.

Continua ele explicando que

[...] o pólo determinante de uma contradição é aquele que efetivamente a conduz na materialização do leque de possibilidades reais que a projecta, isto é, aquele que praticamente determina o estágio de desenlace em que se encontra, o sentido ou a orientação da resolução da contradição (MOURA, 2012, p. 344).

Todavia, na contradição, há, também, o polo dominante que “é aque-

le que, num determinado momento, conserva a supremacia de um dado processo, que encarna e exerce a hegemonia que nele se verifica e que lhe desenha os traços” (MOURA, 2012, p. 344). Nem sempre, o polo dominante de uma contradição e o seu polo determinante coincidem.

Com base nessa compreensão, sobre a contradição, entendo que a conquista da educação pública, pela classe trabalhadora, resulta da não coincidência entre polos determinante e dominante da contradição. Ainda, que, na contradição capital e trabalho, o primeiro seja o polo dominante no processo histórico, em alguns momentos, o trabalho se fez como polo determinante, o que levou a classe trabalhadora a lutar pelo direito à educação. Esse direito, em alguma medida, também, convergiu com interesses do capital frente ao avanço das forças produtivas. Não obstante, sempre esteve marcado pela dualidade social a qual se manifestou na delimitação do acesso dessa classe aos níveis educacionais superiores ou aos processos educativos com qualidade universal.

Neste texto, tentarei lastrear o processo histórico pelos polos dominantes e determinantes da contradição principal, capital e trabalho, que

se movimenta em relação à educação brasileira. Para isso, trago uma reflexão sobre a institucionalização da escola como o marco da separação entre trabalho e educação, unidade ontológica que é cindida na sociedade de classes, e sobre sua reunificação na forma da dualidade educacional. Tendo como foco o Ensino Médio, situarei as reformas e as contrarreformas empreendidas sobre essa etapa de escolaridade a partir dos anos de 1930, quando o Brasil fez a transição do modelo produtivo agrário-exportador para o modelo urbano industrial. Com isso, tentarei demonstrar o quanto a relação entre trabalho e educação se manifesta nas mudanças educacionais que visam acompanhar as mudanças produtivas em nossa sociedade.

Depois disso, passo a discutir a concepção de Ensino Médio Integrado em seus sentidos filosófico, ético-político, epistemológico e pedagógico; defendendo-o como a concepção e uma *práxis* coerente com as necessidades da classe trabalhadora; e compreendendo esta classe como aquela que, efetivamente, produz a existência social da humanidade. Assim, ela é tanto produtora material quanto de conhecimento e de cultura. Nesses termos, não é razoável que o acesso

¹ Licenciada em Química (UERJ). Doutora em Educação (UFF), com pós-doutorado em Etnossociologia do Conhecimento Profissional (UTAD/Portugal). Especialista em Ciência, Tecnologia, Produção e Inovação em Saúde Pública da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio da Fundação Oswaldo Cruz (EPSJV/Fiocruz). Professora Associada da Faculdade de Educação da UERJ. Docente do quadro permanente dos Programas de Pós-Graduação em Educação Profissional em Saúde (EPSJV/Fiocruz) e em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH/UERJ).

ao conhecimento sistematizado lhe seja, permanentemente, negado. As conquistas, nesse campo, porém, são sempre interditas pelo conservadorismo da classe dominante, a qual impõe uma relação de correspondência entre o lugar ocupado na divisão social do trabalho e o nível de escolaridade. Essas são marcas das contrarreformas conservadoras as quais vivemos ao longo da história da educação brasileira, enfrentadas, porém, por reformas que visaram ampliar o direito da classe trabalhadora ao conhecimento e, assim, aos níveis de escolaridade superiores. O Ensino Médio Integrado é discutido nas suas potencialidades e nos seus limites quanto à perspectiva de educação politécnica a qual se perseguiu no debate sobre a nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) nos anos de 1980.

Finalmente, abordo a atual contrarreforma, consubstanciada na Lei nº 13.415/2017, como um ataque às conquistas anteriores. Defendo a necessidade de se resistir a ela como compromisso ético-político com os 90%, aproximadamente, de estudantes que estão na escola pública. Comento, ainda, as incoerências jurídicas promovidas pela aprovação da Lei frente à regulamentação do Ensino Médio vigente. Os desafios,

a serem enfrentados, pelas Instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, implicam em não se dobrar de imediato, mas se valer de sua autonomia administrativa, financeira e pedagógica para defender seus princípios, seus propósitos e seus projetos. Dessa forma, podem tornar-se aliadas do conjunto da educação nacional em defesa, e na realização, da educação pública, laica e de qualidade social.

2. HISTORICIDADE DA (NÃO) ESCOLA DA CLASSE TRABALHADORA

É importante saber que a função da escola se transformou ao longo da história. Na sua origem, na antiguidade, a escola era um lugar para aqueles que dispunham de tempo livre. Por isso, como explica Saviani (2007), a palavra escola deriva do grego e significa “lugar do ócio” e do “tempo livre”. Assim, ela não surge como um lugar para os trabalhadores. Esses se educavam, diretamente, no seu próprio trabalho.

Na Idade Média, os primeiros sinais de que a educação deveria se realizar em espaços apropriados, visando à introdução das pessoas na cultura de uma sociedade, estavam na substituição da permanência dos filhos da nobreza na família original

pela educação ou pela aprendizagem realizada no seio de outra (EN-GUITA, 1989, p. 106). Ainda assim, os servos continuavam a se educar nos seus próprios afazeres. Esse fenômeno, inclusive, nos é mostrado por Saviani (2007) como expressão da unidade entre trabalho e educação, em um dado tempo histórico. Ele nos explica que a institucionalização da educação é, ao mesmo tempo, o primeiro tipo de separação entre trabalho e educação, e se relaciona com o surgimento da sociedade de classes.

Na ordem feudal da Idade Média, as escolas tiveram, fortemente, a marca da Igreja Católica. Nesse momento, o Estado desempenhava um papel importante, mas a educação não era pública, já que era exclusiva para uma classe. Foi o modo de produção capitalista que colocou o Estado como protagonista da oferta da educação escolar, “forjando a ideia de uma escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória” (SAVIANI, 2007, p. 157). Mas, na verdade, a escola se manteve como uma esco-

la de classe (a escola capitalista), de modo que as análises críticas² identificaram sua função com a reprodução das ideias da classe dominante.

É a primeira Revolução Industrial que modifica a função da escola de uma perspectiva de socialização para uma função econômico-produtiva. A Revolução Industrial, expressão do uso da ciência como força produtiva, fez surgir o trabalho abstrato por meio da divisão social e técnica do trabalho, e por meio da redução do processo de produção a um conjunto de tarefas simples. Sendo assim, a escola, para os trabalhadores, também, não era, a princípio, uma necessidade da produção, pois os trabalhadores poderiam aprender as operações (de onde vem o nome do operariado) diretamente no trabalho. O problema, como bem identificou Adam Smith, é que a divisão extrema do trabalho, a redução do trabalhador à mercadoria e à força de trabalho, a expropriação de suas capacidades criativas, a extensa jornada de trabalho e a intensa explora-

² Falamos, aqui, das chamadas teorias crítico-reprodutivistas, elaboradas sob influências teóricas do estruturalismo althusseriano, como o reprodutivismo de Bourdieu e de Passeron, e a teoria da escola dualista de Baudelot e de Establet, as quais identicavam a escola como um aparelho ideológico do Estado burguês, cuja função essencial seria reproduzir as relações econômicas, sociais e culturais de classe; assim, eram distinguidas as escolas destinadas à classe dominante e à classe trabalhadora. Ideias da classe dominante. No nosso entendimento, esse é um ponto de partida fecundo para discutirmos o currículo na perspectiva de classe.

ção da força de trabalho embrutece-riam, enormemente, o trabalhador. O economista clássico, reconhecendo o “aparvalhamento do trabalhador” e, “a fim de evitar a degeneração completa povo originada pela divisão do trabalho, [...] recomenda o ensino popular pelo Estado, porém em doses prudentemente homeopáticas.” (MARX, 1988, p. 271).

Como nos explica, mais uma vez, Saviani (2007, p. 159), “a introdução da maquinaria eliminou a exigência de qualificação específica, mas impôs um patamar mínimo de qualificação geral, equacionado no currículo da escola elementar”. Porém, principalmente, a partir da mudança da base mecânica para a eletromecânica, além de as funções de operação adquirirem alguma qualidade a mais, surgiram, também, as funções de manutenção e de supervisão; tarefas essas que “exigiam determinadas qualificações específicas, com preparo intelectual também específico” (SAVIANI, p. 159). Geraram-se, assim, os cursos profissionalizantes e a bifurcação dos sistemas de ensino nos ramos de formação geral e de formação profissional. Funda-se o que chamamos de dualidade educacional, expressão, no plano da educação, da dualidade social.

No Brasil, o Estado foi assumindo essa oferta como escolas públicas e gratuitas, paralelas às escolas privadas, sejam as confessionais ou as dos empresários do ensino. No caso das escolas profissionais, parte dessa oferta realizou-se pelos empresários, mas com subsídio público, como é o caso das escolas dos chamados Sistemas S.

Essa história é atravessada por importantes reformas educacionais, dentre as quais, citamos a de Francisco Campos, que possibilitou a organização de seus sistemas pelos estados da federação; a de Gustavo Capanema, que buscou dar organicidade às formas escolares, em especial, com as chamadas leis orgânicas da educação; a reforma do governo civil-militar, o qual fez as reformas do ensino universitário e secundário, este último mediante a Lei nº 5.692/71, tornando formação profissional compulsória no 2º grau, posteriormente, revogada pela Lei nº 7.044/82; a de Fernando Henrique Cardoso, depois da aprovação da Lei nº 9.393/1996, implementada pelo Decreto nº 2.208/1997, que separou a formação profissional do Ensino Médio, e a própria reforma deste último, por meio de Diretrizes Curriculares Nacionais baseadas em competências; e a reforma do gover-

no Luís Inácio Lula da Silva, que revogou este Decreto por meio de outro, o Decreto nº 5.154/2004. É, a partir desse momento, quando se retoma a discussão da formação integrada inspirada pela concepção de educação politécnica debatida na década de 1980. Finalmente, vivemos, hoje, uma contrarreforma implementada pela Lei nº 13.415/2017, a qual recupera as piores medidas de reformas anteriores. Compreender a concepção do trabalho, em suas dimensões e suas contradições, é um importante meio para se posicionar frente às concepções educacionais em disputa.

3. O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO: FUNDAMENTO CONTRADITÓRIO DA FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES

Constatamos que, na luta pelos direitos sociais, os quais se tornaram, até mesmo, uma necessidade para o capital, revelada sob a égide do chamado Estado de Bem Estar Social³, o Estado, por meio da escola pública, possibilitou o acesso ao conhecimento científico pela classe traba-

lhadora.

Antes de ser uma necessidade econômica, porém, defendemos o direito de acesso ao conhecimento científico e cultural sistematizado pela classe trabalhadora como um princípio ético-político, em razão do sentido ontológico do trabalho. A humanidade se constituiu como tal porque o ser humano, diante de necessidades reais, se dispõe a dominar a natureza, a apreender seus determinantes na forma de conhecimento e, então, transformá-los em benefício da qualidade de vida humana. Isto é um processo que se iniciou, primitivamente, pelo simples fato de que o ser humano é um ser capaz de, com suas mãos e seu pensamento, apreender a natureza para si. O que é isto, senão o trabalho como mediação de primeira ordem entre homem e natureza? (MÉSZÁROS, 2016).

Essa relação é, também, de produção de conhecimentos, primeiramente, na forma de conhecimento empírico, depois, quando orientado, sistematicamente, como conhecimento científico. Disso deriva a centralidade da classe trabalhadora e do trabalho na produção da existência

³ Entendemos o Estado de Bem Estar Social como a expressão política da teoria econômica de Maynard Keynes, economista inglês que, após a primeira grande crise do capital, defendeu a atuação do Estado tanto na esfera econômica quanto no provimento de políticas sociais.

humana, de modo que o conhecimento constitui, com o trabalho, uma unidade. Tomado como princípio educativo, o trabalho orienta uma educação que reconhece a capacidade de todo ser humano de desenvolver-se de maneira produtiva, científica e cultural, no seu processo de formação. Neste, a escola cumpre papel crucial.

Ao mesmo tempo, o trabalho foi se constituindo nas suas formas históricas, como o escravo, o servil e o assalariado; formas hegemônicas correspondentes aos modos de produção da antiguidade clássica, do período feudal e do capitalismo. Trata-se de formas históricas de dividir o trabalho e o produto deste trabalho. Essas formas, também, estruturam o princípio educativo do trabalho. Antes, porque determinam o tipo de educação necessária a cada tempo. Isto implica que a escola tem uma

relação histórica como o mundo da produção, de modo que, a cada nova fase da produção humana, da ciência e da tecnologia, novas possibilidades e necessidades educativas vão surgindo.

Assim, passamos pelo tempo da pedagogia tradicional, em que a finalidade da educação era transmitir às novas gerações a tradição de um grupo social num dado tempo. Essa foi, fortemente, criticada pela pedagogia nova, inspirada no pensamento de John Dewey, já no contexto da produção industrial, em que a capacidade de pensar, cientificamente, torna-se uma necessidade desse novo tempo. No entanto, é, na correspondência entre os princípios da administração científica, introduzidos na produção por F. Taylor, e conjugada com as ideias de H. Ford⁴ e o processo de trabalho escolar, que vamos encontrar o tecnicismo na pe-

4 As inovações, introduzidas por Henry Ford na produção, mais destacadas são: a) a esteira da produção, que possibilitou a aceleração da produção por manter o trabalhador num posto de trabalho fixo, enquanto as peças chegavam diretamente a ele no ritmo comandado pela velocidade da esteira; e b) a diminuição da jornada de trabalho conjugada com o aumento de salário – o chamado dia de oito horas e cinco dólares – que, por um lado, contribuiu para o aumento da extração da mais-valia relativa pelo capital e, por outro, gerou condições de consumo pelos trabalhadores em benefício do ciclo virtuoso da mercadoria. Sabe-se, além disto, que Ford foi pioneiro no que, posteriormente, se desenvolveu como a Escola de Relações Humanas na administração, uma vez que o mesmo empreendeu medidas de proteção do trabalhador como, por exemplo, a visita em suas casas a fim de combater o alcoolismo dentre outras. Sobre esse assunto, que nos ajuda a entender o quanto o fordismo não foi somente uma forma de produzir, mas também de regular socialmente o trabalho, sugerimos a leitura de Harvey (1994).

dagogia, representado pela relevância conferida às técnicas de ensino e à eficiência do currículo escolar. A lógica produtiva taylorista-fordista foi fundamento da função econômica da escola, configurando-a em correspondência à divisão social, técnica e hierárquica do trabalho.

A ideologia que sustentou essa correspondência foi a Teoria do Capital Humano. Trata-se de uma teoria que vem das ciências econômicas, a Economia da Educação, mas que se mostrou como ideológica⁵, baseada na linearidade da relação entre nível de escolaridade e classificação social das pessoas; e entre o nível de escolaridade da população de um país e o seu desenvolvimento econômico. O caráter ideológico da Teoria do Capital Humano orientou as políticas de educação da classe trabalhadora no Brasil dos anos 1950 aos 1970. Pela contradição, ela sustentou a ampliação do acesso à escola pela classe

trabalhadora como suposta condição necessária ao desenvolvimento econômico. Agregou-se, assim, à ideologia do desenvolvimentismo, no binômio com a segurança nacional, o que justificou o governo civil-militar. Porém, como nos diz Luiz Antônio Cunha (2014), essa era a finalidade manifestada na Lei nº 5.692/71, mas a real função era a contenção do acesso dos filhos da classe trabalhadora ao ensino superior. O caráter compulsório da educação profissionalizante, no segundo grau, não foi assimilado pela burguesia, sendo revogado pela Lei nº 7.044/1982.

A rede de Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica cumpriu com a finalidade manifestada e tencionou a contradição em benefício do trabalho. Isso quer dizer que os cursos técnicos de segundo grau, ofertados por essas Instituições, reuniram formação geral e profissional, com instalações de qua-

5 Ideologia, aqui, não é compreendida, somente, como o falseamento das ideias ou como falsa consciência, sentido forte atribuído ao termo por K. Marx, mas também entendida, no seu sentido ampliado, como ideias que constituem o senso comum de um grupo social. A ideologia tem, então, um lado que se mostra verdadeiro e outro falso. É, pela manifestação de seu “lado verdadeiro”, que ela produz o convencimento. No caso da Teoria do Capital Humano, não dá dúvidas de que o aumento da escolaridade proporciona maiores oportunidades de acesso aos empregos mais qualificados, com possibilidades de melhor remuneração e, assim, mais chances de mobilidade ou de ascensão na classificação social. O lado falso da Teoria do Capital Humano é tratar esse fenômeno como regra geral e universal. Ao contrário do que se defende, tais possibilidades são determinadas pela estrutura econômica, configurada pela propriedade privadas dos meios de produção por uma classe. O estudo de referência sobre a Teoria do Capital Humano é de Frigotto (2004).

lidade, professores bem formados e condições de trabalho; nessas experiências, possibilitou-se o aprendizado técnico-científico e cultural pela mediação do trabalho. Apesar de os currículos não contemplarem, plenamente, o estudo das Ciências Humanas e Sociais, devido à ênfase da carga horária na formação técnica, as experiências, vividas pelos estudantes, nessas Instituições, lhes conferiam não somente uma formação de qualidade, mas uma compreensão do mundo mais ampliada.

O percurso, para o ensino superior de seus estudantes, tornou-se frequente em áreas correlatas a sua formação técnica ou mesmo em outras. Isso não era tolerável pelos conservadores, de tal modo que, após a aprovação da Lei nº 9.394/1996, na qual se perdeu a perspectiva da educação politécnica, como a concepção de organizar a Educação Básica, o Decreto nº 2.208/1997 impôs a separação do Ensino Médio da Educação Profissional, assim como a organização curricular baseada em competências⁶. Argumentava-se que essa seria a lógica necessária à adaptação dos trabalhadores à reestruturação produtiva, a qual tornava o trabalho

flexível, assim como deveria ser, então, a formação profissional. A Educação Profissional Técnica de Nível Médio voltava a ter a função contenedora de acesso ao ensino superior.

Afirmamos que a relação trabalho e educação é, antes, ontológica porque nos formamos e nos educamos como seres humanos por meio do trabalho, mas é, também, uma relação histórica porque, a cada nova forma de produzir a existência, se relaciona uma nova forma de educar. Entretanto, nas sociedades de classes, o direito, ao pleno acesso à educação, ficou restrito às elites, sendo que, a cada aproximação da classe trabalhadora à educação, algum limite se impôs.

4. O ENSINO MÉDIO INTEGRADO: POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO EM BENEFÍCIO DO TRABALHO⁷

Os antecedentes históricos da proposta do Ensino Médio Integrado têm os anos de 1980 como um marco, quando se discutiu, largamente, com a sociedade, a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Naquele

momento, os educadores brasileiros estavam mobilizados com a possibilidade de se orientar a educação nacional na perspectiva da escola unitária. Apontava-se para a superação da dualidade da formação, para o trabalho manual e para o trabalho intelectual; expressão da dualidade de classes, o que caracterizou a existência de percursos formativos profissionalizantes para o mercado de trabalho, em oposição ao propedêutico, o qual levaria os estudantes ao ensino superior. Compreendia-se o Ensino Médio como Educação Básica, de modo a ser uma etapa deste nível de ensino, e, como tal, com a finalidade de consolidar os estudos iniciados nas etapas anteriores. O caráter, historicamente, pendular, desse momento formativo, cujas funções oscilaram conforme o modelo econômico e dual, que dissociava formação para o trabalho manual e para o trabalho intelectual, seria superado pela escola unitária, tendo o trabalho como princípio educativo.

A educação politécnica⁸ seria o horizonte, compreendida como aquela capaz de proporcionar aos estudantes a compreensão dos fundamentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos da produção. Supe-

rar-se-ia, assim, a formação, estritamente, técnica para os trabalhadores e a acadêmica para as elites. Ao invés de uma formação restrita a um ramo profissional, esta teria o caráter *omnilateral*, isto é, voltada para o desenvolvimento dos sujeitos em “todas as direções”. De fato, a compreensão dos fundamentos da produção, pelos estudantes, implica compreender, também, seu lugar na divisão social do trabalho; isto é, as determinações históricas de suas condições econômicas, sociais e culturais, as quais, sendo questionadas pela mediação de conhecimento, podem ser transformadas não apenas subjetivamente, mas politicamente, mediante o reconhecimento de sua identidade de classe.

Isso materializa o princípio educativo do trabalho no sentido ontológico, uma vez que, ao se compreender que os bens, produzidos pela sociedade, em benefício da melhoria de sua qualidade de vida, são produtos do trabalho humano, o qual colocou em movimento a produção de conhecimentos e de modos de vida (ciência e cultura), compreende-se, também, que todos são, potencialmente, produtores de novos conhecimentos e capazes de apreenderem

6 Um estudo sobre esta política pode ser encontrado em Ramos (2001).

7 As ideias aqui expostas foram sistematizadas originalmente em Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005).

A concepção de educação politécnica pode ser recuperada em Saviani (2003).

os conhecimentos já produzidos. Sendo assim, não faz sentido que esses sejam reservados a uma classe ou a um grupo social. Da mesma forma, não faz sentido delimitar o horizonte de desenvolvimento humano precocemente, seja pela restrição de sua escolaridade, seja pela determinação seletiva dos tipos de conhecimentos a que o estudante poderá ter acesso, em quantidade e qualidade, pelo lugar ocupado na divisão social do trabalho. Ao contrário, na Educação Básica, o estudante teria acesso ao conjunto de conhecimentos que lhe possibilitaria compreender a totalidade da vida social e produtiva, assim como conhecer e desenvolver suas habilidades em diversos campos: nas Ciências Físicas, nas Ciências Humanas e Sociais, na Matemática, nas Linguagens, nas Artes dentre outras.

Uma formação, desse tipo, não anteciparia as definições de futuro para os jovens. Ao contrário, como diria Antonio Gramsci (1968), as escolhas profissionais seriam feitas após o estudante ter sido levado a um grau de maturidade intelectual. Nesse sentido, no projeto original de LDB, que derivou da Carta de Goiânia, aprovada pelos educadores reunidos na IV Conferência Brasileira de Educação (CBE), de 1986, não previa

que o Ensino Médio fosse profissionalizante.

As discussões realizadas, com a sociedade, colocaram a formação profissional no Ensino Médio como uma necessidade, provocando sua incorporação no texto relatado pelo Deputado Federal Jorge Hage. Mesmo assim, a garantia da Educação Básica manteve-se como uma exigência. As condições, para isso, eram, também, disciplinadas, a exemplo da elevação da carga horária e da existência de escolas especializadas para esse fim. A Lei nº 9.394/1996 manteve a possibilidade da formação profissional no Ensino Médio, desde que “atendida a formação geral do educando”. O Decreto nº 2.208/1997 ignorou tal dispositivo, separando-se, então, uma formação da outra, pelo impedimento de que ambas ocorressem no mesmo currículo.

A contrariedade, a essa reforma, se vocalizou, muitas vezes, como a defesa do “retorno” à integração da Educação Profissional ao Ensino Médio. Não obstante, essa ideia precisa ser questionada, posto que a experiência anterior, realizada sob a égide da Lei nº 5.692/1971, integrava, formalmente, em um mesmo currículo, ambos os tipos de formação, mas sua determinação economicista, orienta-

da pela Teoria do Capital Humano e pela concepção pedagógica tecnicista, não convergia com a concepção da educação politécnica e a de formação omnilateral.

Nessa experiência, o conceito de trabalho era restrito a sua forma histórica no capitalismo: o trabalho assalariado ou emprego. O mundo do trabalho se reduzia ao mercado de trabalho. A ciência se delimitava por essas compreensões, subsumindo o processo de ensino-aprendizagem a uma finalidade instrumental e pragmática, prejudicando-se o conteúdo de formação geral em nome dos conhecimentos considerados específicos para a formação técnica, aspecto este que, associado à repressão da ditadura civil-militar, rarefez o ensino das Ciências Humanas e Sociais, excluindo, por completo, conteúdos de Filosofia e de Sociologia dos currículos. A compreensão da cultura, como modo de vida, com expressões técnicas, éticas e estéticas, interpunha a identidade entre cultura e “manifestações artísticas” ou entre “cultura e

civilização”⁹; e, assim, patrimônio das elites, seja quanto às possibilidades de desenvolvimento de habilidades para a arte, seja quanto ao acesso ao considerado conhecimento erudito. Sendo assim, a escola profissional não seria lugar de cultura, a não ser como uma complementação, por vezes, lúdica, ao currículo técnico¹⁰.

Uma formação, baseada na unidade entre o trabalho, a ciência e a cultura, como dimensões fundamentais da vida, implica abordar o conhecimento em sua historicidade. Isso significa que os conteúdos de ensino não são considerados abstrações a serem apreendidas na sua formalidade ou na sua instrumentalidade. É preciso que esses conteúdos adquiram concreticidade pela relação com as necessidades e os problemas que a sociedade reconheceu e/ou se colocou, os quais levaram ao desenvolvimento das ciências em um determinado sentido, produzindo-se, assim, novos modos de vida e nova cultura.

9 Um estudo sobre o conceito de cultura pode ser encontrado em Ramos e Moratoria (2017).

10 É interessante notar que, nas Instituições da Rede Federal, as atividades culturais são frequentes, mesmo que, muitas vezes, não tenham composto o currículo formal. No entanto, a existência de condições de infraestrutura, de professores dessa área e da disponibilidade de um tempo livre incentivado pelos docentes, a ser usado, criativamente, faz com que a presença de tais atividades tenha resistido às reformas que visaram conter os germens de educação politécnica que essas Instituições guardam (SAVIANI, 1997).

4.1. OS SENTIDOS DA INTEGRAÇÃO: FILOSÓFICO, ÉTICO-POLÍTICO, EPISTEMOLÓGICO E PEDAGÓGICO

Com o exposto, reunimos o que temos designado como os sentidos da integração. O primeiro deles é de cunho filosófico e expressa a concepção de mundo, de homem, de sociedade e de educação a qual sustenta o projeto e as práticas político-pedagógicas da escola. A concepção de Ensino Médio Integrado, assim, compreenderia o ser humano como produto das relações histórico-sociais e, nesses termos, a própria realidade. A formação humana é o processo de reprodução dessa realidade em cada ser, de modo que ele possa apreendê-la, criticá-la e transformá-la. O projeto político-pedagógico visa integrar as dimensões fundamentais da *práxis* social, trabalho, ciência e cultura, na formação dos estudantes.

Supera-se, assim, a visão da atividade econômica como estrita produção de bens e de riquezas passíveis de serem acumuladas privadamente; origem e resultado da divisão da sociedade em classes e, então, da desigualdade social. Ao contrário, a *práxis* econômica histórica implica na produção social necessária à existência humana, e este seria o fundamen-

to do trabalho, o qual, na sociedade moderna, ordenou a especialização da produção, favorecendo, assim, a criação das profissões e a correlata formação. A profissionalização, sob essa perspectiva, se opõe à simples formação para o mercado de trabalho, mas incorpora valores ético-políticos e conteúdo histórico-científico os quais caracterizam a *práxis* humana.

Temos designado, como o sentido político da integração, a indissociabilidade da Educação Profissional e Básica. Esse sentido orientou a manutenção da possibilidade da Educação Profissional ser integrada, formalmente, ao Ensino Médio. Esse sentido tem dois pressupostos. O primeiro, intrinsecamente, relacionado ao sentido filosófico, é a não admissão de que as pessoas podem se formar, tecnicamente e profissionalmente, sem apreender os fundamentos da produção moderna em todas as dimensões. Não se pode admitir, igualmente, que a estrutura educacional comporte ramos profissionalizantes desvinculados da formação básica. É preciso que a política educacional contemple a relação de requisitos entre as respectivas etapas formativas e no interior de um mesmo currículo.

Na legislação vigente, isso foi viabilizado pela possibilidade de “articulação” entre a Educação Profissional e a Educação Básica, dando origem às formas de oferta da Educação Profissional Integrada e concomitante. Ainda, no plano formal, a primeira, corresponde à realização de ambas as formações em um mesmo currículo, a diferença fundamental entre os Decretos nº 5.145/2004 e nº 2.208/1997, destinada a egressos do Ensino Fundamental. A segunda, a oferta dessas formações, cursadas, ao mesmo tempo, conforme disponibilidades dos sistemas e das instituições de ensino, porém em currículos diferentes, também destinada aos egressos do Ensino Fundamental. Finalmente, a forma subsequente, não, originalmente, proposta por nenhum dos dois decretos, mas já praticada por instituições e sistemas de ensino e procurada pelos próprios estudantes, equivale à formação profissional posterior à conclusão do Ensino Médio (inclusive sob a organização e as denominações anteriores, como secundário e segundo grau).

Essa última forma poderia ter se tornado a hegemônica, não fosse a contraditória experiência proporcionada pela Lei nº 5.692/1991, a qual criou os cursos técnicos de nível médio equivalentes à respectiva

formação escolar média; e, também, não fosse a sociedade ter demandado a possibilidade de o Ensino Médio proporcionar a formação profissional, tal como resultou na Lei nº 9.394/1996; caso não tivesse ocorrido a conquista da revogação do Decreto nº 2.208/1997 pelo Decreto nº 5.154/2004.

Essa nota nos remete às contradições consideradas no primeiro item deste texto, pois foi o êxito da formação de qualidade realizada pelas Instituições Federais, sob a égide da Lei nº 5.692/1971, expressão máxima da dualidade educacional em nosso país, que nos fez conhecer as possibilidades de acesso, pela classe trabalhadora, ao conhecimento científico, cada vez mais, elaborado ainda que sob o prejuízo da formação geral.

Como afirmou Kuenzer (1998), o Decreto nº 2.208/1997 tratou um problema social: a necessidade de os filhos da classe trabalhadora cursarem o Ensino Médio já com a perspectiva profissionalizante; como um problema pedagógico, separando as duas formações. Por vezes, o argumento, que os defensores da educação política, também, consideravam que a formação profissional deveria ser posterior ao Ensino Médio, foi usado pelos reformadores do Ministério de

Paulo Renato. Esses não entendiam que, exatamente, porque as questões pedagógicas são, também, sociais é que a LDB voltou a incorporar a formação profissional ao Ensino Médio como uma possibilidade; e, sob o abrigo dessa lei, protestamos contra aquela reforma.

Não obstante, não defendemos o “retorno” à Lei nº 5.692/71 ou ao tipo de integração formal que ela possibilitava. Ao contrário, a concepção de Ensino Médio Integrado, que fundamentou o Decreto nº 5.154/2004, elaborada, teoricamente, nos termos, aqui, expostos, e que orientou a discussão com muitas instituições e muitos sistemas de ensino, visando a sua implementação, tomou o aspecto virtuoso daquela experiência como ponto de partida, porém visando à superação de suas marcas economicista e tecnicista, em direção à compreensão histórica e dialética da formação humana.

O aspecto virtuoso, a que nos referimos, compreendia a oportunidade de o estudante ter a formação básica sob a referência do trabalho. Este, porém, tendeu a se efetivar, especialmente, nas Instituições da Rede Federal, onde havia condições materiais de infraestrutura administrativa e de didático-pedagógica,

bem como de trabalho e de formação docentes compatíveis com uma educação pública, laica e de qualidade referenciada socialmente. Por esses motivos, Saviani (1997) declarou que tais instituições continham os *germens* da educação politécnica. *Germens* esses que tentamos cultivar, por superação dialética, insistimos com a concepção e a prática do Ensino Médio Integrado, tidos como coerentes, filosoficamente e politicamente, com as necessidades e os direitos da classe trabalhadora.

Podemos falar, agora, dos sentidos epistemológico e pedagógico do Ensino Médio Integrado. Primeiramente, entendemos a realidade como um todo estruturado e dialético (KOSIK, 1978), o qual pode ser conhecido mediante um processo de análise capaz de captar suas mediações. Entendemos o conhecimento sistematizado como a elaboração dessas mediações no plano do pensamento. Em outras palavras, conceitos, teoria, leis gerais de fenômenos, elaborados pela ciência, e que se convertem em conteúdos de ensino, são mediações cognoscíveis da realidade, passíveis de serem representados na forma de linguagens; com isso, são difundidas, apreendidas e utilizadas socialmente, para fins de socialização, de produção de novos

conhecimentos e de aplicação técnica e tecnológica dentre outros. Por isso, reiteramos que os conhecimentos não são abstrações ahistóricas ou neutras, mas, sim, a conceituação do real oriunda do movimento de investigação de seus fenômenos, motivado pelos problemas que a humanidade se coloca e se dispõe a resolver; consequentemente, eles são históricos e sociais.

A compartimentação das ciências foi um meio pelo qual se conseguiu penetrar, mais profundamente, nessa realidade, constituindo-se, assim, os campos de conhecimento, cada vez mais, específicos nas disciplinas científicas, as quais se constituíram em referências para o ensino na conformação das disciplinas escolares. Portanto, assim como na investigação, feita a análise do fenômeno, é preciso ordenar e relacionar as mediações captadas num processo de síntese, de tal modo que o fenômeno já não se manifeste, somente, em sua aparência empírica, mas, sim, como uma realidade concreta apreendida pelo pensamento, o concreto pensado (KOSIK, 1978). No ensino, é preciso que os conteúdos sejam apreendidos como um sistema de relações que expressam a totalidade social. Para isso, eles devem ser aprendidos no seu campo científico de origem

(disciplinaridade) e em relação a outros de campos distintos (interdisciplinaridade).

Compreendendo que a vida humana é constituída por múltiplos processos sociais de produção material e simbólica, esses podem ser a referência do currículo. No caso da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, os próprios processos produtivos, relativos às profissões, para as quais os estudantes são formados, podem ser essa referência. Por mais que esses sejam particularidades produtivas, que implicam em dimensões científicas e em técnicas específicas, eles guardam determinações da totalidade social que são de ordem econômica, política, histórica, cultural, ambiental dentre outras.

Se tais processos forem tratados por essas perspectivas, os conhecimentos que permitem sua compreensão, nas suas múltiplas dimensões, se tornam uma necessidade, de forma que os conteúdos de ensino adquirem sentido não somente científico, mas também social e histórico. Por esse caminho, encontraremos, também, a relação entre o que designamos como conhecimentos de formação geral e específica. Essa classificação tem dois fundamentos, a saber: a) podem ser considerados,

como conteúdos de formação geral, aqueles que, independentemente da especificidade dos processos produtivos, possibilitam a compreensão da vida social; e, como conteúdos de formação específica, quando os primeiros são desenvolvidos e apropriados com finalidades produtivas de caráter tecnológico, social e cultural, chegando a caracterizar as especificidades de determinados processos de produção; b) o estatuto de geral e de específico, de algum conhecimento, pode se alterar conforme os processos produtivos. No currículo integrado, porém, mesmo que os componentes curriculares sejam identificados, como de formação geral ou específica, eles são organizados visando a corresponder ao pressuposto da totalidade do real como síntese de múltiplas determinações.

Chegamos, então, ao sentido pedagógico da integração, implicando formas de selecionar, de organizar e de ensinar os conhecimentos destinados à formação pretendida. Propomos a seleção integrada de conteúdos de ensino a partir da problematização dos processos produtivos em suas múltiplas dimensões: tecnológica, econômica, histórica, ambiental, social, cultural dentre outras. Isso exigirá a explicitação de teorias, de conceitos, de técnicas etc., as

quais são fundamentais para a compreensão do(s) objeto(s) estudado(s) nas dimensões em que foi problematizado, localizando-o, em sequência, nos respectivos campos da ciência (áreas do conhecimento, disciplinas científicas e/ou profissionais). É possível que essa seleção integrada de conteúdos de ensino provoque a necessidade de complementação, seja para a formação geral, seja para a formação específica. Para isso, é importante identificar relações dos conteúdos selecionados com outros do mesmo campo (disciplinaridade). Todavia, a fim de cumprir com o propósito de que os conteúdos sejam apreendidos como um sistema de relações, cabe identificar relações com conteúdos de campos distintos, na perspectiva da interdisciplinaridade.

Produzindo-se, assim, uma proposta curricular integrada, espera-se, igualmente, uma prática curricular integrada. Para esse fim, incorporo os momentos da Pedagogia Histórico-Crítica elaborada por Saviani (2008), os quais converto no que designo como “tempos curriculares”, assim esquematizados: tempos de problematização (a prática social e produtiva ainda como síncrese); tempos de instrumentalização (o ensino de conteúdos necessários para compreender o processo problema-

tizado); tempos de experimentação (o enfrentamento, pelo estudante, de questões práticas, mediante as quais ele se sente desafiado a valer-se do conhecimento apreendido e, então, a consolidá-los e/ou a identificar insuficiência e limites dos conhecimentos apreendidos); tempos de orientação (o acompanhamento, pelos professores, dos enfrentamentos dos estudantes, visando organizar aprendizados e/ou colocar novas questões); tempos de sistematização (síntese/revisão de questões, de conteúdos e de relações); e tempos de consolidação (avaliações com finalidades formativas).

Espera-se, finalmente, que a proposta curricular demonstre identidade e unidade teórico-metodológica, participação ativa dos sujeitos, construção coletiva do conhecimento, organização integrada e abordagem histórico-dialética de conteúdos integrando trabalho, ciência e cultura. Nesse percurso formativo, coerente com a concreticidade da vida social dos sujeitos, as contradições são tidas como relevantes e trabalhadas mediante uma análise crítica do conhecimento e da sociedade.

5. A ATUAL CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO E OS LIMITES AO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Em sentido, diametralmente, oposto à proposta do Ensino Médio Integrado, a atual contrarreforma do Ensino Médio, empreendida pela Lei nº 13.417/2017, dirige-se, mais uma vez, à classe trabalhadora no sentido de restringir seu acesso a uma Educação Básica pública e de qualidade social. Analisando-a, primeiramente, sob a ótica da relação entre método e conteúdo, considerando a categoria hegemonia. Hegemonia é coerção revestida de consenso (GRAMSCI, 2002). As ideias hegemônicas são aquelas que dão direção cultural e material a um grupo social. Ela se disputa e se conquista numa sociedade que tem relações, formalmente, consideradas democráticas, já que, no estado ditatorial, predomina a coerção. Em sociedades democráticas, a hegemonia implica obter o consentimento ativo das massas e construir o consenso. A contrarreforma atual é a expressão da hegemonia do pensamento burguês, conservador e retrógrado, o qual se revelou em seu método e em seu conteúdo.

A reforma se inicia com uma Medida Provisória nº 746/2016 utilizada

em situações emergentes ou urgentes, as quais não podem aguardar o processo de tramitação ou/e de construção política. O Ensino Médio não precisava de uma Medida Provisória, a não ser para atacar o que se conquistou com a proposta da formação integrada, atingir o projeto de formação dos sujeitos na perspectiva da omnilateralidade e da integralidade da formação. A contrarreforma é, também, um ataque aos direitos da classe trabalhadora e, para se construir o consenso, propagandas de televisão falam meias verdades.

Saliento algumas das implicações imediatas da contrarreforma que atingem, frontalmente, a concepção de Ensino Médio Integrado. São elas: a redução da carga horária de formação geral para 1800 horas; a redução da formação em Ciências Humanas e Sociais pela não obrigatoriedade de Filosofia e Sociologia; a fragmentação de parte da carga horária (600 horas) em itinerários formativos; a separação da Educação Profissional da Educação Básica, por meio da transformação do primeiro em um dos itinerários formativos; o caráter “não escolar” conferido à Educação Profissional, dado que esta pode se realizar em instituições não escolares, seus professores prescindem de formação científica e pedagógica

pelo dispositivo do “notório saber”, e as competências, desenvolvidas em outras experiências, podem ser reconhecidas e aproveitadas; a redução da carga horária da Educação Profissional como itinerário de 600 horas, o que contraria o disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Dcnept); e, no caso específico da Rede Federal, a limitação do orçamento a 3.000 horas (ainda que não seja um dispositivo de lei), conta esta que sugere a possibilidade de cumprimento do máximo de carga horária prevista para os eixos tecnológicos nas Dcnept (1.200 horas, resultante da diferença entre as 3000 horas sustentáveis pelo orçamento, e as 1800 horas, destinadas à Base Nacional Curricular Comum, conforme a lei).

Essa pequena síntese nos mostra como a atual contrarreforma do Ensino Médio retoma os dispositivos de dualidade e de fragmentação formativas os quais vivenciamos em reformas anteriores. A divisão, em itinerários formativos, nos remete à reforma Capanema (Decreto-Lei nº 4.244/1942), quando o segundo ciclo do ensino secundário ficou dividido em cursos clássico e científico, cada qual preterindo conhecimentos que seriam próprios do outro. A transfor-

mação da Educação Profissional, em um dos itinerários, retoma aspectos da Lei nº 5692/1971 de substituição da carga horária do currículo pela formação específica¹¹. Como dissemos, a condição de itinerário conferido à Educação Profissional, associada ao seu cumprimento em instituições não escolares, ao aproveitamento de competências e a não obrigatoriedade de formação docente apropriada, separa a Educação Profissional da Educação Básica, realizando o intento do Decreto nº 2.208/1997. Isto é feito de forma ainda mais grave, pois se, sob a égide desse Decreto, a carga horária, destinada à Educação Profissional, abrangeria de 800 a 1200 horas, na nova lei, esta pode se limitar a 600 horas¹².

É preciso dizer que entendo o protesto a essa contrarreforma e a não observância da lei como a primeira posição a ser tomada pelos educadores e pelas Instituições com-

prometidas com a formação básica, pública e de qualidade social dos estudantes deste país, em especial, por aqueles comprometidos com o projeto de Ensino Médio Integrado. O fundamento ético-político, desta posição, é que a contrarreforma atingirá, principalmente, os quase 90% dos estudantes do Ensino Médio que estão nas redes estaduais de ensino.

As escolas particulares, principalmente, as de elite, resistirão à sua implantação e buscarão meios próprios para garantir a Educação Básica em sua totalidade, tal como ocorreu quando se implantou a Lei nº 5.692/71. Essa resistência redundou na revogação da obrigatoriedade da profissionalização compulsória do, então, 2º grau pela Lei nº 7.044/82; na verdade, legalizando a inobservância à lei por parte dessas escolas. As Instituições Federais, por sua vez, ao gozarem de autonomia administrativa, financeira e pedagógica, tam-

11 Pela Lei nº 13.415/2017, essa carga horária corresponde a 25% da carga horária que deveria ser de formação geral. No caso da Lei nº 5.692/1971, essa substituição poderia chegar a 50%. Porém, pelo menos na Rede Federal, os currículos tinham, em média, uma carga horária de 4000 horas. A substituição da carga horária de formação geral era, assim, compensada por uma carga horária global maior.

12 A lei prevê o aumento da carga horária do Ensino Médio mediante a implantação do horário integral. Esse aumento, porém, deve se destinar, exclusivamente, aos conteúdos de Língua Portuguesa e de Matemática. Ademais, sabemos que o novo regime fiscal, instituído pela Emenda Constitucional nº 95 de 2016, impedirá o cumprimento desse propósito. É possível até que alguns sistemas de ensino o implemente em escolas consideradas de excelência, para servir de exemplo ou de referência nas avaliações de larga escala. Reforça-se, assim, o caráter ideológico e midiático dessa contrarreforma.

bém, possuem a prerrogativa política de não se adaptarem à lei.

Uma posição que, exclusivamente, se proteja sob essas prerrogativas tem um caráter corporativo e/ou seletivo, que pode expressar o não compromisso com a direito pleno à educação da classe trabalhadora brasileira. Essa posição, na verdade, legitimaria o princípio que rege a contrarreforma: educação mínima para cidadãos mínimos.

Para além da posição ético-política de resistência ativa à contrarreforma, é importante explicitar a incoerência jurídica que a Lei nº 13.415/2017 provocou na regulamentação educacional atual. Primeiramente, a forma integrada da articulação, entre Educação Profissional e Ensino Médio, mantém-se vigente na LDB, assim como as Dcnept de 2012, elaboradas em coerência com a primeira. O conteúdo dessas Diretrizes, juntamente, com o das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Dcnem), do mesmo ano, se aproximam da concepção de Ensino Médio Integrado, aqui, exposta e conflita com os pressupostos da contrarreforma.

Ademais, a carga horária, prevista para os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado

ao Ensino Médio é de 3000h, 3.100h ou 3.200h, conforme o número de horas indicadas para as habilitações técnicas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Essas incoerências promovem um contexto de indefinições normativas e de instabilidade políticas o qual, também, justifica a não observância à lei.

Avançando, internamente, à lei, considerando que, em algum momento, seja inevitável observá-la, em relação às medidas coercitivas que podem vir, encontramos os dispositivos que podem ser usados para se evitar o completo desmonte do Ensino Médio Integrado. Começamos pelo artigo 36, da LDB, já emendado, o qual dispõe sobre a possibilidade de diferentes arranjos curriculares, “conforme relevância do contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino”, na composição entre a Base Nacional Comum Curricular e os itinerários formativos. Admite-se, ainda, sua integração aos componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Finalmente, mediante disponibilidade de vagas, o aluno concluinte poderá cursar mais um itinerário formativo.

As Instituições que têm autonomia dispõem de condições para integrar os componentes curricula-

res da BNCC e dos itinerários, assim como para garantir vagas a todos os seus estudantes a fim de cursarem outro itinerário. Feita a integração dos componentes, pode-se estender a carga horária global do curso para que o estudante curse, simultaneamente, mais de um itinerário. Assim, o currículo do Ensino Médio Integrado, ainda, que, compulsoriamente, tenha a formação básica comum limitada a 1800 horas, poderia chegar a 3.200 horas; sendo 600 horas consideradas como itinerário da Educação Profissional pela Lei nº 13.415/2017 (o que as igualariam às escolas das demais redes) e as demais 800 horas voltadas para atender às Dcnept vigentes ou à oferta de outro itinerário. Acende-se, assim, uma vela para cada norma, em nome da formação integrada. Resta saber se esse será o pecado fatal ou sua remissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A luta pelo Ensino Médio Integrado é a luta pelo direito a uma formação humana e plena, tendo o trabalho como princípio educativo em um currículo centrado nas dimensões fundamentais da vida: o trabalho, a ciência e a cultura. Por essa concepção de formação, o conhecimento não é, somente, um insumo ou um

instrumento para o desempenho acadêmico ou profissional. Antes, o conhecimento resulta da apreensão da realidade pelos seres humanos, num processo histórico em que buscamos compreender nossas necessidades e produzir meios para satisfazê-las. Esse é o próprio processo do trabalho o qual gera conhecimentos e novos modos de vida. Explica-se, assim, a unidade entre trabalho, ciência e cultura que fundamenta a concepção do Ensino Médio Integrado.

É fundamental saber que o caráter contraditório do trabalho e a sua relação com o capital fazem com que ele seja determinado pelo tempo de necessidade, mas em busca do tempo de liberdade. Na contradição, a conquista política da educação é, também, necessidade do capital, dado o avanço das forças produtivas. No entanto, essas disputas têm um fundamento filosófico, pois implicam compreender o ser humano como capaz de produzir sua existência pelo desenvolvimento de todas as suas habilidades. É preciso pensar qual é o sentido da educação em termos da formação humana, pois sua relação, com o trabalho, não é só instrumental, mas, sim, de realização ontológica. Não desprendamos o nosso trabalho de nossa concepção

de mundo, de homem, de sociedade e de educação. Os desafios da formação, hoje, são potente para ampliar as fronteiras que as relações sociais de produção impuseram à classe trabalhadora.

Assim, as lutas se travam nos planos econômico e político, mas também filosófico. Nessas lutas, conseguimos, em vários momentos da história da educação brasileira, fazer do trabalho o polo determinante da contradição, conquistando o direito ao conhecimento pela via escolar. Conquistamos a possibilidade de uma formação integrada de cultura geral e uma formação técnica, de superação da dicotomia entre trabalho manual e intelectual, entre desenvolvimento intelectual e técnico. Hoje, enfrentamos a contradição principal de se ter, mais uma vez, esse direito limitado ou mesmo impossibilitado.

A atual contrarreforma do Ensino Médio é mais um componente do movimento austericida liderado pelos que estão no poder e por aqueles que buscam o consenso da sociedade civil por artifícios midiáticos e ideológicos, coordenado pelo “novo regime fiscal”, introduzido pela Emenda Constitucional nº 95/2016, que se deseja completar com as reformas trabalhista e da

previdência. Vivemos, nessa contrarreforma, a retomada calculada dos piores aspectos das outras reformas empreendidas neste país. Vivemos, no plano educacional, a violência e o ferimento de morte de um projeto de formação humana voltada para a construção de outra sociedade. Volta-se ao século XIX, quando a classe trabalhadora deveria receber educação somente em doses homeopáticas.

Somente, a resistência, alimentada por princípios éticos-políticos, e construída pela *práxis* social, nos espaços organizados politicamente, e, em nossa ação cotidiana, em especial, como educadores, poderá frear o movimento historicamente regressivo. É, nessa *práxis*, que as instituições seculares se fizeram uma conquista e um patrimônio social. Nelas, encontra-se a verdadeira legitimidade para se propor e se fazer a política educacional brasileira.

REFERÊNCIAS

- BARATA-MOURA, José. **Totalidade e Contradição**. Lisboa: Editora Avante, 2012.
- CUNHA, Luiz Antônio. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de Pesquisa**, v.44, n.154, p.912-933, out./dez. 2014.

FRIGOTTO, Gaudencio. **A produtividade da escola improdutiva**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FRIGOTTO, Gaudencio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura por Antonio Gramsci**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.

_____. Cadernos do Cárcere, Caderno 13. **O Príncipe Moderno**. Rio de Janeiro; Ed. Civilização Brasileira, 2002.

HARVEY, David. **17 contradicciones y el fin del capitalismo**. Madrid: Profile Books LTD, 2014.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

KUENZER, A. Z. A Reforma do Ensino Técnico no Brasil e suas Conseqüências. Ensaio. **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 6, n.20, p. 365-383, 1998.

MARX, Karl. **O Capital**. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MÉSZÁROS, Istvan. **A Teoria da Alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2016.

RAMOS, Marise. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?**. São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, Marise; MORATORI, Raquel. Uma reflexão sobre o conceito de cultura e sua relação com o trabalho e a ciência no projeto educativo. In: GALVÃO, Gregório; VELASQUES, Muza; BATISTELLA, Renata. **Cultura, politécnica e imagem**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2017. p. 65-90.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**. Trajetórias, limites e perspectivas. São Paulo: Autores Associados, 1997.

_____. O choque teórico da Politécnica. **Trab. Educ. Saúde**, v.1, n.1, p.131-152, 2003.

_____. Fundamentos ontológicos e históricos da relação trabalho e educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

INTEGRAÇÃO CURRICULAR ORGANIZADA POR “CÉLULAS” EM “TRILHAS FORMATIVAS”: UMA EXPERIÊNCIA DE CRIAÇÃO COLABORATIVA

Juliana Piunti¹, Altamiro Xavier de Souza², Patrícia Horta³

^{1, 2, 3} Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo, *campus* Sertãozinho

E-mail: julianapiunti@ifsp.edu.br

1. HISTÓRICO DE CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA

Este artigo relata uma experiência de construção de um modelo de integração curricular a ser aplicado à modalidade de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (EMI). Essa experiência ocorreu no *campus* Sertãozinho do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), no período de 2014 a 2017, motivada pela busca de concretização do ideal de um Ensino Médio ética e politicamente comprometido com os jovens que frequentam a educação pública.

Vale destacar que o *campus* Sertãozinho do IFSP trabalha com a modalidade EMI desde 2006 e foi a primeira unidade dessa instituição a implantá-la. Ainda que considerada pela comunidade escolar como uma experiência de sucesso, sentiu-se a

necessidade de repensá-la, considerando as demandas da ampliação da Rede Federal e do próprio *campus*, bem como a experiência acumulada com a modalidade.

A Comissão de Estudos para Reestruturação dos Cursos Médios Integrados ao Técnico do *campus* Sertãozinho, como se chamou o grupo de docentes que conduziu preliminarmente o trabalho, iniciou suas atividades em julho de 2014. Identificou, logo nas primeiras reuniões, a necessidade de pensar a reestruturação dos cursos de EMI do *campus* a partir de um diagnóstico o mais amplo possível, a fim de identificar o que foi bem-sucedido no seu desenvolvimento e o que precisaria ser modificado. O trabalho de diagnóstico foi executado ao longo do segundo semestre de 2014 e envolveu os segmentos: estudantil, docente, técnico-administrativo e de egressos.

Concluída essa etapa, em maio de 2015, a Comissão ampliou a participação da comunidade no trabalho organizacional a partir da inclusão de membros representantes dos estudantes e dos técnicos-administrativos. Analisados os resultados dos diagnósticos, a nova Comissão constituída ponderou a necessidade de sua formação teórica para fundamentar as futuras propostas. Iniciou-se, assim, um período de estudos, que compreendeu leitura e discussão de documentos e legislação e participação em eventos que contribuíram para a discussão do EMI.

Essa etapa de estudos fortaleceu a comissão na definição de conceitos a serem compartilhados com a comunidade escolar e, a partir de então, iniciar a construção colaborativa da proposta de reestruturação. A primeira iniciativa foi apresentar aos segmentos docente e técnico-administrativo os conceitos norteadores da proposta preliminar. Em seguida, executou-se uma dinâmica de grupos, na qual os membros elaboraram propostas de componentes curriculares que pudessem compor o currículo, a partir do conceito de integração e indissociabilidade entre ciência, tecnologia, trabalho e cultura (BRASIL, 2007).

O trabalho colaborativo contou com o engajamento do corpo docente, que considerou produtivo e necessário o trabalho conjunto, a fim de melhor conhecer as demandas das várias disciplinas hoje trabalhadas no EMI.

Ainda durante o processo de construção da matriz curricular, a Comissão passou a preocupar-se com os impactos da implantação da nova proposta, que se desenhava ousada. Entrou em contato, portanto, com a Pró-reitora de Ensino do IFSP, em especial com sua Diretoria de Educação Básica para apresentar a proposta e solicitar apoio ao projeto.

A proposta obteve imediato acolhimento, pois vinha ao encontro das discussões e reflexões acerca do EMI que já ocupavam as atenções da gestão do IFSP. Em 2015, o IFSP promoveu diversas ações que envolviam o EMI, como: reformulação colaborativa da Organização Didática para o EMI, envio de servidor para oficinas sobre integração curricular promovidas pelo CONIF, organização do Congresso de Educação Profissional e Tecnológica (CONEPT) com o EMI como tema, fomento à participação de servidor no programa Professores para o Futuro.

Em outubro de 2016, a Diretoria

de Educação Básica, em conjunto com a Comissão, promoveu uma semana de oficinas com a comunidade escolar do *campus* Sertãozinho do IFSP, cujo objetivo era refletir sobre e pensar soluções para os desafios estruturais para possível implantação da proposta, tais como: infraestrutura física, impactos sobre sistemas informatizados, recursos humanos, organização de secretaria escolar, distribuição da carga horária de trabalho docente etc.

A publicação da Medida Provisória 746/2016, em setembro de 2016, e os cortes orçamentários, no entanto, mudaram o cenário. O IFSP preferiu adotar uma atitude prudente em relação a novas propostas, apesar de promover o edital intitulado “Práticas Pedagógicas e Currículos Inovadores”, que buscava fomentar novas ideias a serem implantadas em seus *campi*. Internamente no *campus*, a comunidade revelou inseguranças em relação à proposta, preocupada com questões legais (por um lado) e com a possibilidade de inviabilizar a implantação da proposta, caso não viesse o apoio estrutural da reitoria. A proposta passou a receber forte resistência, sobretudo o corpo docente do *campus*. Mesmo assim, a Comissão promoveu mais uma atividade de construção colaborativa, na qual

os docentes, em semana de planejamento pedagógico, apontaram contrapropostas e possíveis soluções ao projeto no novo contexto.

2. INTEGRAÇÃO CURRICULAR ORGANIZADA POR “CÉLULAS” EM “TRILHAS FORMATIVAS”

A proposta da Comissão de Estudos, Reestruturação e Elaboração de PPC do Ensino Médio Integrado do *campus* Sertãozinho partiu de dois questionamentos fundamentais: Que tipo de técnico pretendemos formar com nossos cursos? O que é integração curricular e como efetivá-la nos cursos? Ambas as questões, devido a sua complexidade, permanecem em debate, pois trazem à tona construções históricas e culturais em relação ao ensino profissional técnico, crenças pessoais, debates acerca de concepções pedagógicas, entre outros.

No entanto, a construção foi norteada por alguns princípios, que nos permitiram elaborar uma proposta que pudesse ajudar a realizar a “inegociável garantia do direito de todos à educação básica” (Ramos, 2010. p. 42). Também não perdemos de vista que: “o direito de acesso à educação profissional também é um enuncia-

do jurídico, além de uma necessidade social incontestável” (Ramos, 2010. p. 42). Portanto, além de pautada em documentos referenciais¹, a proposta em questão sempre primou pelo direito à educação pública de qualidade, adequada a um projeto de ensino médio que integra trabalho, ciência e cultura no sentido da formação unitária, politécnica e omnilateral (MOLL, 2010).

Em primeiro lugar, estamos convictos de que se quer formar um profissional capaz de se inserir no mercado de trabalho. No entanto, essa formação vai muito além de um atendimento a vagas disponíveis nas empresas. Apesar de estarmos cientes de que a inserção profissional é socialmente necessária à maioria dos nossos alunos, não é nosso objetivo vincular a oferta de formação profissional às necessidades – volúveis, há que se acrescentar – do mercado. A finalidade de nossos cursos integrados deve ser a de proporcionar aos jovens uma formação global, que o prepare para o trabalho, para a cidadania e para a continuação dos estudos e, sobretudo, que coloque Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura como categorias indissociáveis.

Nessa perspectiva, surge o desafio de suplantar a tradicional segmentação curricular e procurar um formato que deixe transparecer o vínculo entre essas categorias. Para isso, vemos como alternativa que os professores trabalhem colaborativamente, em componentes curriculares que integrem diversas disciplinas e conteúdos do ensino médio e do ensino profissional. Descrevemos abaixo alguns pilares que compõem a proposta:

a) Integralização: o curso seria integralizado em quatro anos. Diante da perspectiva de ampliação da carga horária do ensino médio, consideramos que a concentração do curso em três anos viria obrigar o estudante a permanecer mais que cinco horas em sala de aula, tomando espaços que poderiam ser usados para desenvolvimento de projetos, para convivência, para as artes, ou seja, tomaria um espaço de uso da criatividade, da prática da cidadania e da aplicação dos diversos conhecimentos. A decisão se pautou também na percepção dos alunos egressos e dos anos finais do EMI atualmente desenvolvidos em Sertãozinho

¹ Neste artigo, não aprofundaremos a análise dos documentos que orientaram o trabalho da Comissão. Porém, a legislação e diretrizes curriculares estão implícitas na proposta e constam nas referências deste artigo.

de que a integralização em quatro anos proporciona maturidade para o trabalho e para os estudos no nível superior.

b) Turno: o curso seria desenvolvido em turno integral (manhã e tarde). Num dos turnos serão desenvolvidos os componentes curriculares obrigatórios e eletivos. Em outras palavras, seria um turno mais voltado para o trabalho em sala de aula e laboratórios, junto com os professores. O contraturno seria dedicado ao desenvolvimento de projetos e suas orientações, aos espaços de convivência e atuação cidadã dos estudantes. A organização do horário do contraturno dependeria dos processos colaborativos e criativos dos professores no início de cada semestre letivo.

c) Periodização: o curso seria desenvolvido em períodos semestrais de forma a conferir maior dinamismo ao desenvolvimento dos componentes curriculares, bem como diminuir a quantidade de componentes curriculares desenvolvidos por período. Os estudantes que participaram da consulta realizada pela comissão compreendem que uma de suas maiores dificuldades é o grande número de componentes curriculares dis-

sociados que compõem a atual matriz curricular.

d) Ingresso: o ingresso no curso se daria pelos meios reconhecidos pelo IFSP, tais como o Vestibulinho, o sorteio e a análise socioeconômica. A diferença estará no fato de que o candidato não optará por um dos cursos disponíveis na ocasião do ingresso, e sim ao longo do curso. Desse modo, o ingresso seria único, no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio.

e) Escolha da habilitação: a habilitação seria definida ao longo do curso, por meio da composição de carga horária em componentes curriculares específicos ou que colaborem com determinada habilitação. Em Sertãozinho, as habilitações possíveis seriam Automação Industrial, Química, Mecânica e Gestão. Haveria componentes curriculares cuja carga horária seja integralmente dedicada a cada uma dessas habilitações. Outros, porém, poderiam ter parte de sua carga horária contabilizada para duas ou três dessas habilitações, de acordo com os conteúdos que seriam desenvolvidos. Este ponto é o mais desafiador para concretização da proposta, pois depende de um esforço logístico e conjunto

da equipe gestora, do setor socioeducativo e de todo o corpo docente.

f) Flexibilização curricular (“Trilhas formativas”): a definição da habilitação em curso só é possível com um currículo flexível, que permita ao estudante diversas alternativas formativas. Essas alternativas, ou “trilhas formativas”, seriam representadas pelos componentes curriculares eletivos, que representam escolhas do estudante na composição de sua carga horária. O currículo teria um conjunto de componentes obrigatórios, que desenvolveriam conhecimentos fundamentais para a formação geral e profissional. A carga horária necessária para a formação do estudante no EMI seria complementada por disciplinas eletivas, que teriam por principal objetivo a definição de sua habilitação. Porém, não há obrigatoriedade de que o estudante curse componentes eletivos de uma única habilitação. Por um lado, há componentes curriculares eletivos que contariam carga horária para mais de uma habilitação. Além disso, faz parte desta proposta a possibilidade de o estudante personalizar e diversificar seu itinerário formativo.

g) Mentoria: a fim de dar apoio ao estudante em seu percurso por um currículo flexível, é essencial a figura do mentor, um servidor responsável por orientar um grupo de estudantes ao longo do curso. Este seria definido no início de cada turma e receberia um grupo de alunos sobre o qual teria responsabilidade de acompanhar até o fim do curso. Essa mentoria tem os objetivos de orientar a organização dos estudos, orientar as estratégias de acesso aos serviços que a instituição oferta e, em última instância promover a autonomia do aprendiz em suas buscas e escolhas.

h) Comissão de acompanhamento: inspirada no Núcleo Docente Estruturante dos cursos superiores, a Comissão de Acompanhamento teria por finalidade acompanhar a implantação do novo curso EMI, avaliar seu desenvolvimento e propor alterações, se necessárias. A diferença entre o NDE e a Comissão de Acompanhamento é que, enquanto aquele é composto apenas por docentes, esta teria representantes de, pelo menos, três segmentos: docentes, técnicos-administrativos (obrigatório um pedagogo) e alunos.

i) Estágio: como se trata de evidenciar a formação profissional, o estágio seria obrigatório para todas as habilitações. Este seria desenvolvido no mínimo de 160 horas em cada habilitação. Desse modo, o estudante poderia fazer mais de um estágio ao longo do curso, na perspectiva de possibilitar uma escolha mais consciente da habilitação, bem como para diversificar seu currículo. A Comissão ainda estudou a possibilidade de dispensar o estudante das aulas por um semestre, a fim de facilitar a conclusão do estágio. Durante esse semestre, o estudante compareceria à escola para receber orientação de estágio, orientação

do mentor e, eventualmente, desenvolver projetos.

j) “Células curriculares”: a efetiva integração de disciplinas e conhecimentos é concretizada pela proposta das “células curriculares”, que são componentes curriculares complexos, formados de duas ou mais disciplinas, que coloca os conteúdos a serviço do desenvolvimento de um conhecimento mais amplo, de um tema gerador, ou de realização de um projeto que responda às demandas de desenvolvimento local. A compreensão do que vem a ser uma “célula curricular” é facilitada pelo exemplo, conforme mostra a Figura 1:

Figura 1 – Célula curricular Processos Industriais Integrados

CÉLULA CURRICULAR: PROCESSOS INDUSTRIAIS INTEGRADOS
Disciplinas envolvidas: Sistemas Microcontrolados, Sociologia, Biologia e Microbiologia.
Aplicável a todas as habilitações.
2º semestre do Curso
Objetivos: Compreender o conceito sociológico de trabalho no contexto da produção industrial contemporânea; Conhecer os processos de produção da indústria e suas relações com o trabalho, a ciência e a tecnologia; Empregar tecnologias capazes de efetuar o controle e a automação de processos industriais; Compreender a estrutura e composição química celular e os metabolismos de transformação energética (respiração e fermentação); Conhecer os diferentes tipos celulares e os níveis de organização dos organismos vivos.

Conteúdo programático: Estrutura e Composição Celular, Componentes celulares, Organização dos Micro-organismos, suas funções e Metabolismo (Citologia); Sensores, Elementos finais de controle, Controladores lógicos programáveis, Linguagens de programação para CLP, Sistemas supervisórios (Instrumentação e Automação de Processos Industriais); O trabalho, a economia e a sociedade; Modos de produção; Trabalho e desigualdade social; Novas relações de trabalho (Sociologia).

k) Projetos: ao longo do curso, o estudante desenvolverá projetos que podem ser de pesquisa (iniciação científica), extensão (curso de extensão – ministrar curso, ação de extensão, projeto social etc.) ou de ensino (monitoria, segundo estágio). A escolha do projeto não precisa estar vinculada à escolha da habilitação, mas deverá ter aplicação e ampliação dos conhecimentos desenvolvidos ao longo do curso.

l) Avaliação: antes de tudo, a avaliação nessa proposta deverá romper com os modelos tradicionais (provas objetivas e classificatórias, em geral). Almeja-se que a avaliação seja processual, formativa e ancorada na criatividade e diversificação. Os modelos avaliativos não podem estar pré-definidos nessa proposta, pois dependem do contínuo trabalho colaborativo não somente entre os docentes,

como também com o apoio do setor sociopedagógico e a partir de diálogo com os estudantes.

3. CONSIDERAÇÕES FUNDAMENTAIS

A importância de registro e socialização desta proposta reside no fato de ser uma amostra de trabalho de construção colaborativo e dialógico entre servidores e alunos que representam grande parte da comunidade de uma escola profissional de nível médio. O caráter ousado e inovador da proposta não deixou de atrair resistência, mas também provocar reflexões e debates fundamentais à experiência democrática. Concordamos com a seguinte perspectiva:

As alternativas didáticas de integração precisam ser acompanhadas e avaliadas nos seus propósitos e formas de implementação. A priori, nenhuma técnica tem poder mágico. Os sujeitos da transformação são as pessoas que se encontram envol-

vidas no processo com suas necessidades, aspirações expectativas. Esse processo, por sua vez, não é simplesmente técnico, é político e educativo, e seu potencial de educar é tanto maior quanto mais incentivos se fizer à autorreflexão e autocrítica dos sujeitos por ele responsáveis (MACHADO, 2010, p.92).

A criação da proposta aqui registrada só foi possível, pois existiram condições efetivas de trabalho, como espaço para diálogo com os pares, respaldo de carreira que garantem dedicação à pesquisa, extensão e dedicação à construção do espaço escolar, tal qual as atividades de comissões.

O que se delinea neste texto é uma resposta aos discursos de que as novas juventudes almejam uma profunda transformação do ensino médio. Porém, ela também é uma manifestação de resistência ao esclarecer que para a concretização de uma educação pública, gratuita e de excelência é preciso, antes de tudo, garantir as condições objetivas de trabalho para os que vivenciam e constroem a escola dentro de um projeto de formação integral dos sujeitos: uma formação pautada no respeito pela vida, pois não desarticula os conhecimentos necessários ao mundo do trabalho daqueles funda-

mentais à construção de uma sociedade mais justa e plena.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC/SETEC. **Ensino Profissional Técnico de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio**: documento base. Brasília, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf> Acesso em: 05.08.2017.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Institui as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: 17 de abril de 1997.

_____. **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, DF: 23 de julho de 2004.

MACHADO, L. **Ensino médio e técnico com currículos integrados**: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: MOLL, J. **Educação profissional e tecnológica no Brasil Contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 80-95.

MOLL, J. et. al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil Contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

RAMOS, M. Ensino médio integrado: ciência, trabalho, cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, J. **Educação profissional e tecnológica no Brasil Contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 42-57.

POR DENTRO DO SISTEMA EDUCACIONAL FINLANDÊS: ELEMENTOS PARA SE REPENSAR O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO BRASIL

¹ Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - campus Januária

² Instituto Federal da Paraíba - campus Cabedelo

E-mail: iza.cotrim@ifnmg.edu.br; jamyll@ifpb.edu.br

1. INTRODUÇÃO

A Finlândia tem se destacado pelos seus excelentes indicadores sociais, que incluem posições notáveis em *rankings* de maior estabilidade econômica, maior inovação, menor corrupção, dentre outros, e um dos melhores resultados no mundo quanto ao desempenho educacional e menor desigualdade entre escolas (ITAMARATY, 2016). Este trabalho tem como objetivo apresentar alguns aspectos do sistema educacional finlandês, especialmente quanto à organização pedagógica e curricular do Ensino Médio (*General Upper Secondary School*) e da Educação Profissional Técnica de nível médio (*Vocational Upper Secondary School*), de forma a identificar elementos que

possam contribuir para a concretização e implementação de um currículo integrado em escolas do Brasil.

Inicialmente, é importante informar que as autoras desse trabalho foram selecionadas para a 3ª edição do Programa “Professores para o Futuro” – *Vocational Education and Training* (VET III), uma cooperação entre a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e duas Universidades Finlandesas (*Tampere University of Applied Sciences* – TAMK, e *Häme University of Applied Sciences* – HAMK), quando participaram de capacitação *in loco* na cidade de Tampere – Finlândia, no período de abril a junho de 2016. Além da literatura acadêmica, esse trabalho considera os re-

sultados das atividades desenvolvidas na capacitação na Finlândia e de atividades de pesquisa aplicada nos Instituto Federais de Alagoas (*campus Marechal Deodoro*), do Norte de Minas Gerais (*campus Januária*), de Mato Grosso (*campus Várzea Grande*), da Paraíba (*campus Cabedelo e campus Cabedelo Centro*) e de São Paulo (*campus Sertãozinho*).

Segundo, não se trata simplesmente de utilizar o modelo finlandês como uma réplica para o sistema educacional brasileiro. Até porque, aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos podem ser determinantes para os modelos educacionais de cada país, ou como afirma Ramos (2008, p.12): “cada realidade social, cada povo, tem a sua história e a sua necessidade. Portanto, o que vem como reforma em nome da tendência mundial requer muito cuidado”. Nesse sentido, entendemos que o modelo educacional finlandês serve como elemento motivador para análises de necessidades que se expandem desde o nível nacional ao local e, para tanto, podem trazer aplicações práticas para a realidade brasileira.

Nesse ponto, é importante registrar que uma das maiores referências sobre o sistema educacional finlandês,

Pasi Sahlberg, aponta que não há uma única razão para o sucesso ou insucesso de um sistema educacional; pelo contrário, trata-se de uma rede interligada de diversos fatores – educacionais, políticos e culturais, que funcionam de forma diferente em diferentes situações. E o autor vai além, relata que o sistema educacional finlandês importou muitas ideias, inspirações e inovações pedagógicas de outros países, mas o compromisso com o “Sonho Finlandês” (*Finnish Dream*) – uma excelente escola pública para toda criança – levou o país a construir o seu próprio sistema educacional, conhecido como *Finish Way* (SAHLBERG, 2015).

Segundo Sahlberg (2015), o *Finish Way* preserva o que há de melhor na tradição finlandesa (como confiança – inclusive na política e nos serviços públicos, incremento da autonomia, tolerância à diversidade), e combina essas boas práticas com as inovações pedagógicas oriundas de outras experiências internacionais. Da mesma forma, o autor corrobora com a afirmação de Ramos (2008), quando também orienta que ainda que haja limites quanto à transferência do modelo finlandês para outros países, algumas lições básicas podem ser aplicadas a outros sistemas educacionais: como o fortalecimen-

1 Por meio da Chamada pública CNPq/SETEC/MEC nº 026/2015.

2 Campi de origem das participantes do VET III, cujo trabalho final consistiu no relatório técnico *Rethinking the curriculum: calling teachers to discuss and propose new perspectives for the curricular design*.

to da profissão docente, a aprendizagem assegurada por um ambiente sem medo e descontraído e, assim, um aumento gradual da confiança nesses novos sistemas.

Assim, entendemos que o conhecimento do sistema educacional finlandês nos permitirá analisar fatores e elementos que contribuem para torná-lo diferenciado, e ainda que vinculados à cultura, organização social e política da Finlândia, tal análise pode contribuir para uma reflexão e proposições quanto ao sistema educacional Brasileiro, no caso deste trabalho, mais especificamente para o Ensino Médio Integrado. Quem sabe assim estamos caminhando para a definição de um “jeito brasileiro” (*Brazilian Way*), não no sentido pejorativo em que tal expressão comumente é usada, mas no sentido de caminharmos em direção ao projeto formativo de educação integrada defendido por grandes estudiosos no Brasil (a exemplo de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Pacheco (2012), Moura (2016), dentre outros autores e trabalhos).

2. ASPECTOS DO SISTEMA EDUCACIONAL FINLANDÊS: O QUE PODEMOS APRENDER?

2.1. Foco no mercado de trabalho X foco nos sujeitos

O Ensino Médio brasileiro possui uma vinculação histórica com o mercado de trabalho, seja pela possibilidade de se conseguir um emprego logo após concluída essa etapa de ensino, ou pela finalidade de ingresso no Ensino Superior (com enfoque na preparação para vestibulares e outros processos seletivos), em que a formação nesse nível está atrelada à inserção no mercado de trabalho (RAMOS, 2008). Seja qual for a possibilidade, o que Ramos (2008, p. 5) chama atenção é que o projeto formativo no Ensino Médio nunca “esteve centrado no desenvolvimento do estudante como sujeito de necessidades, de desejos e de potencialidades”.

Para além de uma ordem metodológica ou técnica, Oliveira (2003) reforça que os problemas da educação também sofrem interferências de elementos da estrutura socioeconômica brasileira. Acrescentamos que não apenas os problemas, mas as diretrizes, regulamentações e outras formas de intervenção, que no contexto do neoliberalismo – conjuntura das definições das políticas brasileiras, especialmente na década de 90 – reforçaram o enfoque de

um projeto formativo para o Ensino Médio e Profissional no Brasil em direção aos interesses do mercado, e não do interesse discente. Cenário este que se fortalece, atualmente, pela “Reforma do Ensino Médio” (Lei 13.415/2017).

Quanto à Finlândia, numa direção contrária, verifica-se que o país buscou uma outra via para implementar sua reforma educacional, diferente de uma reforma ideologicamente baseada no mercado, segundo Sahlberg (2015). O autor complementa que, ao contrário, a melhor maneira para se resolverem problemas crônicos em muitos sistemas educacionais não consiste em se livrar dos conselhos escolares e recorrer a processos como privatização. E ainda, o sistema educacional finlandês tem seu enfoque na equidade e cooperação e não na competição.

Então a primeira característica que nos chama atenção no sistema educacional finlandês refere-se à universalização da educação pública, gratuita e de qualidade para os cidadãos finlandeses. Visando contextualizar essa conquista, apresentamos a seguir um histórico breve da Finlândia no pós-guerra, que apresenta o cenário em que o *Finnish Dream* foi concebido.

A Finlândia sofreu mudanças importantes logo após a segunda Guerra Mundial, que impactaram na sua estrutura política, social e econômica. O país sofreu perdas consideráveis durante sua participação na guerra e, por isso, o período pós-guerra foi marcado por instabilidade política e transformação econômica. Por outro lado, tal cenário fez emergirem novas ideias e políticas sociais, dentre elas a defesa de uma educação igualitária. Ou seja, desde então, a educação tornou-se o principal veículo de transformação social e econômica no país (SAHLBERG, 2015). Na década de 70, pautada pelos valores de equidade e justiça social, a Finlândia implementou seu novo *Comprehensive School* (equivalente ao nosso Ensino Fundamental), e posteriormente o novo *Upper Secondary School* (equivalente ao nosso nível médio) em meados da década de 80. Um outro elemento importante no cenário finlandês é a mudança identitária na metodologia de ensino que promoveu o deslocamento ideológico no ensino que centrava-se no professor para partir do aluno, o renomado *student-centred approach*.

Verifica-se, portanto, que a Finlândia não construiu um novo sistema de ensino “de uma hora pra outra”. Sahlberg (2015) defende que

reformas educacionais consistem num lento e complexo processo. Mas também há de se concordar que a realidade cultural, política, histórica e social do país contribuiu para a construção de um projeto educacional diferenciado, e que provavelmente nosso contexto político seja nosso principal enfrentamento, dentre outras dimensões.

A própria Finlândia também não está isenta da influência do “receituário neoliberal” (como denomina Oliveira, 2003). Moraes (2017, p.418), fazendo referência a Nyssönen (2008), aponta que apesar dos avanços verificados na Finlândia, “a globalização acelerada e o aumento da competição econômica e da mudança tecnológica têm levado à introdução de políticas neoliberais no país, ‘embora sob a retórica de manter e salvar o *welfare state*’”. A diferença é que, ainda que a competição seja uma defesa por parte de setores da elite econômica e alguns funcionários do governo, pesquisas de opinião pública indicam que mais de 80% dos finlandeses são contrários a essa posição, e o principal, sua aplicação depende da “legitimação a longo prazo e socialização concordante” (ANTIKAINEN, 2008, *apud* MORAES, 2008, p. 419).

Voltando à realidade brasileira, por toda essa diferença que transcende a organização pedagógica e curricular de um sistema educacional, consideramos que a superação desse enfoque nos interesses do mercado, que imprime profundas marcas na educação brasileira, especialmente de nível médio, consiste no maior desafio a ser enfrentado. O que aprendemos com a Finlândia, então? Aprendemos que reformas importantes podem nascer em momentos de crise; aprendemos que a educação, de fato, é uma importante via para a transformação social; que reformas dessa magnitude podem levar tempo para serem concretizadas; e que “todos os fatores que estão por trás do sucesso finlandês parecem ser o oposto do que toma lugar nos Estados Unidos e outros lugares do mundo, onde competição, responsabilização depositada em testes, padronização e privatização parecem dominar” (SAHLBERG, 2015, p.14).

Por tudo isso, entendemos que a escola é um espaço de importante contribuição para a transformação social, numa relação dialética, já que também está a serviço das classes dominantes e do capital (ASBAHR; SANCHES, 2006). Nesse enfrentamento, o ensino integrado ocupa

um lugar de destaque, pois “é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável (...), mas que potencialize mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 44).

2.2. Construindo “trilhas formativas”: uma possibilidade para o currículo integrado

A noção de currículo integrado, segundo Ramos (2008), pode remeter a três dimensões específicas, mas complementares entre si. A primeira delas se refere à forma de oferta de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, sendo os cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio por meio de matrícula e projeto pedagógico únicos, o que não garante, necessariamente, que a segunda e a terceira dimensão da integração sejam de fato vislumbradas pela organização pedagógica e curricular do curso. Isso porque a segunda dimensão se refere ao projeto de sociedade que buscamos construir por meio de um processo educativo que integre ciência, trabalho e cultura nos planos de formação geral e profissional (RAMOS, 2005). Nessa perspectiva,

a formação profissional se opõe ao direcionamento restrito aos interesses do mercado. Quanto à terceira dimensão, trata-se da organização de um currículo interdisciplinar, que possibilite aos estudantes apreenderem o conhecimento na sua totalidade e na sua relação com o mundo real, o que pode ser, por exemplo, pela integração entre conteúdos e disciplinas. Assim, como afirma Ramos “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” (RAMOS, 2005, p.116).

Voltando agora à realidade da Finlândia, um currículo integrado, nessa perspectiva, une três conceitos basilares na concepção finlandesa de educação: o saber (aqui fazendo referência ao conhecimento teórico); o fazer (o conhecimento prático e sua aplicabilidade); e o ser (concentrando-se essencialmente na perspectiva que coloca o aluno no centro da aprendizagem e promove a união entre teoria e prática).

Apresentamos a seguir algumas características do Ensino de nível Médio no país que serve de inspiração para esta proposta.

Ao concluir o equivalente ao nosso Ensino Fundamental, também com duração de 09 (nove) anos, o estudante finlandês tem três opções: cursar um 10º ano opcional, a fim de reforçar alguns conteúdos ou mesmo definir melhor suas escolhas a partir de então, sendo um momento em que muitas escolas oferecem ainda a oportunidade de 'testar' suas habilidades ocupacionais, por meio da experiência de trabalho em três locais à escolha do estudante durante o período letivo do 10º ano. A cada três meses, o estudante seleciona um local para 'trabalhar' e se integrar ao mundo do trabalho, essa oportunidade é chamada de *Joppo Class*; ou optar entre o Ensino Médio Regular ou ao equivalente ao nosso Ensino Médio integrado à Educação Profissional (*Vocational Upper Secondary School*), ambos com possibilidades de ingresso no Ensino Superior, seja qual for a modalidade do curso.

Antes mesmo de detalhar cada uma dessas opções, adiantamos que o percentual de estudante que ingressa no *Vocational Upper Secondary School* foi considerável em 2012, com 41,5% das matrículas no *Vocational* e 50% no Ensino Médio regular (SAHLBERG, 2015). Isso se deve ao alto investimento de recursos público nessa modalidade de en-

sino, conferindo excelente qualidade aos cursos de Educação Profissional (MORAES, 2017), dentre outros fatores, como os apontados por Sahlberg (2015): a Educação Profissional no país tem um currículo de orientação geral (a formação propedêutica é integrada à formação profissional) e também pelas muitas oportunidades para se continuar os estudos em nível Superior após a formação de nível Médio.

Aos estudantes adultos, que ingressaram no mercado de trabalho sem ter concluído seus estudos de nível Médio, é possível ingressar na Educação Profissional e nesse processo se submeter à avaliação das competências desenvolvidas, conforme diretrizes e indicadores para essa avaliação. Cursos de Educação Profissional específicos para o público adulto que deseja se qualificar também são ofertados no país.

Especificamente sobre os cursos regulares e profissionais de nível Médio, uma característica marcante refere-se à autonomia conferida aos alunos no planejamento do seu percurso formativo. Ressaltamos que tal característica, diferentemente das previsões da Reforma do Ensino Médio no Brasil, não se refere à supressão de conteúdos/disciplinas e

especialização precoce em determinadas áreas do conhecimento. Pelo contrário, o sistema educacional finlandês é regulamentado por diretrizes e outras normativas construídas coletivamente e por ampla representação, que têm como foco a garantia da equidade e qualidade do ensino. Assim, tanto o Ensino Médio regular quanto o Profissional possuem diretrizes pré-estabelecidas, que garantem a todos estudantes o acesso ao conhecimento geral e profissional, se for o caso; ao mesmo tempo em que respeita a autonomia das escolas e os professores na organização dos seus espaços pedagógicos.

O currículo é organizado em módulos de curta duração (em torno de 6 ou 7 semanas, sendo 5 períodos por ano), mas com carga horária semanal concentrada (de 6 aulas semanais para cada módulo, por exemplo), o que faz com que os estudantes tenham que gerenciar, a cada período do ano letivo, em torno de cinco a sete módulos, conferindo maior dedicação e qualidade dos estudos de cada aluno e de sua relação com os professores.

Vamos ilustrar com um exemplo: a disciplina de História pode ser dividida em 04 módulos (cada um com início e duração dentro daquele perí-

odo escolar de 6 a 7 semanas, dependendo da escola). Então teremos História I, História II, História III e História IV. Esses módulos, obrigatórios para os estudantes, devem ser cursados durante os três anos de curso, nos períodos identificados em cada um deles, ou seja, cada estudante organiza sua "trilha formativa" (BARBOSA et al, 2016) personalizada, seja no Ensino Médio regular ou Profissional. E mais, caso determinado aluno tenha interesse em se especializar em História, pode cumprir módulos extras de especialização nessa área dentro do percentual da carga horária destinado a esse fim e em acordo com a sua disponibilidade de horário livre.

Em relação ao currículo da *Vocational Upper Secondary School*, o estudante deve cumprir unidades referentes à formação profissional, outras referentes à formação propedêutica, unidades optativas complementares e eletivas (em outras instituições, por exemplo). Além disso, um destaque nessa modalidade de ensino se refere à articulação com o setor produtivo, já que os estudantes podem cumprir parte do seu currículo diretamente nas empresas e/ou serviços e ainda têm que cumprir pelo menos 06 meses de estágio, dentre outras atividades que fortalecem o vínculo entre a formação acadêmica,

o processo produtivo e o mundo do trabalho.

Então, o que podemos aprender com a Finlândia? O modelo finlandês apresenta importantes premissas que vão ao encontro do projeto de formação inerente ao currículo integrado. Duas delas merecem especial atenção nessa discussão: menos classes centradas no ensino e no professor e maior foco nas habilidades sociais, empatia e liderança (SAHLBERG, 2015). O autor explica que na Finlândia o ensino caminha em direção contrária ao tradicional. Ele afirma, ainda, que ensinar menos pode levar os estudantes a aprenderem mais. Parece contraditório, mas o que o autor quer dizer é que outras possibilidades de organização curricular e estratégias de ensino, centradas nos estudantes, podem contribuir para uma melhor e diferenciada aprendizagem. Sahlberg (2015) explica que, alocando menos tempo às disciplinas convencionais e mais tempo aos temas integrados, projetos e outras atividades, considerando os interesses e demandas das comunidades locais e planos individuais de aprendizagem dos alunos, haveria tempo para que estes se engajassem em projetos, oficinas e outras atividades de significado pessoal.

Essas questões nos fazem pensar sobre o Ensino Médio Integrado no Brasil. Primeiramente, em um problema enfrentado por muitas instituições de ensino, que se refere à considerável carga horária e quantidade de disciplinas semanais que os alunos precisam gerenciar: imaginemos a quantidade de trabalhos, exercícios, provas, aulas diárias, que, muitas vezes, impossibilitam aos alunos participar de outras atividades culturais, sociais e acadêmicas, na própria instituição de ensino ou não. É importante ressaltar que a participação em atividades culturais, sociais e lúdicas representa um elemento essencial na formação do cidadão e seu bem-estar; logo se o estudante fica impossibilitado de atender a demandas individuais ou coletivas, sua disposição física e mental pode ser comprometida.

Imaginemos quantas disciplinas, nessa organização tradicional, possuem apenas 01 ou 02 aulas semanais, além do quê, quando coincidem seu dia de aula com algum feriado, estudantes costumam passar 15 dias ou mais sem contato com a disciplina e com o docente. Imaginemos quantos conteúdos são trabalhados por docentes diferentes em disciplinas diferentes, sem nenhum diálogo, articulação ou integração, mesmo

havendo conexões interdisciplinares de aplicação prática entre elas.

Imaginemos quantos estudantes são reprovados em uma, duas, três, talvez até mais disciplinas, mas acabam repetindo toda a série escolar porque a "grade" de disciplinas e horários é fechada e não permite que os estudantes adequem possíveis dependências. E até mesmo a inserção de disciplinas de 'dependência' somente pode ser realizada em ano posterior à reprovação do aluno, fato que por si só pode gerar inúmeras dificuldades como mudança de docente - o que implica diferente estilo de ensino, ausência do docente no horário da 'dependência' - o que pode alongar ainda mais o processo de recuperação do conhecimento, excesso de disciplinas, ausência de horário disponível do discente em virtude de participação em estágio, só para enumerar algumas dificuldades.

Essas reflexões são importantes para que algumas possibilidades, construídas a partir de elementos do sistema educacional finlandês, possam ser apresentadas a partir de agora. Barbosa et al. (2016), em documento que propõe diretrizes para um currículo inovador para o Ensino Médio Integrado, após um ciclo de discussões com grupos de trabalho

formados em 05 Institutos Federais (IFAL, IFNMG, IFMT, IFPB e IFSP), indicam as possibilidades que veremos adiante.

Organização do currículo em períodos de curta duração, ao invés de períodos anuais (por exemplo: 10 ou 20 semanas). Os conteúdos seriam organizados em unidades curriculares e não em disciplinas, de acordo com temas ou eixos geradores, que podem ser desenvolvidos por mais de um professor, se for o caso, possibilitando o ensino em equipe inter/multidisciplinar, estratégia que apresenta múltiplas vantagens para todos os atores do processo de ensino e aprendizagem. Por exemplo: uma unidade curricular poderia ser chamada de "Tragédias Ambientais Brasileiras", em que conhecimentos de diversas áreas se articulam na definição, pesquisa e análise das atividades, problemas ou projetos propostos. Ou uma unidade de "Geometria Espacial", ou quem sabe, "Fundamentos de Genética aplicados à Zootecnia". Uma orientação importante se refere ao fato de que a construção dos projetos pedagógicos é tarefa de cada instituição, preferencialmente de forma coletiva, envolvendo a comunidade escolar, comunidade externa e partindo da análise do processo de produção e suas múltiplas

dimensões (Físico-ambiental, econômico-produtiva, técnico-organizacional e sócio-histórica cultural (RAMOS, 2008)).

Em cada período de curta duração, recomenda-se que as unidades curriculares tenham uma carga horária semanal robusta, de forma a possibilitar maior qualidade, diversificação das atividades e um menor número de unidades a serem cursadas pelos estudantes em cada período, por exemplo: num período de 10 semanas - ou 50 dias letivos - as unidades poderiam ter uma carga horária semanal de seis aulas semanais, o que corresponde a 60 horas/aulas. A fim de integralizar a carga horária total prevista para o curso, a exemplo daquele cuja carga horária mínima no catálogo Nacional de Cursos Técnicos seja de 1220 horas, num Ensino Médio Integrado de 03 anos os estudantes deveriam cumprir de 05 a 07 unidades curriculares por período. Já num curso de 04 anos, seriam 04 a 06 unidades por período. Nesse formato, o mínimo de unidades curriculares para integralização seria de 64, sendo que o projeto pedagógico poderia definir, desse montante, um percentual de optativas, com a finalidade de aprofundar conhecimentos nas áreas escolhidas pelos estudantes.

Assim como na Finlândia, caberia aos estudantes definir quais unidades curriculares seriam cursadas em cada período. Para tanto, o projeto pedagógico pode estabelecer alguns requisitos para essa escolha, por exemplo, "Matemática Básica" poderia ser pré-requisito para se cursar outras unidades com enfoque na Matemática. Deve-se ter cuidado para não fixar requisitos desnecessários, engessando as possibilidades de escolha dos estudantes.

Esse processo, que Barbosa et al (2016) denominam de "Trilha Formativa" se apoia no fortalecimento da autonomia do aluno, bem como reconhece que cada estudante tem suas individualidades, mesmo em um processo que preza pelo desenvolvimento de habilidades sociais, estas últimas podendo ser desenvolvidas e otimizadas por meio de projetos integradores previamente elencados ou previstos no Plano de Curso ou Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Além disso, as autoras destacam a importância da figura de um profissional conselheiro, que acompanhe o processo de escolha, planejamento da Trilha Formativa e outras questões relativas ao ensino e aprendizagem dos alunos.

Tal organização permitiria que os estudantes, quando não atingirem

os requisitos mínimos para aprovação na(s) unidade(s) curricular(es), tenham maior tempo para estudos de recuperação (inclusive antes do final do ano, já que a progressão não estaria mais atrelada a um conjunto de disciplinas), e mesmo que não aprovados nas atividades de recuperação, caberá aos estudantes cursar apenas a(s) unidade(s) curricular(es) novamente, em algum momento do seu percurso formativo, não sendo mais necessário que estudantes repitam toda uma série escolar, o que poderá contribuir consideravelmente para diminuir os índices de retenção e evasão.

Por fim, o planejamento da "Trilha Formativa" pode ser feito como previsão geral no início do curso, mas pode ser alterado sempre que houver necessidade e mudança dos interesses dos alunos. Na verdade, é essencial que o planejamento seja revisado no início de cada período, pois sabemos que ao tomar conhecimento e experimentar outras disciplinas os alunos podem desenvolver novos interesses e ajustar suas escolhas pessoais o que, eventualmente, poderá levar às escolhas profissionais. Além disso, essa organização por unidades permite que estudantes tenham, na maioria dos períodos cursados, espaço no horário sema-

nal para participar de atividades de seu interesse pessoal e profissional, elementos já mencionados anteriormente e que são imprescindíveis para a manutenção do bem-estar físico e mental discente, quiçá docente, do mesmo modo. Verifica-se que num curso de quatro anos esse "tempo livre" é ainda maior, e mesmo que o tempo mínimo de integralização seja estipulado em três anos, caso o estudante tenha que cursar unidades curriculares pendentes após esse período (ainda que não seja durante todo um ano), não se trata de um ano adicional por reprovação, mas do cumprimento de um percurso em que o próprio estudante foi protagonista na construção.

A seguir, algumas informações importantes sobre a atuação do "professor conselheiro" (*career guidance and counseling*) e sua conexão com a aprendizagem centrada no aluno.

2.3. Professor Conselheiro: figura central no modelo finlandês

Há uma pergunta que necessitamos fazer inicialmente: é permitido aos estudantes de Ensino Médio regular e integrado - e eles são encorajados a - tomar decisões sobre sua trajetória de aprendizagem? A grosso modo podemos inferir que

racional e friamente analisando, a realidade brasileira fomenta e estimula um perfil de estudante dependente e sem possibilidade de decidir sobre seus próprios passos acadêmicos no tocante à seleção de disciplina e quando deve ser estudada. Grifamos o termo possibilidade, já que essa realidade é modificada quando o estudante adentra o universo do Ensino Superior, que não é alvo desta proposta. Então, como solucionar essa questão perene da Educação de nível Médio e Integrada brasileira?

A autonomia do estudante anda de mãos dadas com a sua motivação para executar as atividades, sejam pessoais ou profissionais, estas últimas relacionadas ao ambiente de ensino e aprendizagem. Assim, é necessário implementar um currículo que esteja centrado no estudante. O Professor Conselheiro figura como uma dessas estratégias, já que para a realidade brasileira representa uma mudança ideológica e pedagógica na Educação.

O Professor Conselheiro orbita a lógica de um *coach*, libertando o indivíduo que leciona do 'papel' de professor *per se*, daquele que domina todo o conteúdo e decisão, para se tornar aquele que age como um guia, um facilitador na tomada de decisão e que sabe quebrar o ciclo de

dominação da abordagem centrada no professor, transferindo o centro para o aluno. No sistema educacional finlandês, o Professor Conselheiro está presente desde o Ensino Básico (SALHBERG, 2015) e prepara o terreno para o Ensino Médio e para o mundo do trabalho, o que, consequentemente, contribui para a formação de um cidadão autônomo.

Em essência, o Professor Conselheiro possibilita o exercício da flexibilidade curricular no que tange o planejamento das atividades e unidades curriculares que o discente deseja cursar, dentro do período e do espaço alocados por ele, em um universo que combina escolas, aulas, professores, estudantes, escolhas, liberdade e autonomia na promoção do desenvolvimento cognitivo discente (SALHBERG, 2015). Esse exercício de autonomia, é importante reforçar, ocorre em um momento colaborativo entre discente e docente, durante encontros periódicos, que podem ser individuais ou em pequenos grupos de discussão, momentos em que as dúvidas, aspirações e desejos são explorados de modo que o aluno seja o protagonista da sua decisão.

Mas então quem pode exercer esse ofício? O Professor Conselheiro irá assessorar o estudante não apenas

em termos de questões educacionais como também as profissionais, como já foi mencionado, podendo ainda indicar outros profissionais caso perceba necessidades de aconselhamento pessoal. Para tanto, Barbosa et al (2016) pesquisaram em seus ciclos de discussão e concluíram que, para se tornar um, o professor ou servidor público que trabalha na escola ou Instituição de ensino deve passar por um treinamento apropriado para desenvolver habilidades de escuta e orientação em conformidade com as competências e necessidades discentes, apenas para elencar algumas características essenciais.

Além disso, o servidor deve estar ciente do currículo com que trabalha e ser empático com a comunidade escolar e a família. O treinamento deve ser organizado e oferecido pela instituição de ensino e aberto a qualquer servidor que desejar fazer parte. O perfil e os campos de atuação do Professor Conselheiro devem fazer parte de uma construção coletiva com todos os atores que fazem parte do ambiente de ensino-aprendizagem em cada localidade e considerando as necessidades nacionais, locais e suas idiossincrasias.

Alguns dos *campi* apontaram que já lançam mão de estratégia se-

melhante por meio do Professor-Tutor que é alocado para uma turma e, usualmente, auxilia essa turma ou discente individualmente a resolver questões relativas às habilidades de aprendizagem, expectativas profissionais, dificuldades - acadêmicas ou não, ausências, assistência social e financeira, momentos em que o Professor-Tutor irá transferir o seu auxílio para os departamentos competentes (BARBOSA et al., 2016).

A função, como já elencado anteriormente, seria promover a reflexão colaborativa e com base nas necessidades discentes sem apontar o caminho, mas deixando sempre a liberdade de ação discente na tomada de decisão. O pontapé inicial seria o desenho da "Trilha formativa" do discente, auxiliando-o na escolha das unidades, dos horários, espaços de estudo e de realização de tarefas de casa, individuais e em grupo. Após a conclusão dessa fase, ficariam estabelecidos encontros para avaliação da "Trilha" selecionada, o que poderia incorrer em uma modificação ou manutenção das escolhas realizadas. Ao final do ano, mais um encontro teria a "Trilha" como elemento de pauta para uma avaliação das escolhas e já potencial seleção das próximas disciplinas ou elementos curriculares para os anos seguintes.

Além desses momentos essenciais para a definição do que será estudado, ao longo do ano letivo, professor e alunos se encontrariam ainda para refletir e deliberar sobre questões relativas às aspirações profissionais, pessoais e relações interpessoais no ambiente escolar e até extraescolar. A atuação do Professor Conselheiro, orientações quanto ao atendimento, número de alunos e atividades seriam definidas em cada instituição de ensino, em consonância com o projeto educativo estabelecido.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conclusão desse trabalho não poderia deixar de iniciar com a retomada da pergunta: o que podemos aprender com a Finlândia? Sem desconsiderar os aspectos econômicos, sociais e culturais de cada país; sem desconsiderar as comparações em relação à área e ao tamanho da população da Finlândia e Brasil - muitas vezes utilizadas como justificativas para não apropriação de alguns elementos do primeiro - podemos afirmar que muitos são os enfrentamentos nos planos político, econômico e social em nosso país.

Entretanto, considerando o currículo integrado na sua dimensão de

projeto educativo emancipatório, centrado no desenvolvimento do estudante como sujeito de necessidades, de desejos e potencialidades (RAMOS, 2008), entendemos que a própria escola se constitui em um espaço privilegiado para assumir esse desafio. Bastante enfatizado nesse trabalho, verifica-se que o currículo integrado demanda que os fenômenos e conhecimentos sejam problematizados em suas mais variadas perspectivas e dimensões, o que também requer uma abordagem metodológica coerente com esse direcionamento. Em síntese, é necessário que o currículo seja, de fato, integrado, no seu sentido mais profundo e diante das necessidades relatadas nesta análise.

Para tanto, podemos buscar na Finlândia elementos do processo educativo que contribuem para essa formação, como aprendizagem centrada no estudante, desenvolvimento de habilidades sociais, autonomia, cooperação e enfoque nos sujeitos com equidade. Além disso, o desenho curricular e sua implementação apresentam possibilidades de aplicação no sistema educacional brasileiro, com suas devidas adaptações, de forma a promover uma formação mais próxima daquela desejada e discutida pelas referências em currí-

culo integrado no Brasil. Verifica-se, ainda, que a figura do Professor Conselheiro é central nesse processo.

As orientações construídas coletivamente por profissionais dos cinco Institutos Federais e apresentadas neste trabalho (BARBOSA et al., 2016) confirmam essas possibilidades, ainda que não tenham sido aplicadas na prática, até o momento. O que se pretende dizer com essa afirmação é que a construção de tais diretrizes indica uma possibilidade de mudança, algo como um “ponto de partida” para os enfrentamentos que virão. Isso porque não restam dúvidas quanto à existência de profissionais dispostos a refletir, discutir, propor e implementar; e, nesse movimento, experiências como a da Finlândia podem nos indicar possibilidades de ações.

REFERÊNCIAS

ANTIKAINEN, A. A reestruturação do Modelo Nórdico de Educação. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v.11, p. 31-48, 2008.

ASBAHR, S.F.S.; SANCHES, Y.C.S. Transformação social: uma possibilidade da educação escolar? In: PARO, V.H. (Org.). **A teoria do valor em Marx e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006,

p. 57-76.

BARBOSA et al. **Rethinking the curriculum**: calling teachers to discuss and propose new perspectives for the curricular design. Tampere – FI: Tamk, 2016. [Relatório técnico]

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA; M.; RAMOS, M. (Orgs). **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES (ITAMARATY). O sistema de ensino finlandês: os pilares de uma sociedade baseada no conhecimento. In: _____. **Mundo Afora**: Educação Básica e Ensino Médio. Disponível em: <<http://www.dc.itamaraty.gov.br/publicacoes/colecao-mundo-afora/Mundo%20Afora%20n11%20v11%20WEB%20single.pdf/>> Acesso em: 30 set. 2016.

MORAES, C.S.V. O Ensino Médio e as comparações internacionais: Brasil, Inglaterra e Finlândia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.38, nº 139, p. 405-429, abr.-jun., 2017.

MOURA, D.H. (Org.). **Educação Profissional**: desafios teórico-metodológicos e políticas públicas. Natal: IFRN, 2016.

OLIVEIRA, R.. **A (des)qualificação da**

educação Profissional Brasileira. São Paulo: Cortez, 2003.

PACHECO, E. (Org.). **Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio:** Propostas de Diretrizes Curriculares. São Paulo: Moderna, 2012.

RAMOS, M.. **Concepção do Ensino Médio Integrado.** [2008] Disponível em http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf Acesso em 23 jun 2017.

_____. **Ensino Médio Integrado:** Possibilidades e desafios. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005, p.106-127.

SAHLBERG, P. **Finnish Lessons:** What can the world learn from educational change in Finland? 2 ed. New York (USA): Teachers College / Columbia University, 2015.

PROJETOS DE REFORMULAÇÃO DO ENSINO MÉDIO E INTER-RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: (IM)POSSIBILIDADES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Monica Ribeiro da Silva

Universidade Federal do Paraná

E-mail: monicars@ufpr.br

1. INTRODUÇÃO

Neste texto, propomo-nos a discutir as relações que vão se entrececendo entre projetos de reformulação do Ensino Médio (EM) e propostas para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), considerando o marco legal da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/1996. A intenção é problematizar, em um cenário de disputas em torno da última etapa da Educação Básica, as (im)possibilidades de realização do Ensino Médio Integrado.

A LDB estabelece que o Ensino Médio faz parte da Educação Básica, o que avança no reconhecimento do direito a ele, ainda que esta etapa não tenha se tornado obrigatória. Recentemente, pela EC 59/2009, esta etapa torna-se obrigatória para a faixa etária dos 15 aos 17 anos, fase que corresponderia ao Ensino Médio, não

fossem as desigualdades de acesso à escola, os itinerários descontínuos e as distorções no âmbito do sistema educacional.

O Ensino Médio brasileiro conta, de acordo com o Censo da Educação Básica de 2016, com 8.076.150 matrículas. Segundo a Pnad (2013), a população de 15 a 17 anos era de 10.424.700. Destes, 5.451.576 estavam matriculados no Ensino Médio, valor próximo, portanto, dos 50%. O número de matriculados no Ensino Médio, modalidade EJA, nessa idade era de 20.356 pessoas (0,2% da faixa etária). Dessa faixa etária, estava matriculado, em qualquer um dos níveis ou etapas de escolaridade, um total de 84,3% da população. Estava sem estudar e não havia concluído o Ensino Médio um total de 1.578.562 jovens entre 15 e 17 anos, o que corresponde a 15,7% das pessoas dessa idade.

Nesse contexto, vale ressaltar que o país assistiu a um crescimento vertiginoso da matrícula de estudantes no Ensino Médio em período recente: de 3.772.330 em 1991 para 9.169.357 em 2004, considerando todas as faixas etárias. Desde então, verifica-se uma estagnação ou decréscimo entre 2005 e 2016, ainda que, conforme disposto na Constituição Federal, nenhum jovem entre 15 e 17 anos poderia estar fora da escola.

É por esta razão que a meta 3 (três) do Plano Nacional de Educação, aprovado em 2014, estabelece: “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência (2014), a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento).” (BRASIL, Lei nº 13.005/2014). A taxa líquida atual é de aproximadamente 50%.

Esse cenário de expansão da matrícula, bem como a faixa etária que se tornou obrigatória, trouxe, para o centro das discussões, qual formação se estará oferecendo para os jovens (e adultos) que frequentam e que ainda irão adentrar a última etapa da Educação Básica, o que torna relevante que nos ocupemos dos projetos de reformulação que têm

sido aventados por diversos atores, dos poderes executivo e legislativo a propostas protagonizadas por vozes do empresariado nacional, passando por movimentos sociais ligados à educação e à definição de suas políticas.

Já no período imediatamente após ter sido sancionada a Lei nº 9.394/1996, em atendimento ao que determina seu artigo 26, o Conselho Nacional de Educação (CNE) deu início à elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para as etapas e modalidades da Educação Básica. Desde então, são várias as iniciativas de reformulação do EM e todas elas, em maior ou menor grau, se entrecruzam com propostas de mudanças também na Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

O presente artigo se propõe a evidenciar estas inter-relações e considera, para isso, quatro momentos. O primeiro se situa no imediato pós-LDB quando das primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para o EM e para a EPTNM exaradas pelo CNE; o segundo se inicia em 2003, quando da mudança de governo que anunciava novos rumos para a educação e culmina com a produção de outras DCN, em substituição às anteriores. Evidenciamos, então, um terceiro

momento, em que se vê exacerbada a disputa em torno dos projetos para o EM e para a EPTNM, explicitada na iniciativa da Câmara dos Deputados com vistas a alterar a LDB por meio do Projeto de Lei nº 6.840/2013. Por fim, nos referimos à reforma do Ensino Médio iniciada com a Medida Provisória nº 746/2016, aprovada como Lei nº 13.415/2017, e que traz graves implicações seja para o EM, seja para a EPTNM. Para esta, a reforma em curso significa a inviabilização planejada da continuidade da oferta do Ensino Médio Integrado.

2 A LDB DE 1996 E AS DCN DE 1998 E 1999

O artigo 26 da Lei nº 9.394/1996 prescreve a composição do currículo por meio de uma base comum nacional e de uma parte diversificada. A complementação e o detalhamento dessas prescrições encontram-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais formuladas pelo Conselho Nacional de Educação. Do que afirma a LDB para o EM e para a EPTNM, destacamos a configuração da Educação Profissional como modalidade de oferta, ainda que o art. 35 afirme que:

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibi-

lidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; [...]

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

No art. 36, sobre a organização curricular, a LDB propõe:

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;

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

§ 2º – O Ensino Médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

§ 4º – 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.

A EPTNM, por sua vez, nos artigos 39 e 40, recomenda:

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.

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.

Vê-se, assim, que a LDB produz vários entrelaçamentos entre formação geral e formação profissional. No entanto, a redação do texto legal é fluída, dando margens a interpretações dúbias e/ou ambíguas. Essa fluidez e essas ambiguidades possibilitaram o Decreto nº 2.208/1997, que se faz presente também nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

As DCNEM de 1998 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional (DCNEP) de 1999 trazem, ambas, o mote da empregabilidade e a ideologia da formação de competências para o mercado de trabalho. As justificativas de reformulação curricular, naquele momento, se ancoravam, principalmente, nas transformações tecnológicas e/ou em outras mudanças que estavam

ocorrendo nos processos de produção de mercadorias e serviços. A referência presente nos documentos oficiais do MEC e do CNE era a nova base produtiva que passava a incorporar a microeletrônica e as novas formas de gestão do trabalho fundadas na experiência japonesa, mais flexíveis, e que passa a ser conhecida como *toyotismo*, em oposição à rigidez dos processos eletromecânicos e do *fordismo*.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, por exemplo, constata-se uma afirmação que se repete nos textos normativos do CNE: o que justifica a reformulação do EM e da EPTNM é, primeiramente, o fator econômico que se apresenta e se define pela ruptura tecnológica característica da chamada terceira revolução técnico-industrial, na qual os avanços da microeletrônica têm um papel preponderante, e que, a partir da década de 80, se acentua no país.

Na década de 90, [...] o volume de informações, produzido em decorrência das novas tecnologias, é constantemente superado, colocando novos parâmetros para a formação do cidadão. Não se trata mais de acumular conhecimentos. A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade para utilizar as

diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação. (BRASIL, PCNEM, 1999).

As relações entre transformações tecnológicas e necessidade de mudanças na educação escolar caracterizam uma percepção linear e determinista sobre esta última, como se a formação humana se restringisse exclusivamente a formar para o mercado de trabalho, e “circunscreve uma visão parcial e limitada do papel da escola, pois a restringe à formação para o mercado e à observância à lógica mercantil” (SILVA, 2008, p. 76).

No Parecer CNE/CEB nº 15/1998, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, as finalidades desta etapa da Educação Básica estão vinculadas à adequação (e subordinação) da escola às mudanças nas formas de organização do trabalho produtivo com base na “*globalização econômica e (na) revolução tecnológica*”. O alcance da anunciada finalidade levaria ao encontro da noção de competências que, aliada aos princípios da *estética da sensibilidade, da política da igualdade e da ética da identidade* (BRASIL, CNE/CEB, Parecer 15/1998), produziria a racionalidade capaz de atender às ditas demandas da *produção pós-industrial*.

Essa racionalidade supõe que, num mundo em que a tecnologia revoluciona todos os âmbitos de vida, e, ao disseminar informação amplia as possibilidades de escolha, mas também a incerteza, a identidade autônoma se constitui a partir da ética, da estética e da política, mas precisa estar ancorada em conhecimentos e competências intelectuais que deem acesso a significados verdadeiros sobre o mundo físico e social. Esses conhecimentos e competências é que dão sustentação à análise, à prospecção e à solução de problemas, à capacidade de tomar decisões, à adaptabilidade a situações novas, à arte de dar sentido a um mundo em mutação. (BRASIL, CNE/CEB, PARECER 15/1998).

Por sua vez, o Parecer CNE/CEB nº 16/1999 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional é assentado, também, na noção de competências para o mercado. Ambas as Diretrizes reiteram o caráter pragmático que deveria adquirir a formação dos indivíduos, pragmatismo oriundo da subordinação da educação à forma alienada do trabalho em nossa sociedade. Para fundamentar esse intento, o Parecer 16/1999 assim se refere à noção de competências:

Quando competências básicas passam a ser cada vez mais valorizadas no âmbito do trabalho, e quando a convivência e as práticas sociais na vida cotidiana são invadidas em

escala crescente por informações e conteúdos tecnológicos, ocorre um movimento de aproximação entre as demandas do trabalho e as da vida pessoal, cultural e social. É esse movimento que dá sentido à articulação proposta na lei entre Educação Profissional e o Ensino Médio. A articulação das duas modalidades educacionais tem dois significados importantes. De um lado afirma a comunhão de valores que, ao presidirem a organização de ambas, compreendem também o conteúdo valorativo das disposições e condutas a serem constituídas em seus alunos. De outro, a articulação reforça o conjunto de competências comuns a serem ensinadas e aprendidas, tanto na Educação Básica quanto na profissional. (BRASIL, CNE/CEB, Parecer 16/1999).

As proposições para a Educação Profissional nesse período iniciaram-se, no entanto, com o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Este é o documento normativo do Capítulo III, Título V, artigos 39 a 42 da LDB, e que dá origem ao debate que se seguiu sobre as finalidades e concepções orientadoras da EPTNM. Conforme afirma o artigo 5º do Decreto nº 2.208/1997, “a Educação Profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do Ensino Médio”. Já o artigo 40 da LDB afirmava: “a Educação Profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular, ou por diferen-

tes estratégias de educação continuada”. Esse Decreto retrocede em relação ao que estava estabelecido.

Dada essa dubiedade, o Parecer nº 16/1999 explicita qual deveria ser o entendimento quanto às relações entre o EM e a EPTNM, “o termo articulação indica mais que complementaridade: implica em intercomplementaridade mantendo-se a identidade de ambos; propõe uma região comum, uma comunhão de finalidades, uma ação planejada e combinada entre o Ensino Médio e o ensino técnico”. (BRASIL, CNE/CEB, Parecer 16/1999). Essa proposição, no entanto, reitera a formulação ambígua e fluída que caracteriza esses textos normativos.

O Decreto nº 2.208/1997 apresenta, então, uma forma que desconnecta a formação científica básica da formação técnica e tecnológica. Atua em sentido oposto ao discurso já problemático das Diretrizes Curriculares exaradas pelo mesmo governo. Evidencia a ambiguidade e a fragilidade desse discurso e desresponsabiliza o Estado de uma oferta permanente e qualificada de Educação Profissional de nível médio. Por fim, o Decreto nº 2.208/1997 sequer coloca a possibilidade de integração entre Ensino Médio e Educação Profissional,

consagrando uma formação para o trabalho em sentido diametralmente oposto ao que vinham reivindicando as ditas mudanças tecnológicas e organizacionais a que nos referimos anteriormente e que, ainda que carregado de imediatismo e reducionismos, se faziam presentes também nas justificativas da reformulação curricular.

2. NOVO DECRETO, NOVAS DCN, NOVOS RUMOS?

No período subsequente, estabelecemos como marco inicial dos itinerários de reformulação do EM e da EPTNM o evento realizado em Brasília em junho de 2003 – o Seminário Nacional de Ensino Médio. Organizado pela Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico (Semtec), já neste momento, são enunciadas as ideias centrais que darão sustentação conceitual, epistemológica e metodológica às trajetórias que assumirão as iniciativas de reformulação do EM e da EPTNM: trabalho, ciência e cultura como conceitos estruturantes, base da formação humana e da organização pedagógico-curricular do Ensino

Médio e, aliado a essas proposições, o reconhecimento dos sujeitos, sobretudo dos jovens, como basilar na configuração das finalidades da última etapa da Educação Básica¹.

O Decreto 5.154/2004, que possibilita a oferta integrada da Educação Profissional – o Ensino Médio Integrado –, passa a compor as bases dos projetos de reformulação também do EM: é o que identificamos nos documentos² que antecedem ao Programa Ensino Médio Inovador e que dá sustentação tanto a este Programa quanto ao processo de “atualização” das DCN para o EM e para a EPTNM. A base para as novas DCNEM (Parecer CNE/CEB 05/2011 e Resolução CNE/CEB 2/2012) foi o texto do coletivo social elaborado com vistas à atualização das DCNEP, o que, por si só, sinaliza uma aproximação entre as propostas de reformulação, não fossem os deslocamentos de sentido ocasionados no percurso da incorporação das proposições ao Parecer e Resolução da EPTNM (SILVA; BERNARDIM, 2014).

As bases teóricas que deram fundamentação para o Ensino Médio In-

1 A síntese das discussões está publicada no livro *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*, organizado por Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta. Brasília: MEC, Semtec, 2004.

2 “Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil” (BRASIL, MEC/SEB, versão preliminar, abril de 2008); e “Ensino Médio Integrado: uma perspectiva abrangente na política pública educacional” (BRASIL, MEC/SEB, versão preliminar, junho de 2008).

tgrado estão incorporadas nas DCN para o Ensino Médio (não profissionalizante) de 2012: as finalidades de uma formação humana integral com vistas à emancipação individual e societária; as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia como eixo integrador do currículo e dos processos formativos; e o princípio educativo do trabalho como fundamento epistemológico e metodológico. A oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, sob essas bases, estaria a cargo da Rede Federal de Educação Técnica, Científica e Tecnológica, em âmbito federal, e das redes estaduais de ensino. Essas bases teóricas não foram, porém, incorporadas igualmente nas DCNEP reformuladas.

A trajetória de produção das novas diretrizes curriculares, entre 2003 e 2012, evidencia disputas em torno do projeto formativo. No interstício de treze anos entre as primeiras diretrizes e a sua revisão, persistem preocupações, tensionamentos e contradições no que diz respeito à relação entre mudanças na base material, mudanças no mundo do trabalho e o direcionamento das políticas educacionais (SILVA; BERNARDIM, 2014). Os aspectos cruciais, no cerne dessa disputa, podem ser identificados no texto do referido coletivo social, de

2010, aspectos estes não resolvidos e reiterados nas atuais DCNEP, como pode ser visto a seguir.

- Centralidade formativa na dimensão econômica e aceitação do mercado como instrumento regulador da sociabilidade humana;

- Insistência no modelo de Educação Profissional centrado no desenvolvimento de competências profissionais e abandono da perspectiva de formação politécnica;

- Aceitação de uma inserção subversiva da sociedade brasileira na divisão internacional do trabalho;

- Concepção de desenvolvimento produtivista, centrado na produção destrutiva e não na socialização dos bens e distribuição da riqueza que assegurem uma vida digna a todos. (SILVA; BERNARDIM, 2014).

Se as DCN para o Ensino Médio conseguiram superar o imediato vínculo da formação escolar com o mercado de trabalho e com a esfera produtiva, o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional não logrou o mesmo êxito, pois reitera o pragmatismo da formação restrita para o mercado e fragiliza a formação humana integral proposta pelas DCNEM. Do ponto de vista da oferta, a Resolução CNE/CEB 06/2012, que trata das DCN para a Educação Profissional, abre as portas para o Pronatec, que consagra a dissociação entre formação científica

básica e formação técnica específica, conferindo hegemonia para a forma concomitante e em parceria com o setor privado, e impondo fragilidade e perda de centralidade do Ensino Médio Integrado.

3. OUTROS CENÁRIOS DA DISPUTA POR UM PROJETO HEGEMÔNICO

Em 15 de março de 2012, poucos dias após terem sido homologadas as novas DCN para o Ensino Médio, é criada, na Câmara dos Deputados, a “Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio – CEENSI”, por iniciativa do Deputado Reginaldo Lopes (PT-MG)⁴, que assumiu a presidência da comissão. Como relator, foi designado o Deputado Wilson Filho (PTB-PB)⁵. Conforme afirma o relatório da Ceensi, o

Ensino Médio oferecido no país “não corresponde às expectativas dos jovens, especialmente no tocante à sua inserção na vida profissional, e vem apresentando resultados que não correspondem ao crescimento social e econômico”. Foram mais de 19 meses de trabalho, 22 Audiências Públicas, quatro Seminários Estaduais e um Seminário Nacional. Desse processo, resultou o Relatório da Comissão, que se transformou no PL 6.840/2013.

As principais propostas desse Projeto de Lei são: (i) o Ensino Médio diurno em jornada de 7 horas (meta de universalização ao tempo integral em até 20 anos e, no final do décimo ano, com 50% das matrículas em 50% das escolas); (ii) limitação do acesso ao ensino noturno para menores de 18 anos, em até três anos; (iii) Ensino Médio noturno com duração de

4 Por meio do Requerimento de nº 4.337/2012 dirigido ao Presidente da Câmara dos Deputados.

5 Além do presidente e do relator compuseram a Comissão como membros titulares: Ariosto Holanda (PROS-CE), Artur Bruno (PT-CE), Chico Lopes (PC do B-CE), Danilo Cabral (PSB-PE), Edmar Arruda (PSC-PR), Eurico Junior (PV-RJ), Gabriel Chalita (PMDB-SP), Izalci (PSDB-DF), Jorginho Mello (PR-SC), José Linhares (PP-CE), Junji Abe (PSD-SP), Lelo Coimbra (PMDB-ES), Luís Tibé (PC do B-MG), Newton Lima (PT-SP), Nilson Leitão (PSDB-MT), Paulo Rubem (PDT-PE), Professora Dorinha Seabra Rezende (DEM-TO), Raul Henry (PMDB-PE), Sebastião Rocha (SD-AP), Waldener Pereira (PT-BA), Waldir Maranhão (PP-MA). E como membros suplentes os Deputados Alex Canziani (PTB-PR), André Figueiredo (PDT-CE), Domingos Dutra (SD-MA), Efraim Filho (DEM-PB), Esperidião Amin (PP-SC), Geraldo Resende (PMDB-MS), Gustavo Petta (PC do B-SP), Leopoldo Meyer (PSB-PR), Nilson Pinto (PSDB-PA), Osmar Serraglio (PMDB-PR), Professor Sétimo (PMDB-MA), Ronaldo Zulke (PT-RS), Rosinha da Adefal (PC do B-AL), Sguas Moraes (PT-MT), Sibá Machado (PT-AC), Valtenir Pereira (PROS-MT), Zequinha Marinho (PSC-PA).

4.200 horas e jornada diária mínima de três horas com o mesmo conteúdo curricular do ensino diurno; além disso, podendo ao noturno serem integralizadas até 1.000 horas a critério do sistema de ensino; (iv) organização curricular em quatro áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e humanas com prioridade para Língua Portuguesa e Matemática, sendo que, no terceiro ano, os estudantes escolheriam uma dessas áreas/ênfases ou ainda uma habilitação profissional; (v) obrigatoriedade de inclusão de temas transversais ao currículo: empreendedorismo, prevenção ao uso de drogas, educação ambiental, sexual, de trânsito, cultura da paz, código do consumidor, e noções sobre a Constituição Federal; (vi) incentivo, no último ano do Ensino Médio, da escolha da carreira profissional com base no currículo normal, tecnológico ou profissionalizante; (vii) as avaliações e processos seletivos que dão acesso ao Ensino Superior sejam feitas com base na opção formativa do aluno (Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens, Matemática ou formação profissional).

Acerca desse Projeto de Lei, temos inicialmente algumas considerações gerais: a respeito da proposição de Ensino Médio diurno em

jornada de 7 horas para todos, em que pese a importância da oferta da jornada integral, a compulsoriedade fere o direito de acesso à Educação Básica para mais de dois milhões de jovens de 15 a 17 anos que estudam e trabalham ou só trabalham (PNAD/IBGE, 2011). Na mesma direção, a proibição de acesso ao ensino noturno para menores de 17 anos constitui-se em cerceamento de direitos, além de configurar-se em uma superposição entre o Ensino Médio na modalidade de educação de jovens e adultos e o Ensino Médio noturno 'regular'. A proposta para o Ensino Médio noturno com duração de quatro anos *com a jornada diária mínima de três horas, contemplando o mesmo conteúdo curricular do ensino diurno* desconsidera as especificidades dos sujeitos que estudam à noite, especificidades etárias, socioculturais e relativas à experiência escolar que culminam por destituir de sentido a escola para esses jovens e adultos. A opção para o Ensino Superior vinculada à opção formativa do estudante retoma o modelo da reforma Capanema da década de 40 e se constitui em cerceamento do direito de escolha e mecanismo de exclusão.

Do ponto de vista da organização curricular, a proposição de opções formativas em ênfases de escolha

dos estudantes reforça a fragmentação e a hierarquia do conhecimento escolar e leva à privação do acesso ao conhecimento, bem como às formas de produção da ciência e suas implicações éticas, políticas e estéticas, acesso este considerado relevante neste momento histórico em que as fusões de campos disciplinares rompem velhas hierarquias e fragmentações.

Quanto ao entrelaçamento entre EM e EPTNM, a inclusão do incentivo de que, no último ano, o/a estudante fizesse a opção por uma formação profissional contraria o disposto no artigo 35 da LDB nº 9.394/1996, desconsiderando a modalidade de Ensino Médio Integrado, mais próxima da concepção proposta nas DCNEM e já em prática nas redes estadual e federal. Implicaria, também, em uma oferta precarizada, haja vista as con-

dições de oferta da maior parte das escolas brasileiras de Ensino Médio.

Em resposta ao PL nº 6.840/2013, foi criado o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio⁶ que agrega entidades representativas da educação brasileira, dentre elas Anped, Cedes, Forumdir e Anfope.

O Projeto de Lei não teve movimentação até outubro de 2014, quando foram retomadas as audiências públicas. Nesse momento, a atuação das entidades que compõem o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio foi crucial e contribuiu decisivamente para a retirada de propostas que expressavam maior preocupação, dentre elas a opção formativa no terceiro ano, a obrigatoriedade do tempo integral, a proposta dos temas transversais, a proibição de acesso dos menores de 17 anos ao Ensino Médio noturno e

⁶ O Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio é composto por 10 entidades do campo educacional: Anped (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), Cedes (Centro de Estudos Educação e Sociedade), Forumdir (Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação), Anfope (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Anpae (Associação Nacional de Política e Administração da Educação), CONIF (Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica) e CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), e foi criado no início de 2014 com vistas a intervir no sentido da não aprovação do Projeto de Lei nº 6.840/2013. Para esse fim, empreendeu um conjunto de ações junto ao Congresso Nacional e ao Ministério da Educação, além da criação de uma petição pública. Os signatários do Movimento criaram um Manifesto no qual explicitam as divergências com relação ao Projeto de Lei 6.840/2013. O Manifesto completo, bem como os manifestos de entidades, está disponível e pode ser acessado em <http://movimentoensinomedio.org/> e em www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br.

outras envolvendo o Ensino Médio noturno. Foi debatida, ainda, nas audiências públicas, a questão da precarização da Educação Profissional e da formação de professores, mas não houve, naquele momento, consenso em retirar do PL as formulações tal como constavam no Relatório do Deputado Wilson Filho. Como principal consequência desse processo, foi aprovado, na Comissão Especial, um Substitutivo ao PL original, no qual se amenizavam os retrocessos.

Em 2015, conforme expectativa da Ceensi, o Projeto de Lei 6.840/2013, versão do Substitutivo, iria a plenário. No entanto, a nova legislatura estaria ocupada quase que exclusivamente com o *impeachment* de Dilma Rouseff. Uma vez consolidado esse processo, passa a ser escrito um novo capítulo nas tentativas de reformulação do EM e da EPTNM, agora, por meio de uma Medida Provisória.

4 A MP 746, AGORA LEI Nº 13.415/2017

A Medida Provisória nº 746/2016 foi encaminhada ao Congresso Nacional pelo Ministério da Educação do governo de Michel Temer no dia 22 de setembro de 2016 e aprovada em 16 de fevereiro de 2017, como Lei

13.415/2017. Ela traz duas grandes mudanças para a legislação educacional brasileira: uma sobre a organização pedagógica e curricular do Ensino Médio; a outra sobre as regras dos usos dos recursos públicos para a educação. Sua aprovação traz graves implicações seja para o EM, seja para a EPTNM. Para esta, a reforma em curso significa a inviabilização planejada da continuidade da oferta do Ensino Médio Integrado.

Do ponto de vista da organização curricular, a Lei nº 13.415/2017, que alterou os capítulos destinados ao Ensino Médio na LDB, retoma um modelo já experimentado nos tempos da ditadura militar, trazendo de volta a divisão por ênfases ou itinerários formativos. A formação básica comum que antes estava assegurada nos três anos do Ensino Médio passa a ser dada em uma carga horária não superior a 1.800 horas. Após isso, o/a estudante será dirigido a um dos itinerários formativos (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas ou formação técnico-profissional), a critério do sistema do ensino. É importante frisar que não será o/a estudante a escolher o itinerário com o qual possui maior afinidade. Será o sistema de ensino a definir, conforme sua própria disponibilidade, o que cada uni-

dade escolar irá oferecer. Essa medida, além de significar uma perda de direito e um enorme prejuízo com relação aos processos formativos da juventude, fere a autonomia das escolas na decisão sobre seu projeto político pedagógico, o que até então estava assegurado na LDB.

A LDB foi alterada também em outros aspectos com relação ao currículo do Ensino Médio: a retirada da obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia, que passam a ser tratadas como “estudos práticas”, podendo ser ofertadas em qualquer outra disciplina ou forma.

Além dessas determinações, a Lei nº 13.415/2017 deu base legal para o Programa de Incentivo ao Ensino Médio de Tempo Integral. No entanto, trouxe mais uma evidência de precarização. Ainda que ampliar o tempo de permanência na escola possa ser interessante, é preciso ter claro qual é a proposta pedagógica que irá sustentar a maior permanência dos/das adolescentes e jovens na escola. A jornada de tempo integral necessita de reestruturação do ambiente físico e material da escola e uma diversificação das atividades oferecidas. Na Portaria nº 1.145/2016, publicada pelo MEC no dia 11 de outubro, fica clara a intenção de que, para o go-

verno, interessa ampliar o tempo de estudo tendo em vista preparar os/as estudantes para as provas e exames realizados pelo próprio governo. Mais um entre tantos reducionismos trazidos pela reforma proposta e que vai em sentido oposto aos que os estudantes têm mostrado como sendo necessários: atividades de múltiplos interesses e formas aliadas ao conhecimento escolar que hoje estruturam as disciplinas escolares.

Especial atenção merece a proposta do itinerário formativo relativo à formação técnico-profissional. Ao estabelecer que, para ser docente nos cursos, não há necessidade de formação especializada, bastando que o sistema de ensino certifique um suposto “notório saber”, a Lei 13.415/2017 desconsidera que, para o aprimoramento da qualidade do ensino, é necessário garantir aos profissionais da educação uma sólida formação teórico-prática, preferencialmente em cursos superiores. Além disso, para viabilizar esse itinerário formativo, foram alteradas as regras do financiamento da educação pública, por meio do incentivo e da viabilização de parcerias com o setor privado, retirando recursos da Educação Básica do país. Essa possibilidade visa, claramente, atender aos interesses do empresariado e

suas necessidades de exploração e lucro, além de ter, como consequências, a precarização da Educação Profissional técnica de nível médio, a fragilização dos Institutos Federais e de toda a Rede Federal de Educação Profissional, Técnica e Tecnológica, e, além disso, trazer o enunciado de morte do Ensino Médio Integrado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há muita controvérsia acerca do atual modelo curricular do Ensino Médio. É necessário enfrentar a excessiva disciplinarização que leva ao fracionamento e hierarquização do conhecimento, bem como rever as formas como se vem tratando o conhecimento escolar. No entanto, a reforma realizada por meio da Lei nº 13.415/2017 reforça este fracionamento e nada diz sobre os significados do conhecimento humano na escola. Pior, ao propor as “opções formativas”, acaba por privar os/as estudantes de uma formação básica comum que lhes assegure o acesso a conhecimentos relevantes e necessários para a vida em nossa, cada vez mais, complexa sociedade. Ao propor fatiar a organização pedagógico-curricular, propõe, assim, um Ensino Médio em migalhas.

O Ensino Médio no país neces-

sita sim de uma reformulação, seja com relação à ampliação do acesso com vistas a cumprir a determinação constitucional quanto à obrigatoriedade escolar para a faixa etária dos 15 aos 17 anos, seja quanto ao cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação, que determina a universalização para essa faixa etária em 85% até 2024. No entanto, não se trata apenas de uma questão de quantidade, é necessário pensar também da qualidade da educação que está sendo ofertada. E, sobre isso, a realidade mostra que é insuficiente uma mudança curricular, haja vista as condições de estrutura física e material muitas vezes precária; as dificuldades na formação inicial e continuada de professores; a ausência de uma política permanente de assistência estudantil; a pouca valorização dos profissionais da educação; dentre outros.

De acordo com o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, para uma mudança efetiva, faz-se necessária uma política pública – com ações integradas e permanentes – que consolide a ação conjunta entre os entes federados de modo a reverter os problemas que atualmente afligem a última etapa da Educação Básica, muitos deles resultados de uma negligência histórica com

a educação da juventude brasileira. Dentre as ações necessárias, o Movimento assevera como essencial

a consolidação de uma organização curricular que respeite as diferenças e os interesses dos jovens mas que, ao mesmo tempo, assegure a formação básica comum e de qualidade; que se de uma forma de avaliação no Ensino Médio que possibilite o acompanhamento permanente pelas escolas do desempenho dos estudantes com vistas à contenção do abandono e do insucesso escolar; a ampliação dos recursos financeiros com vistas à reestruturação dos espaços físicos, das condições materiais, da melhoria salarial e das condições de trabalho dos educadores; construção de novas escolas específicas para atendimento do Ensino Médio em tempo integral; indução à formação de redes de pesquisa sobre o Ensino Médio com vistas a produzir conhecimento e realizar um amplo e qualificado diagnóstico nacional; articulação de uma rede de formação inicial e continuada de professores a partir de ações já existentes como PARFOR e PIBID; fomento a ações de assistência estudantil com vistas a ampliar a permanência do estudante na escola; atendimento diferenciado para o Ensino Médio noturno de modo a respeitar as características do público que o frequenta; elaboração e aquisição de materiais pedagógicos apropriados, incluindo os formatos digitais; criação de uma rede de discussões para reconfiguração dos cursos de formação inicial de professores, envolvendo as várias entidades representativas do campo educacional, estudantes, professores e gestores. (MOVIMENTO

NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO, 2016).

As ações desse Movimento mostram o quão ainda é imprescindível a ação dos movimentos sociais, dos coletivos organizados em defesa do direito à educação.

Em pouco mais de 20 anos, desde a LDB de 1996, o Ensino Médio, de formação geral ou profissional, foi alvo de várias ações políticas com vistas à sua reformulação. Mas, da análise realizada, é possível constatar algumas tendências que foram ganhando hegemonia: a preponderância de um discurso que visa reduzir a formação da juventude a demandas do mercado; a reorganização curricular com base em um viés economicista e eficientista que acaba por subtrair dos/das jovens um conjunto de conhecimentos necessários a uma formação mais qualificada e autônoma; a desresponsabilização do poder público por meio da ampliação da presença do setor privado na oferta educacional; a destinação de recursos públicos da Educação Básica para o setor privado.

Em síntese, dos enunciados que se tornam hegemônicos com a atual reforma, é possível depreender que, nessas disputas, o que esteve e está

em jogo é a busca de recomposição dos processos de seleção e distribuição desigual do conhecimento que marcam o Ensino Médio brasileiro ao longo de sua história: para o filho “dos outros”, de preferência uma educação pouca e precária, o mais barata possível.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 2.208**, de 17 de abril de 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. D.O.U., Brasília, 18 abr. 1997. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 5 ago. 2017.

_____. **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. D.O.U., Brasília, 26 jul. 2004. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm>. Acesso em: 5 ago. 2017.

_____. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da Educação Básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao *caput* do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 30 jun. 2017.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **DOU**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 30 jun. 2017.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE – e dá outras providências. **DOU**, Brasília, 26 jun.

2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 23 jun. 2017.

_____. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implantação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 15**, de 1º de junho de 1998. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 16**, de 5 de outubro de 1999. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Mé-

dio. Brasília: 1999.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 5**, de 4 de maio de 2011. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: 2011.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11**, de 9 de maio de 2012. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3**, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4**, de 8 de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional. Brasília, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_99.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para

o Ensino Médio. D. O. U., Brasília, 31 jan. 2012, Seção 1, p. 20. Disponível em: <http://www.sinepe-pe.org.br/wp-content/uploads/2012/05/Resolucao_CNE_02_2012_Ensino_Medio.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 6**, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional. D.O.U., Brasília, 21 set. 2012, Seção 1, p. 22. Disponível em: http://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2011/06/resolu%C3%A7%C3%A3o-DIRETRIZES-EDUCACAOPROFISSIONAL-6_12-ATUAL.pdf. Acesso em: 8 jul. 2017

_____. MEC. Conselho Nacional de Educação. **Texto preliminar das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Brasília: CNE, 2010. Texto do relator Francisco A. Cordão, que esteve em discussão entre 2011 e 2012, e foi substituído. Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/versaopreliminaraudipublicaciona.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2017.

_____, MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1999.

COLETIVO SOCIAL. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em debate**. Texto para discussão. Brasília. 2010. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC0Q-FjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Fitemid%3D%26gid%3D6695%26option%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download&ei=6ji3UdXXHKSU-0QH36oGABw&usg=AFQjCNESIC_w0TTz_QgJ2RlvQgoLvX9MWw&sig2=Tgsq7ao2veKIMVumWMnM-3g&bvm=bv.47534661,d.dmQ>. Acesso em: 6 jul. 2017.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino Médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, Semtec, 2004.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio. **PNAD 2013**. Síntese dos Indicadores Sociais. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv91983.pdf>>. Acesso em: 7 ago. 2017.

INEP. **Censo escolar da Educação Básica 2016**. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 5 ago. 2017.

MOVIMENTO NACIONAL EM Defesa do Ensino Médio. Manifesto “Não ao esfacelamento do Ensino Médio”. Disponível em: <<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/05/Manifesto-Movimento-sobre-a-MP-do-Ensino-M%C3%A9dio.pdf>>. Acesso em: 2 jul. 2017.

SILVA, Monica Ribeiro. **Currículo e Competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Monica Ribeiro; BERNARDIM, Marcio Luiz. Políticas Curriculares para o Ensino Médio e para a Educação Profissional: propostas, contradições e disputas em face das proposições do Documento Referência da Conae 2014. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 16, p. 23–35, jul./dez. 2014.

O ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: AVANÇOS E DESAFIOS

Danielle de Sousa Santos¹, Cristiane Letícia Nadaletti², Marta Senghi Soares³

¹ Instituto Federal de São Paulo e Unicamp,

² Instituto Federal de São Paulo e USP, ³ Instituto Federal de São Paulo

E-mail: deb@ifsp.edu.br

1. INTRODUÇÃO

A Lei nº 11.892/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, prevê que no mínimo 50% das vagas dos Institutos Federais devem ser ofertadas na educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma integrada. A prioridade da forma integrada em relação às demais, subsequente ao Ensino Médio ou concomitante a essa etapa da Educação Básica, evidencia a estratégia da Lei de criação dos Institutos Federais (IFs) no que diz respeito à vinculação entre desenvolvimento econômico e a elevação da escolarização dos jovens da classe trabalhadora, por meio da ampliação do acesso a uma educação que busca superar a dualidade que separa trabalho formal e trabalho intelectual.

Salientamos que os Institutos Federais têm como um de seus fundamentos a verticalização, da educação básica à educação superior. Dois fatores que parecem recorrentes são a dificuldade de compreensão dessa característica peculiar que implica que os docentes atuem em diferentes níveis de ensino e a apropriação da concepção de um currículo que articula trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana. Trata-se de um projeto ousado que pretende agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho, subvertendo a histórica dualidade entre formação geral e formação profissional, em uma estrutura educacional diversa daquela em que a maioria dos trabalhadores em educação provém.

Nosso objetivo é apresentar um panorama da oferta e das matrículas dos cursos de Ensino Médio Integra-

do (EMI) relacionado com a discussão sobre a potencialidade desses cursos como uma possibilidade de educação pública de qualidade para os jovens brasileiros. O texto é construído considerando os avanços e desafios para a democratização do Ensino Médio Integrado.

Nesse trabalho recorreremos a uma pesquisa quantitativa de dados referentes às matrículas e à oferta dos cursos de EMI, em âmbito nacional e no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), além de pesquisa bibliográfica.

2. BREVE DISCUSSÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO BRASIL

Educação e trabalho são questões inseparáveis. A educação é um processo que se confunde com a própria história do homem e tem como elementos fundamentais o conhecimento e o trabalho. Diante disso, é interessante compreendermos melhor cada uma destas categorias.

O trabalho, atividade exclusivamente humana, em seu sentido mais amplo, consiste na capacidade de realizar uma atividade adequada a um fim, isto requer capacidade de planejamento. Além disto, o trabalho é a

forma pela qual o homem se relaciona com a natureza, pois diante dela, faz juízo de valor e age no sentido de transformá-la em seu favor. (Paro, 2016. p. 27).

O conhecimento entendido no sentido e caráter aproximativo da plenitude da realidade, só se torna verdadeiramente adequado quando chega a descobrir suas leis imanentes e atingindo a mais elevada forma à qual se possa pretender (Lukács 2011, p. 28-33). O conhecimento se apresenta como uma ação humana social que só pode ser compreendida enquanto processo, pois está relacionado ao que o homem como ser social busca conhecer para transformar parte da natureza. Nesse sentido, o conhecimento nunca é algo desinteressado, sempre interessa aos indivíduos em sociedade. A busca pelo conhecimento se caracteriza como algo evidentemente progressista, pois pelo processo de trabalho os homens e mulheres em sociedade buscam constantemente aprimorar suas relações sociais. Essa busca nos permite a superação da ignorância, do senso comum e nos dá condições objetivas para a construção de sociedades cada vez mais desenvolvidas em seu sentido integral.

Por outro lado, a organização do

sistema educacional, assim como o conhecemos atualmente é um advento do capitalismo, é praticamente impossível imaginar o desenvolvimento da sociedade atual sem um sistema educacional que o dê sustentação.

Nessa perspectiva, o acesso dos jovens estudantes da classe trabalhadora ao Ensino Médio técnico integrado nos IFs pode ser compreendido como um mecanismo do Estado que tem como objetivo concretizar um projeto de transformação social e, ao mesmo tempo, segundo essa lógica, significar melhores oportunidades para esses jovens.

Sabe-se que o lugar de destaque, na legislação, do Ensino Médio integrado como política pública educacional é resultado de uma longa disputa em torno da relação entre Ensino Médio e educação profissional, tendo como centralidade a questão da politécnica. Nesse contexto, a integração aparece como solução provisória para superação da dualidade que até então marcou o Ensino Médio no Brasil, uma vez que, a necessidade do trabalho faz parte da realidade de muitos jovens estudantes brasileiros, o que dificulta a implementação da politécnica em seu sentido pleno.

Não obstante, Frigotto, Ciavata e Ramos (2012) chamam atenção para um aspecto contraditório da implementação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional como uma política educacional que se propõe superar a dualidade estrutural que historicamente separou o Ensino Médio regular da Educação Profissional, posto que, na mesma semana da aprovação do Decreto 5.154/04, que possibilitou novamente a oferta do Ensino Médio Integrado e que avançou na perspectiva da educação politécnica o MEC anunciou uma reestruturação que separou “de um lado, a Secretaria de Educação Básica e, de outro, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica”, ambas com responsabilidade sobre o Ensino Médio (p.45). Tal reestruturação explicita um contrassenso em face da concepção de integração prevista nos documentos de diretrizes e orientação para implementação do EMI. Queremos com isso, observar que a consolidação da oferta do EMI é perpassada por contradições e obstáculos.

Nesse, sentido, dados relativos às matrículas no EMI no Brasil, extraídos dos resumos técnicos do Censo Escolar da Educação Básica e das sinopses estatísticas da Educação Básica, disponíveis no *site* Instituto Nacional

de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)¹ apontam para significativo avanço da oferta do EMI.

Conforme dados do INEP, organizados na Tabela 1, em 2015, o EMI

Tabela 1 - Número de Matrículas no Ensino Médio

Região Geográfica Ano (2015)	Ensino Médio*	Integrado	Percentual de Integrado
Brasil	8.074.881	391.766	5%
Norte	789.314	24.229	3%
Nordeste	2.213.909	163.846	7%
Sudeste	3.352.638	117.984	4%
Sul	1.101.292	64.534	6%
Centro-Oeste	617.728	21.173	3%

Fonte: MEC/Inep/Deed

*Inclui matrículas no Ensino Médio Propedêutico, Normal/Magistério e Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) de Ensino Regular. Organizado pela pesquisadora.

Tabela 2 – Evolução das Matrículas do EMI por região geográfica e por ano

Região Geográfica	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Brasil	132.519	175.831	215.718	257.736	298.545	338.390	366.959	391.766
Norte	8.369	11.043	14.843	18.366	19.786	21.973	23.468	24.229
Nordeste	56.719	73.028	90.250	109.795	127.346	145.198	150.691	163.846
Sudeste	35.315	50.275	56.150	63.160	75.205	90.831	107.173	117.984
Sul	28.701	33.668	41.865	49.058	56.175	60.329	64.932	64.534
Centro-Oeste	3.415	7.817	12.665	17.357	20.033	20.059	20.695	21.173

Fonte: MEC/Inep/Deed

¹ Os arquivos referentes aos dados utilizados nesse texto, disponíveis no *site* do INEP, não apresentam os mesmos dados para cada ano de análise o que explica a atualização de períodos diferentes em algumas análises.

representava 5% do total de matrículas dessa etapa de ensino. A análise desse dado não pode prescindir da verificação da trajetória de crescimento do mesmo, no Brasil, que, em 2008, era 132.519 e atingiu, em 2015, 391.766, quase triplicando o número de matrículas no período. Em relação ao número de matrículas no EMI por Região Geográfica, observamos que a região Nordeste destaca-se por ser

a com o maior número de matrículas: em 2015, representava 42% do total de matrículas do Brasil. Tal resultado pode ser justificado pela política de criação e expansão da Rede Federal e por outras políticas e ações implementadas nos últimos anos que visam à ampliação da educação profissional no país.

Na Tabela 3, referente ao ano de 2015, observamos que é nas redes

Tabela 3 - Matrículas por região e dependência administrativa

Região Geográfica	Ensino Médio Integrado - 2015				
	Total Geral	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	391.698	133.542	224.722	9.798	23.636
Norte	24.229	14.590	7.586	308	1.745
Nordeste	163.791	49.667	110.002	1.051	3.071
Sudeste	117.984	35.185	58.852	8.318	15.629
Sul	64.522	21.853	41.232	-	1.437
Centro-Oeste	21.172	12.247	7.050	121	1.754

Fonte: MEC/Inep/Deed

estaduais que se concentram o maior número de matrículas do EMI, representando 57% do total geral no Brasil, enquanto a rede federal é responsável por 34% destas. Essa tendência se confirma na maioria das regiões, com exceção das regiões Norte e Centro-Oeste, nas quais a rede federal é responsável pelo maior número das matrículas. No caso da região Norte, as matrículas na rede federal representam 60% do total e no Cen-

tro-Oeste 58% do total.

Aqui é preciso ressaltar que o movimento das matrículas no EMI é destoante do observado no Ensino Médio, de forma geral, conforme os dados do Censo de 2013, "número de matrículas no Ensino Médio manteve-se praticamente estável no período de 2007 a 2013, apresentando queda de 0,8% (64.037 matrículas)".

Outro elemento de grande rele-

vância, nos dados do Censo de 2013, é o crescimento de 9,4% no número de concluintes do ensino fundamental entre 2007 e 2013, dado que também contrasta com os indicadores de matrícula do Ensino Médio, o que pode indicar, segundo o resumo técnico do Censo Escolar 2013, que o Ensino Médio não está captando de forma eficaz os concluintes do fundamental. Segundo a referida publicação, esse quadro aponta para potencialidade do EMI em atender às expectativas dos jovens no Brasil.

Estratégias como a ampliação da educação profissional integrada ao Ensino Médio (grifos nossos) – com a apropriada flexibilização e diversificação curricular, considerando as aptidões e expectativas de formação profissional e educacional dos estudantes e em sincronia com os arranjos produtivos locais – podem tornar o Ensino Médio mais atrativo, permitindo que o aluno vislumbre nessa etapa não apenas o caminho para a educação superior, mas também uma possibilidade concreta de qualificação para o trabalho. (INEP 2013, p.20-21)

Entendemos que a proposta de implementação do EMI, a partir de uma concepção que busca a superação do dualismo educacional, inscreve-se na perspectiva de construção de um sistema de ensino mais democrático, que emerge como uma

possibilidade de formação educacional de qualidade para os jovens da classe trabalhadora.

Não obstante a proeminência das políticas voltadas para ampliação do EMI no Brasil, é possível identificar alguns obstáculos para sua consolidação. Esses obstáculos estão relacionados, por um lado, com as dificuldades encontradas para a implementação do currículo integrado; e, por outro, pela permanente disputas e tensões entre distintos projetos de educação, e conseqüentemente de sociedade, o que mais uma vez, demonstra a distância entre o objetivo das políticas e seus resultados.

3. O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFSP

No que tange à questão da oferta do EMI, verificamos que o cenário de disputa e contradição também pode ser observado no âmbito do IFSP, uma vez que, apesar do disposto na Lei de criação dos Institutos Federais (Nº 11892, de 29 de dezembro de 2008), até 2012, dos 25 *campi* em funcionamento no IFSP apenas 06 unidades ofertavam essa forma de ensino. Tal quadro não é exclusividade do IFSP, como demonstra Moll (2010), no que tange ao aumento da oferta do EMI. A partir de 2005, ob-

servou-se que na maioria das instituições que compõem a Rede Federal, prevaleceu a oferta dos cursos do ensino superior, incluindo pós-graduação (p.77).

É importante considerar que a Resolução CNE/CEB Nº 6/2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, art. 7º dispõe que a oferta da educação profissional técnica de nível médio pode ser desenvolvida nas formas articulada e subsequente ao Ensino Médio, como segue:

I. a articulada por sua vez, é desenvolvida nas seguintes formas:

a) integrada, ofertada somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, com matrícula única na mesma instituição, de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica de nível médio ao mesmo tempo em que conclui a última etapa da Educação Básica;

b) concomitante, ofertada a quem ingressa no Ensino Médio ou já o esteja cursando efetuando-se matrículas distintas para cada curso, aproveitando oportunidades educacionais disponíveis, seja em unidades de ensino da mesma instituição ou em distintas institui-

ções de ensino;

c) concomitante na forma, uma vez que é desenvolvida simultaneamente em distintas instituições educacionais, mas integrada no conteúdo, mediante a ação de convênio ou acordo de intercomplementaridade, para a execução de projeto pedagógico unificado;

II. subsequente, desenvolvida em cursos destinados exclusivamente a quem já tenha concluído o Ensino Médio. (Brasil, 2012)

No entanto, em 2012, o IFSP estabeleceu um acordo de cooperação com a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo ofertando cursos indevidamente denominados como integrados em parceria com escolas estaduais em discordância com disposto no item (c) do referido artigo; uma vez que, a oferta dos cursos desenvolvidos simultaneamente em distintas instituições, mesmo que integrada no conteúdo, caracterizam-se como concomitante na forma, e não como oferta integrada. A oferta desses cursos foi apreciada no Parecer CNE/CEB nº 12/2011 favorável aos acordos de cooperação técnica, entre a Rede Estadual de Ensino de São Paulo, o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza e o

IFSP, por meio de “projetos pedagógicos unificados”, em regime de intercomplementaridade. Segundo o referido Parecer, a unificação das matrículas e da certificação justificaria do ponto de vista legal o caráter integrado da oferta desses cursos. Outra justificativa dada no parecer seria a caracterização dos cursos no “regime de experiência pedagógica”, como prever o art. 81 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Apesar da aprovação do Parecer pela Câmara de Educação Básica, para além das questões legais, parece-nos válido concluir que no caso do IFSP tal acordo não passou de uma tentativa de eximir-se da obrigação legal de ofertar os cursos integrados próprios.

Nossa avaliação encontra ressonância no disposto no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFSP, referente ao período de 2014 a 2018, que aponta para uma mudança de posicionamento em relação a essa questão:

Em 2012, o IFSP, em colaboração com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, iniciou um programa de oferecimento de cursos técnicos para alunos matriculados na rede estadual. Se isso foi entendido como um atendimento da fun-

ção social do IFSP, por outro lado, para os mais críticos, isso foi entendido como um abandono do Instituto do seu projeto de oferecimento de cursos integrados próprios e um descumprimento da lei de formação dos institutos. (IFSP, 2013)

Cabe aqui também destacar que não há consenso no IFSP em torno da exigência da oferta de 50% das vagas ofertadas para educação profissional técnica de nível médio: há grupos que defendem que este percentual deve ser aplicado ao total geral vagas da instituição, o que significa na prática, que nem todos os *campi* precisariam cumprir a determinação se na somatória de todas as vagas de todos os *campi* o resultado for alcançado.

Neste contexto, o PDI acima mencionado, estabelece como um dos objetivos da pró-reitora de Ensino² “Priorizar, em relação ao Ensino Médio Técnico, a oferta de cursos Integrados Próprios em todos os *campi*”. Para tanto foram estabelecidas como metas: a) Orientar levantamento estatístico da situação e projeções das necessidades dos *campi* - execução 2014; b) Orientar planejamento de implantação, verificando os requisi-

2 A estrutura organizacional do IFSP contempla a Reitoria e 05 Pró-reitorias: Ensino, Extensão, Pesquisa e inovação, Administração e Desenvolvimento institucional.

tos necessários, como infraestrutura, recursos humanos e materiais - execução 2014-2018; c) Acompanhar a implementação e o desenvolvimen-

to dos cursos integrados nos *campi* - execução 2014-2018 (IFSP, 2013).

Na tabela 4, verificamos que no âmbito da educação básica, em 2014

Tabela 4 - Evolução da oferta de cursos por nível de ensino no IFSP

Tipo de oferta	2011	2012	2013	2014	2015	2016*
Concomitante/Subsequente	17	19	19	17	22	25
Integrado Próprio**	7	7	7	9	13	20
Integrado PROEJA	2	2	2	2	2	3
Parceria com a SEE	0	18	16	11	3	2
Total de cursos Ed. Básica	31	47	45	40	41	50

Fonte: Anuário IFSP nº 01 período: 2011 a 2015 e Site do IFSP

* Dados referentes aos cursos da Educação Superior, do ano de 2016, não foram localizados.

** O termo "próprio" foi utilizado para diferenciar dos cursos ofertados por meio da parceria com a SEE.

eram ofertados 17 cursos na forma Concomitante/Subsequente o que representavam 43% da oferta, os 09 cursos Integrados representavam 23% do total da oferta, os 11 cursos da parceria com SEE representavam 28% e os 02 cursos na modalidade PROEJA 8% do total da oferta. Em 2016, houve considerável ampliação da oferta de cursos integrados

próprios correspondendo a 40% do total, enquanto os cursos Concomitante/Subsequentes passaram a representar 23% do total, os cursos em parceria com SEE 20% e os cursos na modalidade PROEJA apenas 3% do total.

Na Tabela 5, observamos que de 2012 a 2014 o número de *campi*

Tabela 4 - Evolução da oferta de cursos por nível de ensino no IFSP

Ano	Número total de <i>campi</i> (incluindo avançados)	Número de <i>campi</i> com oferta de EMI	Percentual de <i>campi</i> com oferta de EMI
2012	25	5	20%
2013	25	5	20%
2014	25	7	28%
2015	28	12	43%
2016	30	23	77%
2017	35	32	91%

Fonte: IFSP - Editais dos processos seletivos

que ofertava cursos de EMI, no IFSP, aumentou de 5 para 7, apenas 2 unidades a mais, o que representava apenas 20% do total de *campi*. Em 2015 12 *campi* passaram a ofertá-los, representando 43%. Em 2016, dos 30 *campi* 23 ofertavam EMI, o que representa 77% do total de unidades. Já em 2017, dos 35 *campi* do IFSP 32 ofertam os cursos Integrados, o que representa 91% do total. Podemos afirmar a partir da verificação da am-

pliação da oferta dos cursos EMI que os objetivos preconizados no PDI 2014-2018 foram utilizados como referência para a proposição de novos cursos. A atualização do PDI, concluída no primeiro semestre deste ano, indica que os *campi* que não oferecem cursos EMI o farão a partir de 2018.

A tabela 7 demonstra que no período de 2011 a 2016, houve um au-

Tabela 6 – Matrículas por cursos no IFSP 2015-2017

Cursos Técnicos de Nível Médio	2015	2016	2017
Concomitante ou Subsequente	7093	8543	7781
Concomitante ou Subsequente - Ead	53	139	40
Concomitante ou Subsequente - Rede e-tec Brasil	2177	304	1630
Integrado	4593	6639	4828
Proeja - Integrado	40	227	223
TOTAL	13956	15852	14502

Fonte: IFSP, SISTEC/MEC

Tabela 7 – Relação de candidatos por vagas nos cursos EMI IFSP

Ano	Vagas	Inscritos	Relação candidato/vaga
2011	760	8027	10.6
2012	680	5599	8.2
2013	680	5864	8.6
2014	720	5414	7.5
2015	1280	6521	5.1
2016	2210	12477	5.6

Fonte: IFSP, SISTEC/MEC

mento de 1.450 vagas, sendo que o período de maior crescimento foi entre os anos de 2014 a 2016, conforme previsto no PDI. Os dados aqui colocados, juntamente com os apresentados na tabela 6, mostram que, em tendência, quando novos *campi* passam a ofertar os cursos há também aumento pela procura. Isso pode ser observado pelo aumento de inscritos do ano de 2015 para o de 2016, que cresceu em 5.956, número visivelmente mais expressivo que nos anos anteriores. Esse aumento coincide com o período em que houve maior número de *campi* que passaram a ofertar cursos EMI. Os dados mais significativos da tabela 7 demonstram que, mesmo com o considerável aumento no número de vagas, ainda há demanda reprimida, pois o número de vagas ofertadas é muito menor do que o número de jovens inscritos.

O exame dos números acima corrobora com a nossa análise de que a oferta dos cursos EMI se insere em um contexto de disputas e contradições acerca do modelo de educação e de sociedade. Porém, observa-se que a ampliação de vagas nesses cursos está vinculada a uma forte demanda social, ainda não atendida plenamente pela instituição. Essa demanda social aponta uma potencialidade tanto para o aumento de vagas como para a própria expansão da instituição.

Contudo, ainda que se leve em conta o incremento da oferta dos cursos integrados no IFSP, é apropriado inferir que a conjuntura política foi um importante vetor para a mudança da política institucional. As mudanças no cenário político, que ocorreram em 2016, trouxeram grandes incertezas para a rede federal de ensino, isto porque, ainda não são

claras quais serão as políticas do governo Temer com relação à rede³. É possível que a aposta estratégica do IFSP na oferta dos cursos de Ensino Médio Integrado deva-se também ao reconhecimento social desses cursos, e acrescente-se o destaque dos mesmos nas avaliações externas⁴. Acreditamos que a aposta na consolidação da rede passa pelo fortalecimento do reconhecimento social da mesma.

4. CONSIDERAÇÕES SOBRE AS INCERTEZAS PROVOCADAS PELA LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017

Aqui se faz necessária uma exposição, mesmo que concisa, sobre a realidade ora vivenciada que é a aprovação da reforma do Ensino Médio proposta pela equipe do Ministério da Educação do governo de Michel Temer. É sabido que as reformas nos sistemas de ensino são frutos de conflitos ideológicos em torno das disputas por diferentes projetos de sociedade. São justamente esses conflitos que estão no centro das discussões da atual reforma do Ensino Médio no Brasil. Tal reforma representa um retrocesso para educação brasileira, posto que retoma o modelo da Lei 5.692/71 do período da ditadura militar, ao apostar em “flexibilização”, por meio de “itinerá-

3 Além disso, a redução orçamentaria, já em iniciada em 2015, em razão da situação econômica do país, pode comprometer o funcionamento de alguns campi. Como destacou o presidente do CONIF Marcelo Bender Machado, em entrevista para o jornal Correio Braziliense, em 25 de setembro de 2016, nas palavras do então presidente: “caso o MEC não reavalie o orçamento a ser repassado às escolas em 2017, alguns câmpus podem não conseguir se manter, e a oferta de cursos estará em risco”. Segundo o jornal, em 2017 seriam necessários R\$ 3,7 bilhões para a manutenção dos institutos, dados do CONIF, e a contraproposta do MEC foi de R\$ 2,1 bilhões, R\$ 1,6 bilhões a menos.

4 Os resultados da edição de 2015 do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, na sigla em inglês), realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), apontam que, se fosse um país, a Rede Federal estaria entre os primeiros colocados nas áreas analisadas – matemática, leitura e ciências. A cada três anos, o PISA testa os conhecimentos de estudantes na faixa de 15 anos de idade. Em ciências, a Rede Federal alcançou 517 pontos, bem acima da média de 401 atingida pelo Brasil – que soma as notas obtidas pelos estudantes das redes Federal, Estadual e Particular –, o que a colocaria na 11ª posição no cenário mundial, à frente de países como Coreia do Sul, Estados Unidos e Alemanha. Já em Leitura, a pontuação (528) seria suficiente para atingir a segunda colocação entre os 71 países e territórios analisados, ficando atrás apenas de Singapura. Em matemática, a nota da Rede foi de 488, superior à média geral do Brasil, que foi de 377 pontos. Fonte: CONIF

rios formativos diversificados”, que na verdade segmenta, diferencia e hierarquiza o conhecimento, isto porque, entre outras coisas, a propagada possibilidade de escolhas, que jovens estudantes do Ensino Médio teriam, ficam limitadas às possibilidades de ofertas das redes de ensino, em especial as redes estaduais.

Conforme a nova redação do Artigo 36 da LDB, o currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular, ainda a ser definida, e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e formação técnica e profissional. Ao segmentar a oferta e ao reduzir a carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular para no máximo de mil e duzentas horas do total da carga horária do Ensino Médio, essa reforma nega a ideia de uma formação básica para todos os jovens.

Ademais consideramos equivocada a centralidade dada pela reforma à questão do currículo, posto que, desconsidera outras questões importantes como a qualidade do ensino, as condições físicas e mate-

riais das escolas, a formação e as condições de trabalho dos professores, entre outras questões. Outro ponto que merece destaque da reforma diz respeito aos recursos públicos. Sabemos que a ampliação da oferta do Ensino Médio em Tempo Integral, como prevê a reforma, requer grandes investimentos, o que representa uma clara dissonância com a medida aprovada pelo atual governo, que congela os gastos públicos, por até 20 anos; e os limita ao orçamento do ano anterior apenas corrigido pela inflação, trazendo como consequência menos recursos a serem investidos em educação saúde, e outros direitos sociais.

No que tange à formação profissional, a atual reforma pode inviabilizar o processo de expansão dos IFs bem como a oferta do EMI. Em primeiro lugar, porque a previsão da oferta da formação profissional apenas como ênfase contrapõe-se aos princípios da educação integrada. Além disso, são conhecidas as dificuldades estruturais da maioria das redes de ensino, tanto no que se refere às condições materiais, dentre elas a falta de professores. Diante desse quadro, cabe questionar de que modo as diferentes redes de ensino poderiam ofertar a formação profissional? A resposta para essa questão

pode ser encontrada no próprio texto da reforma, como segue:

§ 10. A critério dos sistemas de ensino, a oferta da formação técnica e profissional considerará:

I - a inclusão de experiência prática de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, **estabelecendo parcerias** (grifos nossos) e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; e

II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

Do texto acima citado, pode-se concluir, em primeiro lugar, que para atender a oferta da formação técnica e profissional, a reforma propõe um aligeiramento dessa formação; em segundo lugar, que a proposição de parcerias possibilita a utilização de financiamento público no setor privado, o que significa transferir recursos públicos e a responsabilidade da formação para o setor privado. Ainda no âmbito da educação profissional, a reforma prevê a contratação de profissionais com notório saber para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, o que representa na prática a desvalorização e a precarização da formação dos professores que atuam

na educação profissional.

Ademais, a Medida Provisória 746/2016 transformada na Lei nº 13.415/2017 não apresenta alterações na “Seção IV-A” que trata da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, incluída pela Lei 11.741/2008. Não constam também novas proposições na “Seção V” que trata da Educação de Jovens e Adultos e para o “Capítulo III” que trata da Educação profissional. O silenciamento da matéria no que tange à Educação Profissional traz ainda mais incertezas para o futuro da oferta do EMI, bem como para o futuro da própria Rede Federal de Ensino.

5. CONCLUSÕES

Em suma, compreendemos que a reforma do Ensino Médio proposta, no contexto de supressão de direitos sociais e redução de investimentos públicos, representa grande retrocesso e aprofundamento das desigualdades sociais, dado que, entre outras coisas a reforma segmenta e hierarquiza a formação dos jovens brasileiros. Além de tudo, destacamos o caráter antidemocrático e autoritário da reforma, uma vez que, desconsidera todo o debate acumulado por diferentes setores e movimentos sociais em torno da questão,

especialmente por desconsiderar o diálogo com a juventude e seus anseios expressos nos últimos tempos nos movimentos de ocupações da escola. Outrossim, consideramos que a reforma proposta pelo governo Temer tem como objetivo principal atender aos interesses dos setores produtivos.

Neste trabalho, vimos que o EMI apresenta-se como uma alternativa de educação capaz de colaborar com a superação das desigualdades educacionais que marcam grande parte da nossa juventude.

Mesmo diante das incertezas do atual momento histórico, em nossa compreensão, a expansão da oferta do Ensino Médio Integrado para as diferentes regiões do estado de São Paulo, onde estão localizadas as 35 unidades do IFSP, seja pela demanda provocada pelo contexto político mais amplo, seja por meio de uma mudança institucional mais coerente com marco legal de criação dos IFs, representa um avanço importante.

Para além dos desafios e contradições que a implementação da Educação Integrada traz em seu bojo, também permanecem, no caso dos IFs, os desafios referentes às condições de acesso, permanência e êxito dos jovens das classes trabalhadoras a esses cursos. Outro importan-

te aspecto a ser considerado é o da formação inicial e continuada dos professores. Isso se aplica tanto aos professores das disciplinas específicas, que não tenham formação específica para a docência, e dos professores da formação geral, que precisam se apropriar das especificidades da EMI.

A experiência do IFSP na oferta da EMI reitera o que afirmam Ciavatta e Ramos, pois segundo elas, as dificuldades para a concretização de um projeto de formação integrada exigem “a superação da mentalidade conservadora dos padrões pedagógicos vigentes, assim como de posições políticas adversas ao discurso da formação integrada e da educação emancipatória que tenha base na crítica à sociedade de mercado”; gestão democrática; estudo e qualificação conceitual e prática dos professores; condições materiais e condições de trabalho, e compromisso com as instituições.

Nessa perspectiva, tornam-se centrais as discussões referentes à democratização dessa forma de oferta do Ensino Médio, a produção de conhecimento sobre o processo e os resultados produzidos pela Rede Federal, como forma de reafirmar seu compromisso ético e político pela construção de uma sociedade mais

justa e fraterna.

REFERÊNCIAS

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

_____. **Lei n. 11.892** de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

_____. **Lei n. 13.415** de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação**. Retratos da Escola, v. 5, p. 27-41, 2011

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2012.

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. 2016. Brasília. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>

LUKÁCS, G. **Materialismo e dialética: crise teórica das ciências da natureza**. Brasília: Editora Kiron, 2011.

MOLL, J. et. al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOURA, D. H.; RAMOS, M. N.; GARCIA, S. **Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. 2007

PARO, V. H.. **Administração escolar: introdução a crítica**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

_____. **Diretor Escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

DIRETRIZES INSTITUCIONAIS E A PERSPECTIVA DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO IF FARROUPILHA

Sidinei Cruz Sobrinho

Instituto Federal Farroupilha

E-mail: sidinei.sobrinho@passofundo.ifsul.edu.br

1. INTRODUÇÃO

O currículo, enquanto organização do itinerário formativo, apenas possibilita um melhor ou pior planejamento do ensino e da aprendizagem e não consegue considerar todas as variáveis que podem se apresentar pelo caminho. Por isso, depositar, no currículo, a maior esperança da integração e da formação humana integral/omnilateral, é um risco de se priorizar a forma mais que o conteúdo.

O currículo, mesmo diante de aspectos que justifiquem as especificidades de qualquer natureza, deve ser estruturado com base na garantia de conteúdos que configurem e integrem a dimensão científica e tecnológica, a dimensão cultural e a dimensão do trabalho. Em síntese, essa é a integração curricular que se busca com foco na formação integral. Contudo, o currículo pode, no máximo, simplificar ou facilitar a pos-

sibilidade dessa integração.

A integração, em si, não se dá e não está na forma de organização do currículo, mas no processo de ensino e de aprendizagem que se dá a partir dele. Isso, contudo, implica bem mais que um currículo diferenciado ou diversificado, implica em educadores e em metodologias contínuas que fazem o ensino e a aprendizagem de forma a se integrar às dimensões da ciência, do trabalho, da cultura e da tecnologia.

Sendo assim, um currículo, mesmo com uma matriz curricular tradicional (por disciplinas), pode proporcionar a integração se os sujeitos ativos da educação (educadores e educandos) trabalharem para obter isso. Também, pode-se ter uma organização curricular por áreas de conhecimento, por projetos integradores ou por algum modismo que se deseja ter; ainda, que, na forma, venha a romper com a fragmentação,

em essência, será inócuo porque não haverá integração no seu desenvolvimento.

O objetivo, aqui, proposto é de apresentar parte da organização curricular dos Cursos Técnicos Integrados do Instituto Federal Farroupilha que visa facilitar o processo de ensino e de aprendizagem com formas de integração possíveis para se buscar a formação integral dos educandos dessa Instituição.

2. GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO NO PLANEJAMENTO DA ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO PEDAGÓGICA DO IF FARROUPILHA

Com o objetivo de dar início à proposta efetiva, para contínua discussão dialética e consolidação da integração curricular e da formação integral, no âmbito da Educação Profissional de Nível Médio, o Instituto Federal Farroupilha, depois de, aproximadamente, três anos de estudos e de discussões sobre o ensino integrado e mais de um ano de elaboração coletiva, aprovou, no Conselho Superior (Consup), e consolidou, no Projeto Pedagógico Institucional (2014 a 2018), as Diretrizes Institucionais da Organização Administrativo-didático-pedagógica para a Educação Pro-

fissional Técnica de Nível Médio no Instituto Federal Farroupilha.

Assim, passamos, agora, a apresentar, brevemente, como se deu esse trabalho de constituição das Diretrizes Institucionais e a parte da organização curricular dos Cursos Técnicos Integrados do Instituto Federal Farroupilha, a qual visa facilitar o processo de ensino e de aprendizagem com formas de integração possíveis para se buscar a formação integral dos educandos dessa Instituição.

Isso quer dizer que o objetivo principal foi sempre possibilitar, por meio da gestão democrática do ensino, espaços de identificação para a construção de uma identidade institucional dos cursos técnicos do IF Farroupilha, visando garantir espaços e possibilidades de integração ao longo do itinerário formativo e, a partir disso, aprofundar, institucionalmente, a discussão e a efetivação de um possível currículo integrado, com vistas à formação integral/omnilateral dos educandos.

2.1 Por que fizemos?

Os Institutos Federais (IFs), embora resultem de uma história de mais de 100 anos da Educação Profissional no Brasil, foram criados em dezembro de 2008. Desse modo, são institui-

ções ainda muito jovens e, portanto, carentes de maior e de melhor organização, consolidação administrativa e didático-pedagógica, como prevê a própria natureza jurídica que os constituem enquanto Instituição de ensino. É necessário construir e fortalecer a identidade institucional nessa nova configuração, que vai, muito além, das atividades desenvolvidas, de forma quase que isoladas, entres os antigos modelos institucionais para Educação Profissional no Brasil.

Além disso, os IFs gozam de uma peculiaridade impar no Brasil e no mundo, no que tange aos seus objetivos e às suas finalidades. Não existe outra Instituição que ofereça Ensino Profissional em todos os níveis, em todas as formas e modalidades, articulando, ainda, a pesquisa, a extensão e a inovação. Assim, gestar o ensino, numa Instituição tão complexa e diversa, exige uma organização didático-pedagógica detalhada e precisa, para que os profissionais da educação, que nela atuam, possam exercer, com maior tranquilidade, suas atividades. O cenário dessa gestão se complica ainda mais, por se tratar de uma Instituição pluricurricular e *multicampi*, dificultando ao gestor de ensino lançar mão de algumas metodologias, que são eficientes para outros contextos; ou seja,

é necessário um ponto de partida comum, a partir do qual os sujeitos do ensino e da aprendizagem vão se constituindo e, assim, resignificando, aprimorando e ampliando os horizontes com base nesse ponto de partida.

Deve-se considerar, ainda, que, por sua gênese recente, e em larga e ampla expansão, os IFs receberam e recebem, nos primeiros cinco anos de vida, inúmeros profissionais, tanto professores quanto técnicos, oriundos das mais diversas experiências; inclusive, muitos sem nenhuma experiência profissional ou de ensino, seja em outras instituições educacionais, seja na Educação Profissional.

Essa realidade exige do gestor de ensino, mais do que nunca, uma assídua e cuidadosa ação em relação à formação continuada desses profissionais e, para muitos, uma ação que envolve a própria formação inicial; visto que, dada a especificidade da formação exigida para a Educação Profissional, são ótimos profissionais na sua área de atuação, mas sem nenhuma formação para atuar como docentes, o que exige mais do que o domínio do conhecimento específico, exige-se domínio nas metodologias e nas compreensões do ambiente de ensino e de aprendi-

dizagem. Ambiente esse, como indicamos, muito diversificado, fazendo com que o educador atue, ao mesmo tempo, nos mais diversos níveis e nas diferentes formas e modalidades de ensino.

Diante desse cenário, brevemente exposto, é imprescindível que a Instituição elabore, de forma coletiva, normas internas claras, a fim de garantir a todos o mesmo ponto de partida e possibilitar, assim, pela consolidação da cultura organizacional, o fortalecimento da identidade institucional e, nela, o espaço de identificação entre seus membros. Essa necessidade possibilita o espaço para a própria formação continuada em serviço, visto que, ao discutirem as diretrizes e as normativas, que orientam as atividades institucionais, os profissionais da educação discutem suas próprias práticas, compartilhando experiências, aprofundando estudos para o discernimento das questões, propondo formas diversificadas de ação dentre outras.

Dessa maneira, mais importante que o produto, resultante desse trabalho, das diretrizes e das normativas institucionais, é o próprio processo de elaboração coletiva. O processo se constitui como espaço de identificação para a construção da identida-

de e o resultado, daí produzido, vai no mesmo movimento dialético, ampliando o horizonte e qualificando o discurso. Em síntese, o que se pretende, com a constituição dessas diretrizes, do ponto de vista da gestão do ensino, é que prevaleça a autoridade do argumento ao invés do argumento da autoridade. O gestor de ensino é mero mediador do espaço de constituição do discurso e da organização das atividades junto com seus pares. Gestão democrática se constitui pela participação e pela responsabilidade em relação ao que é gerido.

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), bem como as demais normas nacionais vigentes, já trazem uma série de diretrizes e de regras específicas, mas também possibilitam a autonomia institucional ao definir, em seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e nas normas internas, como irá proceder e orientar aquilo que é flexível pela norma maior vigente, como, por exemplo, a duração da hora-aula, a forma de recuperação paralela, a avaliação, a prática profissional, a organização do currículo etc.

Como dissemos, os IFs são muito jovens ainda e não há como falar de pessoas que tenham larga experiência nessa forma de organização

institucional, todavia há aqueles que são experientes e consolidados profissionais da Educação Profissional, na rede federal em que atuavam, nos antigos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (Cefets) e Escolas Agrícolas, que passaram a formar os IFs. Contudo, a organização administrativa e didático-pedagógica dos IFs, imposta pela Lei nº 11.892/2008, é muito diferente daquelas instituições. Dessa forma, dificulta-se a formação continuada em serviço a partir de experiências consolidadas.

Em síntese, a Gestão de Ensino, nos Institutos Federais, torna-se um desafio complexo, porém empolgante, visto que a diversidade, quando bem conduzida, consegue agregar experiências e transformar o cenário num ambiente cheio de oportunidades. Este possibilita a Gestão Democrática por meio da participação coletiva do planejamento e no desenvolvimento do Projeto Pedagógico Institucional e das normas internas que dele derivam; o que leva à organização e à consolidação da identidade institucional e, por conseguinte, à qualidade na prestação desse importante serviço público: a educação.

O IF Farroupilha iniciou suas atividades, efetivamente, a partir de 2009

e foi se constituindo pela agregação e pelo esforço de inúmeros profissionais, os quais começavam a dar corpo e forma a Instituição com base nas experiências anteriores de cada profissional, na sua história e no entendimento que começava a se fortalecer.

Passamos, agora, a expor, de forma resumida, o contexto que nos conduziu, a partir de novembro de 2012 a dezembro de 2013, a discutir e a elaborar, de forma ampla e coletiva, um documento institucional que descrevesse sobre as Diretrizes Institucionais da Organização Administrativo-didático-pedagógica para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Instituto Federal Farroupilha e outras providências.

Em 2009, o IF Farroupilha, assim como os demais IFs, deu continuidade aos cursos ofertados nas instituições que passaram a integrá-lo (Cefet, Eafa, Uneds), ao mesmo passo em que ampliou, consideravelmente, o número de *campus* e de cursos ofertados nos diversos níveis e nas diversas modalidades e formas. Nesse sentido, a organização didático-pedagógica, desses cursos e das demais normas internas, foram elaboradas à medida que as demandas iam surgindo, o que dificultou um planejamento macro que orientasse,

de forma institucional, as demandas específicas.

Muitas soluções foram, altamente, suficientes e já passam a integrar a cultura da Instituição, porém, outras, por sua vez, careciam de revisão ou, ainda, de elaboração a fim de sanar alguns problemas que começavam a surgir e a prejudicar a consolidação da identidade institucional. Essa dificuldade se dava, principalmente, em planejar a Gestão de Ensino de forma a garantir a identidade da Instituição numa realidade *multicampi*, sem ferir as especificidades locais e regionais inerentes à realidade de cada unidade administrativa, *campus* e reitoria. Dificuldade esta que ficava expressa nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), formulados e reformulados nesse período, bem como no conflito de normas internas, visto que faltava o lugar comum maior a partir do qual dialogavam.

Nesses quase quatro anos de IF Farroupilha, a Instituição contava com 146 (cento e quarenta e seis) ofertas de cursos e com 168 (cento e sessenta e oito) PPCs vigentes. Nesse período, ocorreram mais de 160 (cento e sessenta) reformulações nos PPCs; ou seja, em média, duas alterações em cada PPC num prazo inferior a 18 meses. Isso revela que, antes

mesmo de concluir o primeiro itinerário formativo, de formar a primeira turma em um determinado PPC, este já sofreu várias alterações.

Verificamos que, aproximadamente, 95% dos pedidos de alterações, em PPCs, se deram no mesmo período de troca de coordenação de curso, ou de mudança no corpo docente do curso. Essa informação nos levou a concluir que, ainda, não havia identidade com o curso e no curso, visto que todas as alterações (100%) foram relativas à carga horária de disciplinas, às ementas, à carga horária do curso, aos estágios e às atividades complementares. Havia outras alterações ligadas, exclusivamente, ao entendimento daquilo que este(s) ou aquele(s) profissional(is) entendiam como necessário de se ministrar no curso, e não a partir do perfil profissional do egresso pretendido naquele curso ou, no máximo, aquilo que cada um entendia como ser o profissional formado. Essa compreensão predominante, nesse período, obviamente, não se dá por capricho dos profissionais que pleitearam tais alterações, mas, como dissemos acima, pela, ainda, não consolidada identidade institucional e ampla compreensão dos objetivos e das finalidades da Instituição. Contudo, esse contexto possibilitou o início da

formação continuada em serviço a partir da discussão contínua e coletiva da própria realidade e do desejo desses profissionais em aprimorar e cristalizar a identidade dos cursos e da Instituição.

Além disso, pela análise desses PPCs, identificamos uma grande discrepância entre a carga horária total dos mesmos cursos ofertados em *campus* diferentes. Havia cursos, por exemplo, com objetivo de certificar o mesmo profissional (Técnico em xxx), e que deveriam ter o mesmo perfil de egresso, porém, entre a organização de um *campus* e outro, há aqueles com até 600 horas de diferença. Já que, em um curso com duração mínima, prevista no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNT) com 1.200 horas, essa diferença de 50% para mais, em carga horária entre um *campus* e outro, às vezes separados, geograficamente, por menos de 150 km de distância, e com realidade cultural socioeconômica muito semelhante, extrapola o bom senso da justificativa da “especificidade” e dificuldade a identidade daquele curso ofertado pela mesma Instituição de ensino. Ressalte-se que as divergências iam além da carga horária, incluindo os próprios objetivos, o perfil do egresso e a organização pedagógica.

Outro fator interessante, a ser analisado, era a elevada carga horária destinada à realização do estágio obrigatório nos cursos técnicos, em relação aos cursos superiores na mesma área e desproporcionais em comparação aos mesmos cursos em outros *campus*. Por exemplo, o curso Técnico em Informática, na forma integrada (ofertado no *campus* “a”), previa 380h de estágio, enquanto que o curso Superior de Sistemas de Informação (ofertado no mesmo *campus* “a”), previa apenas 140h de estágio; e o curso Técnico em Informática, na forma integrada (ofertado no *campus* “b”), previa 100h de estágio. Assim, essa disparidade indica uma dissonância entre o entendimento da formação esperada, em um curso técnico de nível médio, e um curso técnico, da mesma área de formação (Eixo-Tecnológico), em nível superior, bem como a divergência institucional sobre a função do estágio profissional nesses cursos.

Por que não realizar contato com a prática real de trabalho ao longo do processo formativo, ao invés de concentrar essa prática apenas na realização do estágio? Além disso, nos casos em que o curso técnico tinha seu correspondente, também, ofertado em nível superior, era comum observar matriz e ementário idênti-

cos apenas com carga horária menor ou, às vezes, carga horária maior exigida no curso técnico do que a exigida no superior; como no caso do estágio acima.

Em síntese, observamos, na organização dos PPCs de cursos técnicos, em regra, minibacharelados ao invés de formações específicas de acordo com seu nível de ensino específico e a formação desejada. Essa conclusão se comprova quando observamos, em muitos casos, que o perfil profissional do egresso, previsto nos PPCs de alguns cursos técnicos, era muito diferente daqueles descritos em PPCs dos mesmos cursos ofertados, em outros *campus* e em desacordo com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Novamente, pode-se dizer que isso não foi resultado do descuido ou do capricho dos profissionais que elaboraram essas propostas, mas do fato de que, na ausência de um entendimento maior sobre esse nível e essa forma de oferta de Educação Profissional, aqueles profissionais elaboraram os PPCs baseados em sua própria formação, sendo a maioria de bacharelados e de tecnólogos. Mais uma vez, há necessidade da participação coletiva na construção do entendimento, do objetivo e da finalidade de cada curso, em seu respectivo nível, forma e modalidade

de oferta, do perfil profissional pretendido, para cada formação específica, e da construção e da consolidação da identidade institucional a qual se expressa nos cursos e na forma de educação ofertada.

Outro fator relevante, e que trazia a ausência de conhecimentos específicos da educação e da legislação de ensino vigente, era o fato de haver muitos casos de não atendimento à legislação mínima vigente, como, por exemplo: carga horária mínima obrigatória, conteúdos obrigatórios etc. Esse fato demonstrava a necessidade não apenas de se corrigir essas fragilidades, incluindo o cumprimento da legislação nos PPCs, mas também de discutir e de assessorar os profissionais que não tiveram essa formação, conforme os motivos pelos quais tais exigências legais eram pensadas para a educação no Brasil.

Além disso, a elevada carga horária, nos cursos técnicos, sobrecarregava os docentes com atividades de horas-aula em sala de aula, dificultando ou, até mesmo, impedindo a organização de espaços para: Formação Pedagógica Continuada, planejamento coletivo ou individual dos docentes, acompanhamento das atividades, realização de recupera-

ção paralela de estudos, atividades dos educandos fora da sala de aula e dentro da própria Instituição, desenvolvimento de projetos por parte das equipes multidisciplinares de técnicos como pedagogos, assistentes sociais e psicólogos que poderiam contribuir em muito para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Era necessário e urgente diminuir o tempo em sala de aula e o excesso de disciplinas para que a organização e o desenvolvimento dos cursos pudessem ser menos conteudistas, fragmentados e sobrecarregados; tornando-se mais participativa, integrada e coletiva.

Inúmeros outros fatores poderiam ser descritos para se demonstrar a necessidade de uma pausa no desenvolvimento da Instituição a fim de se ter um momento de avaliação, de revisão e de planejamento coletivo para a consolidação das boas práticas, bem como a proposição de novas propostas na organização didático-pedagógica dos cursos técnicos do IF Farroupilha.

Ainda, havia um elemento de ordem maior que exigia essa reorganização: a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 06/2012 que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

Profissional Técnica de Nível Médio. Isso quer dizer que se tomou, como base e fundamento, aquilo que já existia de consolidado e de mais atual, nessa discussão, em nível nacional para orientar o processo de elaboração das Diretrizes Institucionais. Isso porque estas, assim como as demais legislações maiores vigentes, apenas orientam o lugar comum a partir do qual cada Instituição deve se organizar.

Essas normas externas, em poucos casos, são taxativas, não restando alternativa à Instituição a não ser cumpri-las, como, por exemplo, a definição da carga horária mínima para cada curso. Em grande parte, são normas abertas que permitem ou ordenam a cada Instituição definir a sua forma de se organizar com base naquela Diretriz Nacional, como, por exemplo, a duração da hora-aula, a forma de avaliação da aprendizagem etc.

As Diretrizes Institucionais, por sua vez, viriam a cumprir, justamente, esse papel de possibilitar ao IF Farroupilha definir as suas normas institucionais sem ferir a legislação maior vigente, mas, ao mesmo tempo, sem deixá-las à revelia de interpretações, meramente, individuais ou de uma unidade gestora divergindo com

outra. Trata-se, portanto, de garantir uma gestão sistêmica e em rede no âmbito interno da Instituição a qual, por sua natureza pluricurricular e *multicampi*, possibilita a diversidade, mas com identidade institucional.

Assim, entendemos, no Instituto Federal Farroupilha, que a elaboração coletiva das Diretrizes Institucionais possibilitaria: adequação à Resolução CNE nº 06/2012; Gestão de Ensino democrática e compartilhada; planejamento coletivo; otimização na organização do tempo escola; diversidade e integração curricular; espaço e ponto de partida para a formação continuada em serviço; qualidade no processo de ensino e de aprendizagem; consolidação do perfil profissional do egresso dos cursos técnicos do IF Farroupilha; organização e revisão do Projeto Pedagógico Institucional (PPI), orientação comum para a organização e a construção dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), inclusão de práticas profissionais ao longo do itinerário formativo; flexibilidade curricular orientada institucionalmente; enfim, premissas norteadoras para a construção e a consolidação da identidade institucional na oferta dos cursos e o ponto de partida para o constante e o necessário planejamento, implementação, avaliação e revisão dos

processos de ensino e de aprendizagem, seja na gestão do ensino ou no ensino efetivamente.

A dimensão do contexto, que levou à elaboração das diretrizes, é demasiada extensa para se dizer nesse espaço, mas já nos foi possível indicar a base fundamental que expõe os principais motivos pelos quais foram elaboradas as Diretrizes Institucionais da Organização Administrativa-didático-pedagógica para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Instituto Federal Farroupilha. Elas foram aprovadas pelo Conselho Superior, pela Resolução Consup nº 102/2013 e reiterada, com algumas adequações, no Plano de Desenvolvimento Institucional, o qual foi aprovado pelo Consup em setembro de 2014.

Desse modo, as seguintes considerações gerais fundamentaram a elaboração da proposta:

Art. 6º e Art. 205 da CF, segundo os quais a educação é um direito social e de que deverá ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho;

Art. 206 da CF e Art. 3º da LEI nº 9.394/96 - LDB, que preveem os princípios de acordo com os quais será ministrado o ensino;

Art. 207 da CF, de acordo com os quais as universidades gozam de autonomia didática científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A Resolução nº 06/2012 (grifo nosso) expõe:

Art. 15. O currículo, consubstanciado no plano de curso e com base no princípio do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, é prerrogativa e responsabilidade de cada instituição educacional, nos termos de seu projeto político-pedagógico, observada a legislação e o disposto nestas Diretrizes e no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.

Art. 16. As instituições de ensino devem formular, coletiva e participativamente, nos termos dos arts. 12, 13, 14 e 15 da LDB, seus projetos político-pedagógicos e planos de curso.

Art. 17. O planejamento curricular fundamenta-se no compromisso ético da instituição educacional em relação à concretização do perfil profissional de conclusão do curso, o qual é definido pela explicitação dos conhecimentos, saberes e competências profissionais e pessoais, tanto aquelas que caracterizam a preparação básica para o trabalho, quanto as comuns para o respectivo eixo tecnológico, bem como as específicas de cada habilitação profissional e das etapas de qualificação e de especialização profissional técnica que compõem o correspondente itinerário formativo.

Foco em ações elaboradas a partir das áreas de conhecimento, conforme proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e que são orientadoras das avaliações do Enem;

- ações que articulem os conhecimentos à vida dos estudantes, seus contextos e suas realidades, a fim de atender suas necessidades e suas expectativas;
- especificidades daqueles que são trabalhadores urbanos, do campo, de comunidades quilombolas, indígenas dentre outras;
- foco em atividades teórico-práticas que fundamentem os processos de iniciação científica e de pesquisa, utilizando laboratórios das Ciências da Natureza, das Ciências Humanas, das Linguagens, de Matemática e de outros espaços que potencializem aprendizagens nas diferentes áreas do conhecimento;
- necessidade de oferta de ações que poderão estar estruturadas em práticas pedagógicas multi ou interdisciplinares, articulando conteúdos de diferentes componentes curriculares

de uma ou mais áreas do conhecimento;

- estímulo à atividade docente em dedicação integral, com tempo efetivo para atividades de planejamento pedagógico, individuais e coletivas;
- dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixos integradores entre os conhecimentos de distintas naturezas; o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio pedagógico; os direitos humanos como princípio norteador e; a sustentabilidade socioambiental como meta universal;
- princípios, fundamentos e procedimentos, discutidos, democraticamente, com a comunidade acadêmica, pelo Comitê Assessor de Ensino e pelo GT dos Cursos Técnicos, conforme suas atribuições regulamentadas pela Portaria nº 0834, de 06 de maio, de 2013, para orientar a organização curricular na elaboração, no planejamento, na implementação e na avaliação das propostas curriculares dos *campus* do IF Farroupilha os quais oferecem cursos técnicos; e

- Estatuto da Juventude que, dentre outras definições relacionadas à educação, define que “Art. 9o . O jovem tem direito à educação profissional e tecnológica, articulada com os diferentes níveis e modalidades de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, observada a legislação vigente.”

Com base nessas considerações basilares, o IF Farroupilha passou a reger os cursos técnicos com base nas Diretrizes Institucionais da Organização Administrativo-didático-pedagógica para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Instituto Federal Farroupilha e outras providências.

2.2 Como fizemos?

Desde outubro de 2012, considerando o breve contexto acima apresentado, a preocupação maior da Gestão de Ensino não se concentrou na organização didático-pedagógica em si e na organização de diretrizes e de normas internas eficientes para organização e orientação das atividades de ensino e de aprendizagem no IF Farroupilha, mas em garantir

que esse trabalho se realizasse de forma democrática e participativa. Nenhum processo ou procedimento, por melhor que fosse, do ponto de vista técnico e teórico, seria eficiente sem que os sujeitos, que dele participassem, direta ou indiretamente, pudessem nele se identificar ou, ao menos, segui-lo, sem saber, nem que seja minimamente, parte de sua natureza ou se ele derivou de um amplo e democrático processo participativo em nível institucional.

Obviamente, dada à diversidade e a complexidade de entendimentos, de saberes e de *expertises* envolvidos, em relação a esse trabalho, impossibilita, na maioria das vezes, o consenso tranquilo e absoluto da maioria, mas possibilita que a maioria o acolha, sabendo que foi fruto do mais esforçado, dialogado e participativo espaço do discurso democrático. Além disso, em hipótese alguma, se pretendia uma norma estanque e dogmática. Ao contrário, pretendia-se apenas a conciliação discursiva em um lugar comum, a partir do qual os saberes e os fazeres institucionais poderiam se aperfeiçoar e se autocorrigir, re- vendo o próprio ponto de partida, se necessário, e, também, buscando não mais a defesa desse ou daquele entendimento, mas a defesa do entendimento institucional em nome

do bem comum e da qualificação na prestação do serviço público prestado por essa Instituição.

Se, nas palavras do sábio poeta, Mario Quintana, “Democracia é dar a todos o mesmo ponto de partida.”, então, era isso que se pretendia: dar a todos o mesmo ponto de partida e, principalmente, que esse ponto de partida fosse por todos estabelecido para que não fosse preponderante o argumento da autoridade, mas a autoridade do argumento no espaço participativo e na valorização dos profissionais da educação e dos educandos que vivem e convivem nesse espaço.

Passamos, a seguir, a expor, de forma muito resumida, alguns procedimentos e algumas metodologias adotadas para a elaboração das Diretrizes Institucionais, mas que podem ser melhor aprofundadas pelo histórico constituído e documentado de todo esse trabalho desenvolvido de forma intensa e contínua por mais de um ano (novembro de 2012 a dezembro de 2013); os quais tiveram como resultado, em setembro de 2014, suas retificações e uma ampla aceitação na comunidade interna e externa do IF Farroupilha, uma vez que passaram a integrar o PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional)

e, com a reformulação de todos os PPCs de todos os cursos técnicos do IF Farroupilha, deram início à revisão de normas menores e à reorganização do ensino e da gestão de ensino no âmbito institucional.

Em síntese, os procedimentos adotados foram os seguintes:

a) criação do Comitê Assessor de Ensino (CAEN): formado pela Pró-reitora de Ensino e Diretores de Ensino dos *Campus* para planejamento, implementação, desenvolvimento, avaliação e revisão da proposta pedagógica da Instituição, bem como para implementar políticas de ensino que viabilizem a operacionalização de atividades curriculares dos diversos níveis e das diversas modalidades da Educação Profissional;

b) elaboração de um Plano de Ações definindo as urgências, as prioridades, as metas para o ensino no IF Farroupilha, iniciando pela revisão e pela reformulação da proposta de organização-didático pedagógica da Instituição;

c) elaboração de Regulamento para criação, suspensão temporária e extinção de cursos do IF Farroupilha, a fim de garantir o atendimento aos objetivos e às finalidades da Lei nº 11.892/2008,

assim como ter critérios institucionais claros para orientar a criação de cursos e a garantia de viabilidade de início e de desenvolvimento desses cursos com qualidade, considerando as dimensões da avaliação externa de cursos: infraestrutura, didático-pedagógica e corpo docente e técnico; as quais são suficientes e qualificadas;

d) criação do GT dos cursos técnicos do IF Farroupilha, com representação de todas as unidades, a fim de planejar e de organizar as metodologias de elaboração das diretrizes e de garantir a ampla participação da comunidade acadêmica, possibilitando que todos os profissionais da educação e os educandos pudessem participar e contribuir no processo de discussão e de estabelecimentos dos consensos institucionais;

e) estudo da legislação de ensino vigente, principalmente, daquela voltada para a Educação Profissional e a de subsídios teóricos sobre o tema. Os membros do GT dos cursos técnicos selecionaram uma série das principais legislações e textos a fim de subsidiar as discussões, visto que, como expomos acima, muitos dos profissionais da educação envol-

vidos tiveram pouca ou nenhuma formação sobre Educação Profissional e legislação de ensino. Em 2012, mais de 80% dos servidores haviam ingressado na Instituição e na Rede Federal de Educação Profissional, em menos de quatro anos. Nesse aspecto, foi de extrema contribuição a discussão sobre Currículo Integrado o qual já vinha sendo realizada na Instituição desde 2010 e que, portanto, já havia possibilitado a muitos servidores a dimensão da fundamentação teórica que sustentaria e justificaria boa parte das decisões coletivas. Esses subsídios foram, amplamente, disponibilizados na Instituição para que todos pudessem se apoderar do norte epistemológico e das orientações legais específicas para a natureza da educação a ser desenvolvida pelos IFs;

f) elaboração do Catálogo dos Perfis Profissionais dos Egressos dos Cursos Técnicos do IF Farroupilha; e

g) elaboração das Diretrizes Institucionais para os cursos técnicos do IF Farroupilha. A constituição da estrutura das diretrizes se deu no próprio processo de elaboração. Inúmeras vezes, foram incluídos ou retirados itens. À me-

didada que os trabalhos ganhavam forma, muitas discussões precisavam ser retomadas e readequadas para que as propostas pudessem dialogar entre si e evitar conflito de normas. Em alguns casos, houve grande divergência entre a comunidade e o tema, com isso, precisou-se retornar para rediscussão e, algumas vezes, foi necessário recorrer ao voto para se tomar a decisão final. Felizmente, a maior parte do texto foi realizada, embora não com consenso absoluto, mas a partir de um acordo comum e de um constante entendimento de que se teria um contínuo e cuidadoso processo de acompanhamento e de avaliação das diretrizes, a fim de verificar sua eficiência e, se fosse necessário, a alteração daquilo que precisaria ser revisto.

3. A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS CURSOS TÉCNICOS DO IF FARROUPILHA E UMA PROPOSTA DE INTEGRAÇÃO

A organização curricular dos cursos técnicos do IF Farroupilha, em todas as suas modalidades e suas formas, está desenvolvida em três núcleos. Estes não são constituídos como blocos distintos, mas articulados de forma integrada.

- Núcleo Básico
- Núcleo Tecnológico
- Núcleo Politécnico

Para constituir os núcleos, bem como o restante da organização curricular e o processo de ensino e de aprendizagem, para efetivação do currículo, devem ser levadas em consideração as dimensões integradoras do Ensino Médio com foco na formação integral dos educandos, considerando o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico.

Na construção do Projeto Pedagógico de Curso, pergunta-se:

- que profissional se deseja formar?;
- qual será o seu perfil?;
- onde atuará (em que lugar, em que momento do processo criativo)?;
- que conhecimentos tecnológicos e científicos são necessários a esse profissional?;
- que valores éticos, estéticos e políticos orientam a conduta da sociedade da qual esse profissional faz parte?;

Essas perguntas devem ser respondidas desde a concepção do Pro-

jeto Pedagógico Institucional, passando pelo Projeto Pedagógico de Curso, pelos Planos de Ensino, pelos planejamentos coletivos das atividades de ensino e de aprendizagem (articulando ensino, pesquisa e extensão), pela Formação Continuada de Docentes, pelas metodologias e pela avaliação do ensino e da aprendizagem até as práticas reais de integração entre a ciência, a cultura, a tecnologia e o trabalho.

Ao longo dos estudos realizados, e no limite do que a discussão coletiva possibilita, na sua diversidade e na sua dificuldade de entendimentos comuns, prevalece a tese de que, sobre o currículo integrado, não há “receita pronta” e as possibilidades são construídas no processo dialético.

Com base nisso, passamos a relatar, logo abaixo, de forma resumida, e o mais objetivo possível, parte da proposta de integração curricular elaborada pelo Instituto Federal Farroupilha, o qual é nosso ponto de partida comum para o aprofundamento e o aperfeiçoamento da perspectiva estabelecida, conforme já apontado acima.

1 - Elaboração do Catálogo dos Perfis Profissionais dos Egressos dos Cursos Técnicos do IF Farroupilha. Elaborado com base no Catálogo Na-

cional de Cursos Técnicos, na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), nas normas e nos documentos dos Conselhos Profissionais e na especificidade da formação pretendida no IF Farroupilha, incluindo a perspectiva da formação integral (humana, cultural, científica, tecnológica etc.).

O Perfil profissional do egresso, detalhado com as atribuições inerentes à profissão, é obtido por meio do diálogo entre os docentes e as entidades vinculadas (ex.: Crea, empresários etc.), considerando as características, as áreas e os campos de atuação, as competências necessárias, os conceitos, os princípios e as técnicas específicas para determinada formação.

Para isso, é descrito o significado e o alcance de cada item previsto no perfil do egresso: capacitação para atuação, competência técnica e tecnológica em sua área de atuação. Num curso de Técnico em Edificações, por exemplo, conhecer e seguir as normas técnicas, aplicáveis em cada caso, refere-se ao estudo das NBRs (Normas Brasileiras) aplicadas à construção civil. Exige-se conhecimentos gerais das normas da Construção Civil e dos conhecimentos específicos das normas de edificações no limite de atuação do Técnico de

Nível Médio. Espera-se que tais conhecimentos possibilitem o planejamento e a execução das atividades desenvolvidas pelo profissional de forma correta, segura e eficaz.

2 - Elaboração da Matriz de Referência dos Cursos Técnicos do IF Farroupilha. É feita partindo do perfil profissional do egresso, elaborado para cada curso técnico, conforme suas especificidades, os docentes das respectivas áreas e dos cursos se reúnem para definir os conhecimentos comuns a serem ensinados e aprendidos durante o itinerário formativo, constituindo, assim, as ementas dos componentes curriculares. Após definir esses conhecimentos, por componente curricular, todos os docentes do curso devem se reunir para definir, ainda, com base no perfil do egresso, a ênfase tecnológica de cada componente curricular.

A ênfase tecnológica é a identificação dos conteúdos da ementa sobre os quais o(s) docente(s) deve(m) dar maior atenção no processo de ensino e de aprendizagem para atender ao perfil do egresso, dada sua maior intensidade tecnológica naquele curso específico. Em síntese, esses conteúdos, com maior ênfase, são aqueles que, de modo geral, os

docentes elegem como principais para as avaliações, os trabalhos etc. Há conteúdos aos quais o estudante precisa ter acesso apenas para conhecimento conceitual e básico, a fim de poder dialogar com as demais áreas do conhecimento, tanto técnicos quanto da formação básica; enquanto há conteúdos que o estudante precisa aprofundar, com objetivo de exercer, com maior qualidade, as atividades específicas esperadas daquela formação profissional.

Ao desenvolver o planejamento, a partir do perfil do egresso, e durante a elaboração do Projeto Pedagógico do Curso, facilita-se a organização das demais atividades do itinerário formativo, desde a elaboração do Plano de Ensino do professor até o desenvolvimento de projetos integrados, de visitas técnicas, de pesquisas e de inúmeras outras atividades as quais podem ser pensadas ao longo do curso, entre os educadores e educandos, sem perder o foco do perfil do egresso pretendido.

Durante a definição da ênfase tecnológica, o(s) professor(es) de cada área devem dialogar com os demais, interagindo de forma tal que todos possam ter noção do que cada profissional trabalha na sua especificidade; identificando, assim, conteúdos e

objetivos comuns entre as diferentes áreas, dando início à definição das áreas de maior integração no currículo e possibilitando o planejamento e a realização de um currículo mais integrado; uma vez que não existe conhecimento desintegrado, mas formas e metodologias de ensino desintegradas e organizações curriculares que dificultam a integração.

Além disso, não se pode falar em currículo integrado ou em formação integral se os docentes, principais atores desse processo, desconhecem o curso em si e os objetivos específicos de cada colega. Em suma, não se trata de “eliminar as disciplinas”. É possível montar um currículo, totalmente, organizado por grandes áreas ou temas geradores ou por qualquer outro formato, mas um professor de matemática nunca trabalhará os conhecimentos de bovinos como um professor com formação específica para tal e vice-versa. E não haverá quem discorde que conhecimentos específicos de matemática e de bovinos são indispensáveis num curso de Técnico em Agropecuária, por exemplo. Assim, pode-se até eliminar as disciplinas do currículo, mas chegará um momento em que cada profissional dominará o ensino na sua área específica. Obviamente, se ambos os professores tiverem pleno co-

nhecimento do curso e do perfil dos egressos pretendidos, não terão dificuldades de organizar seus Planos de Ensino juntos, propondo atividades práticas e avaliação em conjunto, por exemplo, inclusive com a inclusão de outras áreas, cujas integrações foram identificadas na elaboração do currículo. Porém, essa discussão, também, exige um capítulo à parte.

O quadro, abaixo, representa o exemplo de como deveria ser composta a ementa do componente curricular dos cursos técnicos do IF Farroupilha, considerando a defini-

ção da ênfase tecnológica e as áreas de integração a partir do pretendido perfil profissional do egresso. Nesse caso, trata-se de um curso Técnico em Edificações. Observa-se que o exemplo consiste em um curso integrado. Com base na ênfase tecnológica e na ementa desse currículo específico, e na ênfase tecnológica e na ementa dos demais componentes, os professores identificaram as principais áreas de integração do curso com esse componente curricular e, assim, sucessivamente.

É observado que, ao invés da tradicional ementa, apenas com a

Quadro 1

COMPONENTE CURRICULAR	MÁQUINAS, EQUIPAMENTOS, FERRAMENTAS E SEGURANÇA NO TRABALHO
<p>EMENTA: Manuseio e manutenção de ferramentas, elementos de fixação (anéis elásticos, pregos, parafusos, rebites, abraçadeiras), mecânicos, transmissão por engrenagens, transmissão por correias, lubrificantes, chaves, trena laser, nível laser, acabadoras de superfície, alisadoras, régua vibratória, paquímetro, ferramentas elétricas, ferramentas de corte, equipamentos de grande porte, elevadores e guias. Higiene, condições do ambiente de trabalho, medicina do trabalho e controle médico, riscos, segurança e programas educativos. CIPA, SESMT, EPIs, EPCs, medidas de proteção, insalubridade, periculosidade e ergonomia.</p>	
<p>Ênfase tecnológica: Normas técnicas (Segurança no trabalho); Ferramentas, máquinas e equipamentos (Manuseio e aplicação), Organização do canteiro de obras.</p>	
<p>Áreas de integração: <u>GERENCIAMENTO AMBIENTAL</u> (sistemas de gestão ambiental, poluição); <u>MATERIAIS E TÉCNICAS CONSTRUTIVAS</u> (utilização na prática de máquinas, equipamentos e ferramentas bem como normas de segurança no trabalho); <u>QUÍMICA</u> (funções e reações químicas); <u>BIOLOGIA</u> (poluição, higiene, tecidos, processos de troca entre o células e o meio, micro-organismos, fisiologia e anatomia, ecologia geral, zoologia); <u>FÍSICA</u> (dissipação de energias e sistemas mecânicos, conceito de viscosidade associada a lubrificantes, Dinâmica em , máquinas e equipamentos, noções sobre força de cisalhamento); <u>GEOGRAFIA</u> (escalas geográfica e representação cartográfica, localização e orientação.); <u>FILOSOFIA</u> (deontologia /ética profissional, contratualismo: Rousseau, Hobbes, Montesquieu, Pólis: Aristóteles, Platão, Sócrates); <u>SOCIOLOGIA</u> (trabalho, saúde, responsabilidade social, meio ambiente)</p>	

descrição dos conteúdos de cada componente curricular, a proposta inclui a previsão de dois momentos

essenciais: ênfase tecnológica e áreas de integração. Esses dois espaços, essencialmente, são definidos por

todos ou pelo maior número possível de docentes que atuam no curso, a fim de possibilitar uma construção interdisciplinar que define, com base no perfil do egresso, qual a ênfase tecnológica a ser dada no curso. Os conteúdos destacados, como ênfase, serão bases para o planejamento dos Planos de Ensino, os projetos de pesquisa e extensão, as visitas técnicas, as avaliações etc. Já as áreas de integração possibilitam identificar os principais componentes curriculares com maior possibilidade e/ou facilidade de integração com o componente curricular específico da ementa, o que favorece, assim, a visualização e a direção para o planejamento e o desenvolvimento de atividades integradoras do ensino e da aprendizagem.

Esse processo de construção das ementas será melhor explicado a seguir.

3.1. Delimitação de componentes curriculares e ementas da área técnica: movimento pluridisciplinar

É realizada de acordo com o detalhamento do perfil do egresso, definindo o grau de intensidade tecnológica de cada componente curricular, conforme o grau de intensidade de

conhecimentos necessários para o maior ou o menor domínio técnico pelo profissional, segundo sua possibilidade de atuação, de capacitação e de competência esperadas.

3.2. Identificação de pré-requisitos para o desenvolvimento do conhecimento da área técnica específica

Organização dos componentes curriculares da área técnica de acordo com a identificação dos pré-requisitos pedagógicos e a sequência nos conhecimentos específicos, a fim de iniciar uma sistematização e uma coerência interna na construção da matriz curricular.

3.3. Construção das ementas da formação técnica: identificação dos conhecimentos/conteúdos específicos e ênfase tecnológica

a) *Componente curricular:* nome do componente/disciplina de forma delimitada e objetiva;

b) *ementa:* sintetiza o conteúdo do componente curricular, a fim de permitir, de modo imediato, o conhecimento da matéria estudada. É elaborada em conjunto pelos docentes da área técnica, levando

em consideração os critérios e as referências expostos pelos grupos de trabalho (teóricos, legais e técnicos), para atender ao processo de formação integral do educando de acordo com a especificidade técnica exigida pelo curso; e

c) ênfase tecnológica: descrição dos conteúdos da ementa sobre os quais o(s) docente(s) deve(m) dar maior ênfase, conforme sua maior intensidade tecnológica para atender ao perfil do egresso.

Obs.: há conteúdos que o educando precisa ter acesso apenas para conhecimento conceitual e básico, a fim de poder dialogar com as demais áreas do conhecimento tanto técnicos quanto da formação básica. Temos, como exemplo, no componente de Máquinas, Equipamentos, Ferramentas e Segurança no Trabalho, o educando deverá conhecer os principais tipos de ferramentas elétricas usados na construção civil, mas não precisará dominar seu funcionamento técnico com profundidade a ponto de querer, por exemplo, concertá-los caso falhem durante a operação. Contudo, deverá conhecer e dominar as Normas Técnicas para o uso das máquinas, dos equipamentos e das ferramentas, bem como as demais normas técnicas da segurança no trabalho, pois isso faz parte do

seu perfil, nesse aspecto, principalmente, conhecer e seguir essas normas aplicáveis em cada caso. Sendo assim, nesse componente curricular, o item, Normas Técnicas, deve ter maior ênfase tecnológica, o que irá ocupar a maior parte da carga horária do planejamento de ensino do professor em comparação ao conteúdo de ferramentas elétricas, assim como receberá maior ênfase, também, na construção e na avaliação de projetos interdisciplinares, de atividades complementares (uma palestra sobre atualização das normas de segurança de trabalho na construção civil, por exemplo) e nas práticas profissionais integradas.

3.4. Identificação das áreas de integração técnica e dos conceitos geradores/integradores: primeiro movimento interdisciplinar

d) Áreas de integração: a partir do diálogo entre docentes da área técnica, no qual uns expõem seus conhecimentos específicos da área de formação para os outros colegas, é possível identificar com quais conhecimentos este componente curricular tem maior integração. Tal exercício facilitará, depois, a metodologia para construção coletiva das diversas

atividades interdisciplinares e das práticas profissionais integradas, bem como o desenho da matriz curricular por grau de intensidade tecnológica. Além disso, auxiliará na elaboração das ementas dos componentes curriculares da formação básica, nas suas respectivas cargas horárias e na distribuição dentro das unidades de ensino e de aprendizagem; e

e) conceitos geradores/integradores: dentre aqueles conceitos integradores/geradores do eixo-tecnológico, do curso técnico e das áreas do Ensino Médio, discriminados a partir do perfil do egresso, identifica-se, agora, em cada componente curricular, quais conceitos estão mais presentes nele e quais podem ser mais explorados pelas características da área de conhecimento deste componente curricular. Tais conceitos serão favoráveis para identificação de situações problemas da realidade do educando e, a partir dos quais, o docente poderá nortear suas práticas pedagógicas, de forma integrada com as áreas de atuação, anteriormente, identificadas (as quais, por sua vez, também, apresentarão estes e/ou mais conceitos geradores).

Obs.: os conceitos integradores/

geradores são essenciais para evitar a linerealidade amorfa dos conteúdos e garantir a integração e a construção dialéticas das práticas pedagógicas com vistas à formação integral. No exemplo, anteriormente citado, sobre o componente de Máquinas, Equipamentos, Ferramentas e Segurança no Trabalho, após a construção dialética entre docentes da área técnica e da formação básica, na qual uns expõem seus conhecimentos específicos da área de formação para os demais e revelam as áreas de integração com este componente, será fácil perceber como que, por exemplo, ao tratar das Normas Técnicas de segurança no trabalho, o educando não pode ter por objetivo apenas decorar e dominar as referidas normas para planejamento, execução, manutenção e controle de qualidade das obras, como lhe exige o perfil técnico, porque este mesmo perfil exige uma formação humanística e cultura geral integrada à formação técnica, tecnológica e científica; de forma que o profissional atue com base em princípios éticos e de maneira sustentável. Assim, perceber-se-á, por exemplo, que ética, relação interpessoal, responsabilidade, cidadania, saúde, comunicação e diálogo são conceitos geradores/integradores presentes no perfil desejado e que são trabalhados não só no conteúdo

de Segurança no Trabalho, mas também na Filosofia, Sociologia, Língua Portuguesa, Biologia, Gerenciamento Ambiental, Artes e História.

Obs.: alguns conceitos geradores/integradores serão tomados por regra em toda realização do curso, por exemplo, no curso de Técnico em Edificações: sustentabilidade, execução, técnica, ética etc.

3.5. Delimitação das unidades de ensino e aprendizagem da formação técnica

- Conhecimentos técnicos agrupados por grau de intensidade tecnológica, da menor para a maior intensidade técnica e tecnológica;
- divisão dos componentes curriculares da área técnica em três unidades de ensino e de aprendizagem, da menor intensidade para a maior intensidade, em cada unidade de ensino e de aprendizagem; e
- realizado esse movimento, passa-se, então, com a mesma metodologia, para a composição da área básica, e essas integradas à área técnica, num segundo movimento interdisciplinar.

Dessa forma, tem-se, à primeira

vista, uma composição semelhante à organização tradicional, considerando a especificidade e a fragmentação das ciências, como se dá, contemporaneamente, em regra, nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio. O diferencial pretendido, aqui, está no fato de que, embora organizado, ainda, de forma disciplinar, gerando uma aparente fragmentação, essas disciplinas foram constituídas e estão integradas pela ênfase tecnológica, pelas áreas de integração e pelos conceitos geradores. Isso revela que, com essa visualização, na forma da organização curricular, e, principalmente, pela participação no processo de elaboração da mesma, os educadores e os educandos mantêm presente a integração do conhecimento entre as ciências, possibilitando o trânsito do particular ao universal e vice-versa, sem perder de vista a essência da proposta estabelecida no itinerário formativo.

Deve-se observar, no entanto, que essa organização, ainda, que, fragmentada, integrada pela ênfase tecnológica, pelas áreas de integração e pelos conceitos geradores, deixa uma lacuna a ser preenchida. Nessa “lacuna”, reside a possibilidade fática da proposta do currículo integrado não passar de uma formalidade curricular.

Como preencher essa lacuna? Pode ser, parcialmente, preenchida com metodologias de ensino e de aprendizagem, como também com a formação continuada de docentes, o que é possível sugerir e exemplificar na organização curricular, mas cuja concretização depende única e exclusivamente dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem.

Torna-se, assim, necessário pensar em metodologias de ensino e de aprendizagem que conduzam, nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, o movimento contínuo e integrado entre as especialidades necessárias para a formação pretendida, preenchendo, ao máximo possível, a lacuna gerada pela fragmentação dos saberes e tentando, desse modo, superar, ao menos em partes, o ensino conteudista e disciplinar.

Como metodologias e ações de ensino e de aprendizagem possíveis, para realizar o movimento interdisciplinar e integrador pretendido, propõem-se, por exemplo, a previsão de atividades complementares, os Projetos Integradores, a constituição de núcleos de estudos e de inclusão, a pesquisa, a extensão, as visitas técnicas; enfim, Práticas Profissionais Integradas que consideram as dimen-

sões da ciência, da tecnologia, da cultura e do trabalho.

Antes de definirmos o conceito e a metodologia de Prática Profissional Integrada, é necessário ter claro o significado de Prática Profissional compreendido nessa organização.

A Prática Profissional é uma estratégia educacional favorável para a contextualização, a flexibilização e a integração curricular, abrangendo as diversas configurações da formação profissional vinculadas ao perfil do egresso.

De acordo com a Resolução CNE nº 6/2012 (grifo nosso):

Art. 21. A prática profissional, prevista na organização curricular do curso, deve estar continuamente relacionada aos seus fundamentos científicos e tecnológicos, orientada pela pesquisa como princípio pedagógico que possibilita ao educando enfrentar o desafio do desenvolvimento da aprendizagem permanente, integra as cargas horárias mínimas de cada habilitação profissional de técnico e correspondentes etapas de qualificação e de especialização profissional técnica de nível médio.

§ 1º A prática na Educação Profissional compreende diferentes situações de vivência, aprendizagem e trabalho, como experimentos e atividades específicas em ambientes especiais, tais como laboratórios, oficinas, empresas pedagógicas, ateliês e outros, bem como inves-

tigação sobre atividades profissionais, projetos de pesquisa e/ou intervenção, visitas técnicas, simulações, observações e outras.

Essa definição leva ao planejamento da organização curricular dos cursos técnicos do IF Farroupilha, garantindo, por excelência, um espaço/tempo na matriz curricular que possibilite a articulação entre os conhecimentos construídos nas diferentes disciplinas do curso, propiciando a flexibilização curricular e a ampliação do diálogo entre as diferentes áreas de formação, motivando os estudantes em processo formativo, do início até a conclusão do curso, já que eles estão em permanente contato com a prática real de trabalho.

A Prática Profissional Integrada visa agregar conhecimentos da área básica e da área técnica, como também a integração entre as disciplinas básicas, entre as disciplinas técnicas e entre as disciplinas básicas e as disciplinas técnicas.

A Prática Profissional Integrada visa o desenvolvimento da prática profissional, proporcionando ao estudante a possibilidade de contato com a prática real de trabalho, além dessa possibilidade poder ser atendida, também, por meio do estágio supervisionado, quando previsto no

curso.

A Prática Profissional Integrada não exclui as demais formas de integração que possam vir a complementar a formação dos estudantes, ampliando seu aprendizado.

A prática profissional poderá ser planejada e realizada por meio de visitas técnicas, de oficinas, de projetos integradores, de estudos de casos, de experimentos e de atividades específicas em ambientes especiais; tais como laboratórios, oficinas, empresas pedagógicas, ateliês e outros; bem como por meio da investigação sobre atividades profissionais, de projetos de pesquisa e/ou intervenção, de visitas técnicas, de simulações, entre outras formas de integração previstas no Projeto Pedagógico do Curso; consoantes às Diretrizes Institucionais para os Cursos Técnicos no IF Farroupilha.

São objetivos principais da Prática Profissional Integrada:

- aprofundar o entendimento do perfil do egresso e das áreas de atuação do curso;
- aproximação da formação dos alunos com a prática real de trabalho;
- articulação horizontal e vertical do conhecimento da unida-

de de ensino, oportunizando o espaço de discussão e o espaço aberto para entrelaçamento com outras disciplinas, de maneira que as demais disciplinas do curso, também, participem desse processo;

- operacionalização de uma integração vertical do currículo, proporcionando unidade em todo o curso, compreendendo uma sequência lógica e um aprofundamento, cada vez maior, dos conhecimentos em contato com a prática real de trabalho;
- viabilização da efetiva aplicação da prática profissional específica de cada curso;
- espaço destinado aos enfoques para as habilitações desejadas pelo curso, conforme a localização geográfica em que se encontra e as particularidades regionais;
- ser um componente curricular de convite permanente à reflexão-ação;
- incentivar a pesquisa como princípio educativo;
- integrar o trabalho manual com o trabalho intelectual; e

- promover a interdisciplinaridade.

A PPI deve ser realizada por meio de metodologias de ensino que contextualizam a aplicabilidade dos conhecimentos aprendidos no decorrer do processo formativo, problematizando a realidade, fazendo com que os estudantes, por meio de estudos, pesquisas e práticas desenvolvam projetos e ações, baseados na criticidade e na criatividade.

A Prática Profissional Integrada tem, como principal base, o perfil do egresso e o itinerário formativo, possibilitando contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de experiências profissionais e o contato com a prática real de trabalho.

A Prática Profissional Integrada, na organização curricular em núcleos, é parte essencial do Núcleo Politécnico, o qual é espaço onde se garantem, concretamente, conteúdos, formas e métodos responsáveis por promover, durante todo o itinerário formativo, a politecnia, a formação integral e omnilateral e a interdisciplinariedade.

Voltaremos, agora, a tratar um pouco mais sobre a organização dos três núcleos, a ser realizada após

a definição da matriz curricular dos cursos.

A organização curricular dos cursos técnicos do IF Farroupilha observa as determinações legais presentes na Lei nº 9.394/96, na Resolução nº 4/2010, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, na Resolução nº 2/2012, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, na Resolução nº 6/2012, nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos.

Trata-se de uma organização que possibilita a articulação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, à medida que os eixos tecnológicos se constituem por meio da união de bases científicas comuns e de processos produtivos, econômicos e culturais.

Nessa perspectiva, a organização curricular dos cursos técnicos do IF Farroupilha deverá estar baseada naquilo que define o perfil de egresso do respectivo curso, considerando os conhecimentos e as habilidades que o estudante deverá adquirir ao longo do curso.

O perfil do egresso deve ser o ponto de partida para o planejamento do currículo, norteando a definição da justificativa, dos objetivos,

dos componentes curriculares, das práticas profissionais e dos conteúdos que compõem a estrutura do projeto pedagógico do curso. Também, é necessário considerar o que estabelece o parágrafo único, do Art. 17, da Resolução CNE/CEB nº 06/2012, o qual aponta que: “quando se tratar de profissões regulamentadas, o perfil profissional de conclusão deve considerar e contemplar as atribuições funcionais previstas na legislação específica referente ao exercício profissional fiscalizado.”

A organização curricular passa pela concepção de educação que une o conteúdo, o método, a forma e a estruturação, o que articula a formação básica e técnica.

4. CONSTITUIÇÃO DOS NÚCLEOS

A constituição dos núcleos se dará com base na identificação dos conhecimentos e das habilidades que possuem maior ênfase tecnológica e maiores áreas de integração no curso.

Figura 2

organização curricular nos curso técnicos



A organização, por núcleos, leva, em consideração, como dimensões integradoras do currículo: o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura.

Para organizar a constituição de cada núcleo é necessário:

- i) observar, rigorosamente, o perfil profissional do egresso do curso para identificação dos conhecimentos e das habilidades necessárias;
- ii) organizar conhecimentos e habilidades em disciplinas;
- iii) considerar os conteúdos organizados em disciplinas, conforme indicado no Currículo de Referência dos Cursos Técnicos do

IF Farroupilha, a ênfase tecnológica, as áreas de integração e os conceitos geradores necessários para a formação;

iv) definir as formas de integração a serem desenvolvidas no curso, garantido o currículo integrado;

v) considerar as atividades a serem definidas pelo *campus* na elaboração do PPC; e

vi) integrar ensino, pesquisa e extensão, com base no Plano de Desenvolvimento Institucional e no Projeto Político Pedagógico da Instituição.

O Núcleo Tecnológico é o espaço da organização curricular no qual se concentram as disciplinas que tratam dos conhecimentos e das habilidades inerentes/específicas à formação técnica, as quais têm maior ênfase tecnológica e menor área de integração com as demais disciplinas do curso, em relação ao perfil do egresso do curso. Instrumentalizam-no domínios intelectuais das tecnologias, pertinentes ao eixo tecnológico do curso, fundamentos instrumentais de cada habilitação, e fundamentos que contemplam as atribuições funcionais previstas nas legislações específicas referentes à formação profissional.

O Núcleo Básico é o espaço da organização curricular ao qual se destinam as disciplinas que tratam dos conhecimentos e das habilidades inerentes à Educação Básica, as quais têm menor ênfase tecnológica e menor área de integração com as demais disciplinas do curso, em relação ao perfil do egresso do curso. O Núcleo Básico, para os cursos integrados, é constituído, basicamente, a partir de conhecimentos e de habilidades nas áreas de linguagens e seus códigos, de ciências humanas, de matemática e de ciências da natureza, as quais têm por objetivo desenvolver o raciocínio lógico, a argu-

mentação, a capacidade reflexiva e a autonomia intelectual; contribuindo para a constituição de sujeitos pensantes e capazes de dialogar com os diferentes conceitos. O Núcleo Básico, para os cursos subsequentes ou concomitantes, é constituído a partir de conhecimentos e de habilidades inerentes à Educação Básica para complementação e atualização de estudos, em consonância com o respectivo eixo tecnológico e o perfil profissional do egresso.

O Núcleo Politécnico é o espaço da organização curricular ao qual se destinam as disciplinas que tratam de conhecimentos e de habilidades inerentes à Educação Básica e Técnica, as quais têm maior área de integração com as demais disciplinas do curso, em relação ao perfil do egresso do curso, e com os modos de integração. São conteúdos correspondentes ao eixo tecnológico e, também, elementos expressivos para a integração curricular do curso. Sendo assim, na organização curricular, o Núcleo Politécnico será, por excelência, o espaço no qual serão previstas as principais formas de integração do currículo, além de disciplinas estratégicas para promover essa integração.

O Núcleo Politécnico compreende fundamentos científicos, sociais,

organizacionais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, estéticos e éticos, os quais alicerçam as tecnologias e a contextualização do eixo tecnológico no sistema de produção social. A organização curricular é o espaço em que se garantem, concretamente, conteúdos, formas e métodos responsáveis por promover, durante todo o itinerário formativo, a politecnicidade, a formação integral e omnilateral e a interdisciplinaridade. Sendo assim, o Núcleo Politécnico, na organização curricular, tem o objetivo de ser o elo entre o Núcleo Tecnológico e o Núcleo Básico, criando espaços contínuos durante o itinerário formativo para garantir meios de realização da politecnicidade.

5. DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA

A reorganização das matrizes e dos ementários, principalmente, identificando a ênfase tecnológica e as áreas de integração em cada curso, possibilita perceber quais são os conhecimentos essenciais para se atender determinado perfil de egresso, diminuindo, dessa maneira, consideravelmente, o tradicional currículo conteudista e, por conseguinte, a excessiva carga horária reclamada para cada disciplina, visto que, em

regra, se reivindica muitos conteúdos considerados como necessários de serem ensinados.

Na discussão, para identificação das áreas de integração, percebe-se que muitos conhecimentos e conteúdos são trabalhados mais de uma vez em disciplinas diferentes, os quais, agora, poderiam ser compartilhados entre esses componentes, diminuindo, também, a necessidade de mais carga horária, para que o educando tivesse o mesmo conteúdo, muitas vezes, sem perceber a relação entre um componente curricular e outro.

Obviamente, o sucesso desse objetivo não depende da organização do currículo, mas, sim, de seu desenvolvimento contínuo, de forma planejada coletivamente, com momentos específicos para a integração curricular tanto entre os docentes, no planejamento e na orientação das diversas possibilidades de metodologias e de práticas, as quais se originam desse processo, quanto para os estudantes, na realização dessas e no desenvolvimento da autonomia para além da sala de aula.

Trata-se de um objetivo impossível de ser alcançado com elevadas cargas horárias em sala de aula, o que gera ausência de tempo para que os docentes possam fazer forma-

ção pedagógica em serviço, discutindo a própria prática, acompanhando e avaliando o desenvolvimento do curso; e, afetando, também, os alunos que não possuem tempo para desenvolverem outras atividades no *campus*, além da sala de aula, como estudos em grupos, pesquisas, acompanhamento e orientação de apoio com as equipes multidisciplinares, e atividades culturais entre outras.

Tomemos, por base, um Curso Técnico Integrado cuja carga horária mínima, prevista na Resolução CNE nº 06/2012, seja de 3.200 horas-relógio, o qual, antes, era realizado no IF Farroupilha com 3.600 e até 3.800 horas-relógio, o que obrigava a preencher todos os períodos semanais em sala de aula. Com as Diretrizes,

esses cursos, que são os de maior duração na proporção do Catálogo Nacional (1.200h), ficaram com, no máximo, 3.200 horas-relógio (3.840 horas-aula), possibilitando, assim, que cada *campus* organize os horários de forma tal a se ter, no mínimo, três turnos por semana sem alunos e professores em sala de aula, os quais podem desenvolver inúmeras outras atividades fora da sala de aula (os cursos com 3.000h ou 3.100h podem ter turnos a mais sem hora-aula).

O quadro, a abaixo, demonstra uma simulação de organização da carga horária semanal que possibilita essa proposta.

Quadro 2



Isso expressa que não se diminuiu a duração dos cursos. Eliminou-se, sim, boa parte do currículo conteudista e engessado, possibilitando espaços para recuperação paralela, reuniões pedagógicas entre os docentes para planejamento e construção das atividades de ensino; enquanto os alunos podem desenvolver atividades orientadas nos laboratórios e nos grupos de estudo; atividades culturais; receber apoio dos profissionais técnicos em pedagogia, psicologia, assistência social, enfermagem e dos demais colegas.

Desse modo, ainda, esses estudantes podem realizar visitas técnicas e trabalhos de campo; desenvolver seus projetos de pesquisa e de extensão; e ter um leque enorme de possibilidades que se expande, desde que haja disposição e interesse dos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem.

Em síntese, o planejamento, a implementação, o acompanhamento e a revisão da proposta de organização curricular, dos cursos técnicos do IF Farroupilha, com vistas ao currículo integrado e à formação integral, implicariam nos seguintes passos:

a) perfil profissional do egresso detalhado com as atribuições inerentes à profissão;

b) delimitação de componentes curriculares e de ementas da área técnica, movimento pluridisciplinar;

c) identificação de pré-requisitos para o desenvolvimento do conhecimento da área técnica específica;

d) construção das ementas da formação técnica: identificação dos conhecimentos/conteúdos específicos, ênfase tecnológica;

e) identificação das áreas de integração técnica e dos conceitos geradores/integradores, primeiro movimento interdisciplinar;

f) delimitação das unidades de ensino e aprendizagem da formação técnica: conhecimentos técnicos agrupados por grau de intensidade tecnológica da menor para a maior intensidade técnica e tecnológica;

g) primeira aproximação da formação técnica com a formação básica por meio da identificação das possíveis áreas/ conhecimentos/conteúdos de integração da formação básica, com cada componente curricular (área/conhecimentos/ conteúdos) da formação técnica e vice-versa. Identificação dos conceitos geradores/integradores por área do Ensino Médio,

segundo movimento interdisciplinar;

h) delimitação de componentes curriculares e de ementas da formação básica, movimento pluridisciplinar;

i) identificação da menor ou da maior intensidade dos componentes da formação básica;

j) delimitação das unidades de ensino e aprendizagem da formação básica: conhecimentos agrupados por grau de intensidade tecnológica da maior para a menor intensidade científica e tecnológica; terceiro movimento interdisciplinar;

k) delimitação das unidades de ensino aprendizagem da formação básica e da formação técnica: quarto movimento interdisciplinar pela aproximação entre as áreas de integração identificadas na ementa;

l) identificação do componente integrador das três áreas da formação básica: quinto movimento interdisciplinar pela aproximação entre as áreas do Ensino Médio;

m) integração entre as áreas da formação básica e da formação técnica, e entre as três unidades de ensino e de aprendizagem: movi-

mento transdisciplinar;

n) promoção da possibilidade da transdisciplinaridade;

o) integração por meio de metodologias de aproximações sucessivas entre os conhecimentos trabalhados no currículo e as características socioculturais, visando à integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica do educando; movimento de integração e de formação integral/omnilateral;

p) delimitação da carga horária dos componentes curriculares, das PPIs, das atividades complementares, das unidades de ensino aprendizagem; do Estágio Curricular Supervisionado e da carga horária total do curso;

q) metodologia de acompanhamento, avaliação, atualização e análise da proposta do currículo integrado no decorrer do curso;

r) acompanhamento dos egressos no mundo do trabalho;

s) continuidade do processo de acordo com o movimento histórico-dialético da dimensão ontológica do trabalho; e

t) verticalização do ensino: cursos de aperfeiçoamento, de graduação, de especialização, de mestra-

do profissionalizante etc.

6. CONCLUSÃO

O que faremos?

O que apresentamos, aqui, foi uma brevíssima síntese do trabalho realizado para elaboração das Diretrizes Institucionais e da organização curricular. A opção metodológica tomada, certamente, não foi das mais fáceis de realizar, uma vez que, propor a construção coletiva, com a participação direta de centenas de pessoas, de lugares, de formações e de concepções, muito distintas, é, sem dúvida, um desafio ousado e quase suicida. Todavia, sem dúvida, é gratificante porque, apesar das inúmeras dificuldades, na mediação dos conflitos, o que se teve, como produto final, não é fruto de pretensão, já que não se tinha a pretensão que fosse o “melhor dos mundos possíveis” (na compreensão Cándida, de Voltaire), mas é o melhor possível, dentro do que os interessados puderam fazer em busca de um mundo melhor no que tange à organização didático-pedagógica dos Cursos Técnicos do IF Farroupilha. Há quem discorde e, talvez, com razão, desse ou daquele ponto, mas não há que se discordar

do seguinte ponto: prevaleceu a autoridade do argumento ao invés do argumento da autoridade que, para muitos, é o caminho mais fácil.

O mesmo trabalho foi realizado, paralelamente, para a organização dos cursos superiores que, respeitadas as especificidades desse nível de formação, se deu pelos mesmos motivos e com os mesmos objetivos: a gestão democrática do ensino, a participação coletiva na concepção pedagógica da Instituição e a qualidade do ensino público ofertado pelo IF Farroupilha. As Diretrizes foram ratificadas pela comunidade interna e externa, visto que, mesmo recentemente aprovadas, foram fruto de submissão à ampla consulta pública durante a discussão e a elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional 2014 a 2018/19, e foram anexadas a este documento, diretamente, relacionadas à essência do Projeto Pedagógico Institucional, o que reforçou a legitimidade e o reconhecimento do trabalho por toda comunidade interna e a ampla participação da comunidade externa no projeto pedagógica institucional.

Agora, serão necessárias ações permanentes de acompanhamento, de avaliação e de revisão das Diretrizes Institucionais e das normas

e das atividades delas oriundas e, principalmente, dos Projetos Pedagógicos de Curso, reformulados com base nessas orientações, para que não se torne uma letra morta, mas um instrumento eficiente para que, realmente, seja o ponto de partida comum para a construção coletiva, com vistas à excelência institucional da oferta da Educação Profissional Técnica e Tecnológica.

Reiterando o poeta, Mário Quintana, “Democracia é dar a todos o mesmo ponto de partida.”. Salvo todas as críticas pertinentes possíveis, só uma seria a mais impertinente: a que não foi dado a todos o direito de partir do mesmo ponto. Se acertamos, não sabemos. Se erramos, os dias vindouros nos dirão e nos darão a oportunidade de reconhecer as fraquezas, de concentrar nos pontos fortes, de proteger das ameaças e de, juntos, consolidar a maturidade e a identidade institucional as quais buscamos.

CURRÍCULO INTEGRADO NO IF GOIANO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Simônia Peres da Silva¹, Cláudio Virote²

¹ e ² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano

E-mail: simonia.peres@ifgoiano.edu.br

1. INTRODUÇÃO

A proposta de integração da educação geral com a educação profissional na Rede EPCT, estabelecida pelo Decreto nº 5.154/2004 e pela Resolução CNE/CEB nº 6/2016, tem em sua origem orientações que visam a promoção e desenvolvimento da formação integral dos educandos, no sentido de superar a dualidade histórica entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem, bem como não reduzir a formação do trabalhador às necessidades do mercado de trabalho.

Entretanto, a efetivação da integração curricular e pedagógica no ensino médio como preconiza os documentos oficiais, requer a construção de propostas alicerçadas em um comprometimento coletivo entre alunos, professores, coordenadores, diretores, corpo técnico administrativo, enfim, todos os setores deverão

estar engajados neste processo contínuo de integração.

Nessa direção, a referida proposta surgiu em função de uma demanda originária no Curso de Formação Pedagógica Continuada no qual levantaram-se as seguintes questões: Como construir, sob o ponto de vista prático, um PPC (ou matriz curricular) na perspectiva do currículo integrado? Como organizar os conteúdos e práticas pedagógicas no currículo integrado? Assim, pensando em tais questões, foi sugerido que cada campos indicasse um servidor para compor um comitê, obrigatoriamente que estivesse participando do curso de formação pedagógica, com a finalidade de discutir, problematizar, construir e implementar um PPC numa perspectiva integradora, visando buscar soluções para integração dos componentes curriculares e nas práticas pedagógicas. Dessa for-

ma, durante a realização do Programa de Formação em agosto/2016, foi criado o Comitê Institucional, bem como o cronograma de atividades e atribuições de cada componente. O Projeto contou com a adesão dos *campi* Catalão, Ceres, Hidrolândia e Iporá.

O objetivo desse relato de experiência é apresentar os resultados parciais da construção e implementação do Projeto Piloto do Currículo Integrado no âmbito do IF Goiano, que teve início em 2016. Como veremos a seguir, foram desenvolvidas várias atividades para efetivação da proposta, tais como: a reformulação coletiva dos projetos pedagógicos dos cursos técnicos, alterações das matrizes curriculares visando a articulação das disciplinas básicas e profissionalizantes, a construção de estratégias didático-pedagógicas de integração, socialização das experiências entre os *campi*, entre outras.

2. ALGUNS FUNDAMENTOS

Um conceito norteador na elaboração e implementação do Projeto Piloto é que a força transformadora da escola está, portanto, nas suas práticas educativas e institucionais, na medida em que, por meio delas, os alunos aprendem os conte-

údos historicamente acumulados, e apropriam-se da cultura, dos conhecimentos, das habilidades e dos modos de pensar, agir e sentir desenvolvidos pela humanidade. Esse conhecimento serve como elemento estratégico de emancipação social e política, na luta pela desarticulação do poder dos grupos dominantes e pela organização de uma nova ordem social. Conforme afirma Libâneo (2009, p.10), a função da escola “é garantir a todos os alunos uma base cultural e científica comum e uma base comum de formação moral e de práticas de cidadania, baseadas em critérios de solidariedade e justiça, na alteridade, na descoberta e respeito pelo outro, no aprender a viver junto”.

Nessa mesma direção, Ramos (2003) afirma que é necessário garantir o direito de acesso aos conhecimentos socialmente construídos, tomados em sua historicidade, sobre uma base unitária que sintetize humanismo e tecnologia. Assim, a ampliação das finalidades da educação escolar, que inclui a preparação para o exercício de profissões técnicas, a iniciação científica, a ampliação cultural, o aprofundamento de estudos, requer inicialmente o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico e a atividade

coletiva como princípio formador no ensino médio, antes de considerá-lo como prática estritamente produtiva pela qual se busca garantir a formação exclusivamente para o mercado de trabalho.

Além dessa base teórica, as atividades desenvolvidas no Projeto Piloto foram norteadas também pelas orientações do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IF Goiano, que define os alguns princípios pedagógicos direcionadores das práticas educativas: a) compromisso de romper com a dualidade entre teoria e prática, dimensões indissociáveis para a educação integral, pois nenhuma atividade humana se realiza sem elaboração mental, sem uma teoria em que se referencia, apesar de ser a prática o objetivo final de toda aprendizagem; b) não admite a separação entre as funções intelectuais e técnicas, respaldando uma concepção de formação profissional que unifique ciência, tecnologia e trabalho, bem como atividades intelectuais e instrumentais; c) a educação, em todos os seus níveis e modalidades, deve ser encarada como referencial permanente de formação geral que encerra como objetivo fundamental o desenvolvimento do ser humano orientado pelos valores da justiça social, equidade, solidariedade, gestão

democrática, respeito, transparência e probidade pública, de maneira a preservar a sua dignidade e a desenvolver ações junto à sociedade com base nos mesmos valores; d) a educação profissional e tecnológica pressupõe, portanto, uma qualificação intelectual, ampla o suficiente para permitir o domínio de métodos analíticos e de múltiplos códigos e linguagens para consolidar, por sua vez, uma base sólida para a construção contínua e eficiente de conhecimentos específicos.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Mesmo definidos algumas diretrizes gerais comuns, os coordenadores do Projeto Piloto, vinculados a Pró-Reitoria de Ensino, incentivaram que cada *campus* construísse sua proposta pedagógica integrada. Acreditou-se que o sucesso do Projeto só seria possível por meio da autonomia e protagonismo dos sujeitos envolvidos. Em outras palavras, projetos desenvolvidos distantes das reais necessidades dos sujeitos que efetivamente implementam, sem levar em conta as características organizacionais de cada *campus* que irão aplicá-los, não só podem desperdiçar um instrumento essencial para a

integração do curso, como também, criam um campo fértil ao aparecimento de resultados contraditórios com os próprios objetivos do projeto. E isto porque cada *campus* dispõe de uma identidade própria que, via de regra, não é conhecida ou aproveitada.

Assim, respeitada tais especificidades, é possível afirmar que os *campi* construíram e deram início a implementação do Projeto Piloto considerando pelo menos cinco etapas: a) reformulação dos Projetos Pedagógicos de Cursos; b) problematização e diagnóstico da realidade; c) organização curricular; d) organização didática; e) avaliação do processo e replanejamento.

Na primeira etapa foram reformulados os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) do ensino médio integrado à educação profissional, que participaram do Piloto, buscando a integração da educação geral com a educação profissional, tendo como base os seguintes princípios:

a) base teórica associada ao trabalho como princípio educativo, o trabalho coletivo como princípio formativo e a pesquisa como princípio pedagógico.

b) reelaboração coletiva do PPC integrador (discutir e elaborar

coletivamente as estratégias acadêmico-científicas de integração);

c) considerar os estudos e arranjos produtivos locais, buscando identificar as oportunidades ocupacionais, as tendências da dinâmica sócioprodutiva local, regional, nacional e global;

d) geração de tempos e espaços docente para a realização de atividades coletivas;

e) integração com familiares dos estudantes e a sociedade em geral.

f) indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Para tanto, foram realizadas várias reuniões e encontros formativos com professores, coordenadores dos cursos e técnicos administrativos, visando construir um diálogo e adesão desses profissionais.

Com o objetivo de unificar a reformulação dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) do ensino médio, buscando a integração da educação geral com a educação profissional, foi criado coletivamente e com base nos dispositivos legais (Resolução CNE/CEB n. 6/2012; Catálogo Nacional de Cursos - 3ª Edição, 2016; Classificação Brasileira de Ocupa-

ções - CBO) algumas diretrizes. Desse modo, a carga horária máxima dos cursos técnicos integrados ao ensino médio ficou estabelecida a partir do mínimo estabelecido na Resolução CNE/CEB n. 6, de 20 de setembro de 2012, em seu artigo 27, que estabelece que:

Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na forma articulada com o Ensino Médio, integrada ou concomitante em instituições de ensino distintas com projeto pedagógico unificado, têm as cargas horárias totais de, no mínimo, 3.000, 3.100 ou 3.200 horas, conforme o número de horas para as respectivas habilitações profissionais indicadas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, seja de 800, 1.000 ou 1.200 horas.

Foi estabelecido um excedente para a carga horária de até o limite de 10% (dez por cento) da carga horária estabelecida para a parte técnica, ou seja, 80, 100 ou 120 horas, para cursos de 800, 1000 ou 1200 horas, respectivamente. Solicitou-se aos *campi* Pilotos um cronograma previsto no calendário escolar para encontros de planejamento coletivo e formação específica para o currículo integrado. Ficou acordado, que os encontros para planejamento coleti-

vo e formação para currículo integrado deverão acontecer com periodicidade semanal e será organizado pelo Comitê Local.

Em relação a matriz curricular dos cursos criados ou reformulados na perspectiva do currículo integrado, ficou definido que deveriam ter como foco o perfil profissional de conclusão e deverá ser organizada a partir de três núcleos de formação:

a) Núcleo Básico é constituído pelas disciplinas e conteúdos vinculados à educação básica, estruturados pelos conhecimentos e habilidades nas áreas de linguagens e códigos, ciências humanas, matemática e ciências da natureza.

b) Núcleo Articulador é o espaço curricular organizado pelos fundamentos científicos, sociais, organizacionais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, estéticos e éticos que alicerçam as tecnologia e a contextualização do eixo tecnológico no sistema de produção social. Tem o objetivo de fazer a integração entre o Núcleo Técnico e Núcleo Básico, criando espaços contínuos para garantir meios de realização da politécnica, a formação integral, a omnilateralidade e a interdisciplinariedade.

c) Núcleo Profissional é constituído pelas disciplinas e conteúdos relacionados à qualificações profissionais e especializações técnicas de nível médio, caracterizadas a partir do perfil do egresso, campo de atuação e atribuições previstas nas legislações específicas referentes a educação profissional (Catálogo Nacional de Cursos; Classificação Brasileira de Ocupações (CBO); normas associadas ao exercício Profissional).

Além disso, solicitou-se que as estratégias de integração deveriam constar no PPC, no item que trata das metodologias, entretanto a escolha e o detalhamento da(s) metodologia(s) devem constar em documento à parte. Quanto as metodologias empregadas para integração, optou-se pelos seguintes instrumentos: projeto de ensino-aprendizagem; projeto integrador; regência compartilhada. Definiu-se ainda, que todo planejamento coletivo deveria ser registrado em documento próprio detalhando todo o processo de construção curricular e implementação do currículo integrado.

Na etapa de Problematização e Diagnóstico, os *campi* fizeram o levantamento preliminar da realidade do curso e dos estudantes, buscando identificar os problemas e contradi-

ções, bem como propostas de superação. Para tanto, inicialmente foi realizada a escuta dos alunos, por meio de dinâmicas e rodas de conversas. Nessas atividades, foi possível levantar várias informações importantes sobre a realidade concreta dos alunos e particularidades do curso. A partir dessa escuta, foi organizado um conjunto de dados e informações que apresentassem significado para o aluno, problematizando e relacionando tais informações com o processo produtivo da área profissional. Todas essas informações, foram organizadas para definição dos temas geradores e eixos temáticos como ponto de partida para elaboração das atividades e projetos integradores.

Na terceira etapa, foi reelaborada de forma coletiva (professores, técnicos administrativos, coordenadores e diretores) a organização curricular. Com base em Rodrigues (2010) e Ramos (2008), os professores analisaram, problematizaram e interpretaram as falas dos alunos, escolheram os temas geradores e construíram as atividades integradoras. Articulado a isso, foram realizadas reuniões para a abertura das ementas das disciplinas do curso a fim de identificar áreas e conteúdos a serem integrados, considerando as sobreposições de con-

teúdos, similaridades entre as disciplinas e as afinidades apresentadas não apenas nos conteúdos, mas também entre os próprios professores.

No momento o Projeto Piloto está iniciando a quarta etapa, que se refere a Organização Didática. O objetivo dessa fase é planejar de forma coletiva e individual as aulas, os projetos e as atividades pedagógicas, tendo em vista o tema gerador, os eixos temáticos e as relações presentes ou possíveis na rede temática. Estão previstas reuniões semanais para o trabalho coletivo, momentos de troca de experiências e formação, prevista no PPC do curso. As aulas e práticas pedagógicas estão sendo planejadas, desenvolvidas e avaliadas considerando três momentos (estudo da realidade; aprofundamento teórico ou organização do conhecimento; aplicação do conhecimento).

A quinta etapa, Avaliação do Processo/Replanejamento, está sendo realizada durante todo o processo de planejamento e desenvolvimento do Projeto Piloto. O objetivo é fazer uma avaliação diagnóstica, processual, formativa e somativa, visando identificar os limites e avanços do Projeto Piloto, e principalmente se os alunos estão aprendendo os saberes historicamente produzidos pela humani-

dade. Caso a avaliação diagnostique que o aluno não apreendeu determinado conceito ou conhecimento, este precisa ser retomado pelo professor.

4. RESULTADOS

O planejamento e implementação do Projeto contou com a adesão de professores e técnicos administrativos. Por meio de várias reuniões, os coordenadores de curso conseguiram sensibilizar os professores, utilizando como argumento as vantagens de trabalhar de forma integrada, a necessidade de aproveitar a autonomia docente para planejar e dinamizar a aula e, como fundamento da proposta, a observância da realidade concreta do sujeito educando como fonte temática.

Foram criados grupos de trabalhos vinculados a um Comitê Local, sendo um para estudar a legislação, outro para trabalhar a questão "o que é currículo integrado" e outro analisar a matriz curricular do curso. A partir de então, discentes, professores, técnicos e gestores puderam compartilhar momentos ricos e produtivos, nos quais foram reelaboradas coletivamente as estratégias de integração que envolviam tanto as questões curriculares, quanto os processos de

ensino-aprendizagem. Além disso, discutiu-se a articulação das disciplinas básicas e profissionalizantes, bem como o aproveitamento dos espaços de aprendizagem no ambiente de trabalho (visitas, estágios, atividades complementares etc.).

Os professores e técnicos administrativos envolvidos no Projeto passaram a conhecer de fato o projeto pedagógico do curso e se aproximaram da realidade dos alunos a partir da escuta. Na sala de aula, o trabalho integrado facilitou o aprendizado dos alunos, isso porque eles passaram a fazer relações entre os conteúdos das disciplinas e as situações cotidianas vivenciadas. Outro ponto positivo, foi o melhor aproveitamento do tempo na sala de aula, na medida em que a abertura das ementas pelos professores do núcleo básico e profissional possibilitou a identificação dos conteúdos sobrepostos.

Outro resultado importante do Projeto Piloto foi a criação do Fórum do Currículo Integrado do IF Goiano. No primeiro encontro, que aconteceu em outubro de 2016, foram discutidas as experiências de integração do IF Farroupilha e do Curso Técnico em Biotecnologia/campus Urutaí, além da apresentação dos Projetos de Cursos dos *campi* Iporá e Ceres.

No segundo encontro, que será realizado no dia 26 de setembro de 2017, a proposta é discutir a implementação do Projeto Piloto do Currículo Integrado no âmbito do IF Goiano, buscando identificar os avanços e desafios desse processo e apresentar um plano permanente de formação para docentes e técnicos administrativos que já estejam participando da experiência piloto ou que tenham interesse na implementação em outros *campi*. Ressaltamos que esse plano de formação prevê a abordagem dos fundamentos e concepções teórico-metodológicas que permeiam as categorias trabalho, trabalho como princípio educativo, trabalho coletivo, dentre outros.

Para tanto, além dos professores e técnicos administrativos, serão convidados para essa discussão alunos envolvidos no projeto e pesquisadores do IF Goiano que trabalham com essa temática. Como desdobramento, foi estabelecida uma data no calendário acadêmico institucional para realização do Fórum do Currículo Integrado no IF Goiano com a participação de todos os *campi*.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Brasília, DF: 23 de julho de 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **As práticas de organização e gestão da escola e a aprendizagem de professores e alunos**. In: *Presente! Revista de Educação*, CEAP-Salvador (BA), 2009, jan./abr. 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 6 de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepções e princípios do ensino médio integrado**. In: BRASIL

(2008). **Ensino médio integrado: uma perspectiva abrangente na política pública educacional**. Brasília: mimeo, 2008.

RODRIGUES, M. E. C. **O trabalho pedagógico a partir da metodologia de Projetos e de Tema Gerador**. 2010.

METODOLOGIAS INTEGRADORAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CONSTRUINDO A PONTE ENTRE A BASE COMUM E AS DISCIPLINAS TÉCNICAS NO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO

Liz Carmem Silva-Pereira ¹, José Ribamar Azevedo dos Santos ²
e Manoel Gonzaga de Oliveira Neto ³

^{1, 2, 3} Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, IFPA, campus Itaituba

E-mail: liz.pereira@ifpa.edu.br

1. INTRODUÇÃO

A concepção primeira do ensino integrado, especialmente filosófica, pressupõe integração de todas as dimensões da vida no processo formativo, trazendo em seu bojo a formação do ser humano integral, em que os conteúdos das disciplinas da educação de base comum são associadas às disciplinas do conjunto tecnológico, específicas a cada curso, unindo-se a isso as experiências de cada indivíduo, através de um processo de contextualização.

A força de trabalho, nesse modelo, é substanciada em sua essência na construção do indivíduo em sua totalidade, e não apenas na observância das questões econômicas e epistemológicas de cada profissão. Com a formação integrada, também são incluídas no currículo as vivências in-

dividuais e a soma destas, ao longo do percurso de formação, orientando a vivência coletiva, durante o desenvolvimento profissional, tendo-se assim, um profissional mais humano e completo.

Todo esse arcabouço, em teoria, tem uma conjugação perfeita, porém, na prática, por vezes a educação integrada não passa de uma grande “colcha de retalhos”, apresentando fronteiras quase intransponíveis entre os seus componentes curriculares; gerando lacunas de interseção de saberes, formando profissionais, que em sua apresentação técnica, assemelham-se a um tabuleiro de quebra-cabeças com partes desmontáveis e sem conexão, em que se tem saberes individualizados e sem uma razão que os possa ligar de forma harmônica e homogênea. Especialmente, quando observamos

os saberes das disciplinas da base comum, em que as matérias nem sempre apresentam uma correlação direta com os saberes necessários ao desenvolvimento daquele conhecimento técnico exigido na formação que aquele profissional irá exercer no mundo do trabalho.

Assim, em face dessas lacunas apresentadas entre os conteúdos das disciplinas de base comum e as disciplinas técnicas observadas no ensino técnico integrado, surgiu a possibilidade de explorarmos esse território disponível, onde se transformou a disciplina técnica em ferramenta, e a disciplina da base comum em objeto de trabalho.

Através da junção dos conhecimentos técnicos da disciplina técnica Materiais de Construção, da Turma TE4, do curso Técnico Integrado em Edificações; das disciplinas Programação Web e Programação de Aplicações para Comunicações Móveis, da Turma TI14, do curso Técnico Integrado em Informática; e do conhecimento básico da disciplina Biologia, em ambos os cursos, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, IFPA, *campus* Itaituba, foram realizadas duas experiências, em que, no curso Integrado de Edificações foram produzidas maquetes

de células, utilizando-se materiais de construção para produzi-las e no curso Integrado de Informática, organizando a produção de Objetos Virtuais de Aprendizagem para Biologia, dos quais iremos tratar neste trabalho.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. Educação Integrada, Integral e Integradora

Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei 9.394/96, cujo texto, em seu art. 34, § 2º, aponta para o aumento progressivo da jornada escolar na direção do regime de tempo integral; em seus artigos de 39 a 42, trata da educação tecnológica, em que busca as aptidões para a vida produtiva em articulação com o ensino regular ou independente de escolaridade; de tal modo, tendo-se em síntese, um contraditório educacional, em que há divergência de interesses no processo de formação do sujeito.

Quando observamos a pedagogia de John Dewey, que sustentava a teoria de que a educação das crianças devia basear-se na abordagem de solução dos problemas – o que chamou de “aprender fazendo”, em que a teoria é levada à ação prática,

reforçando o ato de apreender conhecimentos para uma formação geral favorecendo todos os campos da atividade humana (SCHMIDT, 2009), vemos que a educação profissional, nesse contexto, realiza uma viagem através de um crescente no amadurecimento de suas instituições que se iniciaram como Escola de Artífices, onde o sujeito era mero elaborador de produtos, passando pelas Escolas Industriais, chegando às Escolas Técnicas, com a inclusão do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, iniciando a promoção da formação integral dentro da Educação Profissional. Com a entrada dos CEFET's, onde a Educação Superior inclui a necessidade da pesquisa como processo necessário à criação e desenvolvimento, a Educação Tecnológica amplia o seu espaço de formação, trazendo a ciência como sua aliada.

Ao passar por mais um processo de mudança, a Rede Federal de Educação Tecnológica chega ao seu ápice com a criação dos Institutos Federais, onde a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão passa a ser obrigatória, tornando o Ensino Técnico Integrado da Rede um conjunto de excelência, considerando-se que a educação integral e indissociável, traz uma imensa contribuição ao currículo de formação integral do su-

jeito. Ainda não se tem o ensino em tempo integral, porém a perspectiva ora apresentada tem peculiaridades que o caracteriza como um diferencial para o sujeito que nele venha a ser formado.

Quando analisamos a obra de Anísio Teixeira, que percorre cinco décadas, existem várias passagens que apresentam a defesa e a caracterização de uma escola de educação integral. As bases sobre as quais o autor formulou sua concepção de educação integral são, resumidamente, o entendimento de que educação é vida e não preparação para a vida. E realizando uma análise crítica sob a óptica desse baluarte da educação brasileira, poderíamos dizer que estamos na trajetória correta, uma vez que o próprio Anísio diz que o homem se forma e desenvolve na ação, no fazer-se, e não por algum movimento exógeno de aprendizagem formal, fundamentos estes baseados na filosofia social de John Dewey, que pressupõe a "reconstrução" da experiência como base de aquisição do saber, criando um modo de vida democrático (CAVALIERE, 2010).

A inclusão do ensino integrado, juntamente com a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão na Rede Federal de Educação Tec-

nológica, preenche algumas lacunas deixada na Lei de Diretrizes de Bases de 1996, dando um novo rumo a este processo de formação do sujeito completo, e não apenas tecnológico.

2.2. Políticas pedagógicas de integração no IFPA, Campus Itaituba

O *campus* Itaituba tem como grande objetivo oferecer educação de qualidade para aqueles que não possuem ou não tiveram condições de usufruir desse tipo de ensino, oferecendo uma formação orgânica que não separe humanização de profissionalização, mas que forme cidadãos. Procura-se a formação do sujeito crítico, reflexivo, participativo, autônomo, que saiba trabalhar de maneira coletiva, buscando o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, independente da modalidade de ensino que frequente. Dessa forma, essa formação integral tem como objetivo promover a transformação da sociedade por meio da educação (IFPA/ITAITUBA, 2016).

A partir de patamares de educação propostos no Projeto Político-Pedagógico do IFPA, *campus* Itaituba, para que se tenha a obtenção de sucesso na execução de tal proposta, faz-se necessário o uso de ferramentas educacionais disponíveis no con-

texto educacional, que envolvem a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, bem como a interdisciplinaridade, especialmente envolvendo as disciplinas da base comum com as disciplinas técnicas, dando ênfase ao processo da educação integral, em que o sujeito compreende a importância de todos os saberes dentro de sua formação profissional.

Outro processo de grande importância nesse contexto é a oportunidade da interdisciplinaridade e integração de saberes, fazendo pontes entre as mais variadas disciplinas, bem como com a contextualização junto à vivência da comunidade acadêmica e da sociedade em geral, em que as potencialidades podem ser trabalhadas e os problemas estudados na busca de solução dos mesmos, através de uma prática cidadã.

2.3. Metodologia

Este trabalho é um projeto de sinergia curricular, interdisciplinar, com integração de saberes, através da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, em que as disciplinas foram desenvolvidas pelos seus conteúdos na formação de habilidades e competências que buscavam o desenvolvimento do potencial técnico da área do curso onde o aluno

está inserido, usando as bases conceituais da biologia, voltados a soluções de problemas técnicos e/ou sociais, conforme descrição seguinte.

2.3.1. Maquete de Célula feita com materiais de construção do Curso Integrado de Edificações

Atribuições do Projeto:

- Natureza: Ensino e pesquisa;
- Local de Execução: Turma TE4 do 1º Ano do Curso Técnico Integrado em Informática do IFPA, *campus* Itaituba;
- Disciplinas: Biologia 1 e Materiais de Construção, atendendo a 40 alunos;
- Objetivos pedagógicos: Aprendizado do Conteúdo de Citologia da disciplina de Biologia 1; Prática do conhecimento adquirido na disciplina Materiais de Construção, buscando desenvolver a habilidade de percepção de estruturas, leitura do plano escrito e desenvolvimento da perspectiva, através da transformação do desenho da célula do livro em maquete tridimensional, sendo uma das habilidades mais necessárias ao Curso de Edificações;

- Período de execução: De abril a junho de 2011.

Etapas de execução

- Observatório sobre as habilidades e competências da turma

Através de conversas com o Prof. Neto, observamos uma grande dificuldade dos alunos ingressantes no Curso Integrado de Edificações em relação às habilidades de perspectiva e orientação tridimensional. Do mesmo modo, fazia-se necessário tornar a disciplina Biologia, um conteúdo contextualizado aos saberes que aqueles futuros profissionais precisariam desenvolver. Além do exposto, ainda havia a necessidade dos alunos criarem um certo grau de intimidade com os materiais de construção com os quais iriam desenvolver as suas atividades futuras.

- Concepção do projeto

Foi realizada uma reunião técnica entre os dois docentes titulares das disciplinas envolvidas para elaboração da minuta simplificada do projeto, e depois, socialização com a turma TE4 para que esta fizesse a composição de ideias e interesses dentro do projeto. A turma foi muito receptiva à atividade e aprovou a ideia que foi levada adiante.

- Execução do Projeto

O conteúdo escolhido para a realização do projeto foi Estrutura de Células Animais e Vegetais, que passou a ser apresentado e discutido em sala através de aulas expositivas, discursivas e debates, que gerou uma pesquisa de imagens em vários níveis de observação e graus de aumento, com uso de imagens de microscopia óptica. Assim sendo, foram realizadas reuniões interdisciplinares para que os dois docentes compreendessem um o conteúdo do outro e as suas aplicações. As equipes de alunos foram formadas, cujo desafio era criar uma maquete de uma célula animal e uma célula vegetal, utilizando-se materiais de construção para simular todos componentes celulares, desde a membrana até todas as mínimas organelas.

O Prof. Neto de Materiais de Construção ficou responsável pela apresentação dos mais variados materiais de construção e em conjunto com a Profa. Liz da Biologia iam avaliando as escolhas dos alunos até que os materiais de construção escolhidos representassem, da forma mais fidedigna possível, os componentes celulares.

Foi realizado um seminário para apresentação de todas as maquetes produzidas e estas foram apre-

sentadas para os docentes das duas disciplinas, em que a turma precisava apresentar, dentro da Biologia, o componente celular e sua função; e dentro da disciplina Materiais de Construção, qual o material foi utilizado, sua origem e como este é usado na Construção Civil.

2.3.2. Objetos Virtuais de Aprendizagem – OVA's com conteúdo de Biologia feito no Curso Integrado de Informática

Atribuições do Projeto:

- Natureza: Ensino, pesquisa e extensão;
- Local de Execução: Turma TI14 do 2º Ano do Curso Técnico Integrado em Informática do IFPA, *Campus* Itaituba;
- Disciplinas: Biologia 2, Programação Web e Programação de Aplicações para Comunicações Móveis, atendendo a 26 alunos;
- Objetivos pedagógicos: Aprendizado do Conteúdo de Genética da disciplina de Biologia 2; Prática do conhecimento adquirido nas disciplinas Programação Web e Programação de Aplicações para Comunicações Móveis; e Integração

com a sociedade através da produção de Objetos Virtuais de Aprendizagem que visam diminuir o problema social de informações sobre doação de sangue, junto aos adolescentes e jovens;

- Período de execução: De maio a novembro de 2015.

Etapas de execução

- Observatório sobre as habilidades e competências da turma

Durante o ano de 2014, no 1º ano da disciplina de Biologia, observou-se uma grande dificuldade em trazer os conteúdos dessa disciplina para a realidade do curso de Informática, tendo-se um processo de desestímulo da turma, quando os exemplos apresentados pela disciplina não eram contextualizados com os conteúdos diretos da Informática. Assim sendo, no ano de 2015, ano de execução do projeto, resolveu-se promover a integração com disciplinas técnicas do curso de Informática, na busca de tornar os conteúdos de Biologia mais atrativos aos alunos.

- Concepção do projeto

Foi realizada uma abordagem junto à turma sobre os conteúdos de Genética, o principal assunto pertinente às turmas de 2º Ano do Ensino

Médio e foi sugerida a possibilidade de se fazerem “joguinhos” de computadores sobre o conteúdo apresentado na disciplina. Com isso, veio o convite ao docente titular das disciplinas de Programação Web e Programação de Aplicações para Comunicações Móveis, que em conjunto com a turma TI14 do Curso Técnico Integrado de Informática, elaboramos o projeto e detalhamos todo o seu desenvolvimento.

- Execução do Projeto

O conteúdo escolhido para a realização do projeto foi Imunogenética – Sistema ABO, que passou a ser apresentado e discutido em sala, através de aulas expositivas, discursivas e debates, que geraram a pesquisa sobre as dificuldades sobre a conquista de novos doadores de sangue por parte dos hemocentros no Brasil e suas constantes campanhas para manutenção de estoques reguladores. Assim sendo, foram realizadas reuniões interdisciplinares para que os dois docentes compreendessem um o conteúdo do outro e as suas aplicações. Quatro equipes de alunos foram formadas, cujo desafio era criar um Objeto virtual de aprendizagem cada uma; envolvendo o Sistema ABO, especialmente a doação e recepção de sangue através de parâmetros imunogenéticos.

Os programas escolhidos para a execução dos OVA's foram o *Scratch*, que é uma linguagem gráfica de programação, que possibilita a criação de histórias interativas, animações, simulações, jogos e músicas, e o *Construct 2*, que tem como foco a criação de jogos 2D, e vem com muitos recursos, os quais o torna fácil, incluindo um sistema físico que permite que os itens no jogo sejam governados pela lei da gravidade, como também *bits* gráficos e de sons como os *sprites*, fundos e efeitos de som.

Após a criação, os OVA's, foram entregues com os seus respectivos relatórios, e apresentados aos docentes das disciplinas envolvidas; seguindo-se os testes de efetividade e posterior adequação de códigos fonte necessários para o registro oficial como um produto de inovação do IFPA, *campus* Itaituba. Seguiram-se apresentações à comunidade interna e, posteriormente, à comunidade externa.

Finalizados todos os processos técnicos, os OVA's, após registros, estão sendo incluídos no Projeto de Extensão “Doadores do Futuro” a ser desenvolvido junto aos hemocentros brasileiros, com a finalidade de desenvolver uma campanha junto a adolescentes e a jovens de escolas

públicas na busca da conquista de novos doadores de sangue, através de um programa de orientação precoce, com ferramentas atrativas e de uso simplificado.

2.4. Resultados e discussões

2.4.1. Maquetes produzidas e apresentadas

Foram criadas quatro maquetes, todas com a finalidade de demonstrar a capacidade de espacialização, através da representação em perspectiva dos desenhos e das imagens obtidos sobre as células animais e vegetais em livros e *softwares* especializados. Além disso, os alunos passaram a manusear os materiais de construção, observando as suas características estruturais, de configuração, propriedades físicas, químicas, e assim buscando compreender melhor a sua aplicação dentro do universo das Edificações para o qual acabaram de adentrar, uma vez que eram turmas do 1º Ano do curso.

Nas figuras 1 e 2, observamos as células produzidas pelos alunos da Turma TE4, do curso Integrado de Edificações do ano de 2011, em que foram usados isopor de impermeabilização de laje para compor a parede celular, lâmpadas que representam

os vacúolos, correntes como se fossem proteínas, eletrodutos cortados e introduzidos em estruturas de concretos moldadas para serem as mitocôndrias, eletrodutos inteiros representando os retículos, dentre tantos

outros materiais coerentemente utilizados. De tal modo, apresentando de forma coerente, os componentes celulares, e as aplicações adequadas dos materiais de construção ali utilizados.

Figura 1. Turma TE4 apresentando Maquetes de Células Vegetal e Animal produzidas com materiais de construção.



Fonte: TE4, 2011.

Figura 2. Maquetes de Células Animal e Vegetal produzidas com materiais de construção.



Fonte: TE4, 2011.

2.4.2. OVA's produzidos e apresentados

Foram criados 4 OVA's: *Collect Blood*®, *Blood Floating*®, *Following Blood*® e *Blood Race*®, todas com a finalidade de demonstrar a importância que tem na definição dos tipos sanguíneos e nos processos de compatibilidade entre estes. Aqui será apresentado o *Collect Blood*®, como modelo de OVA's, fruto da integração de saberes entre as disciplinas de Biologia 2, Programação Web e Programação de Aplicações para Comunicações Móveis. A apresentação dos resultados está fundamentada nos relatos apresentados pelos alunos.

Os OVA's *Collect Blood*® foi desenvolvido usando as ferramentas de programação *Scratch* e *Construct 2*,

no qual ambos utilizam ferramentas diversificadas para criação de *games*. Os tipos sanguíneos foram os principais focos deste OVA, em que o público em geral interagiu e aprendeu ao mesmo tempo. Os jogos foram programados em 2D, sendo o primeiro jogo chamado *Collect Blood*®, criado no programa *Scratch* (sic) (TI14, 2015).

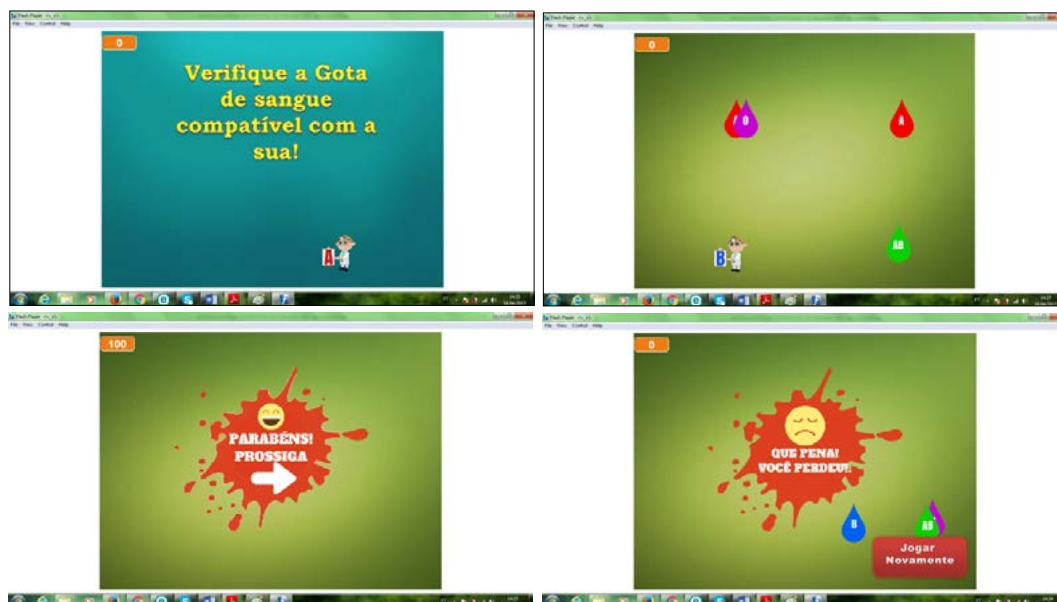
Collect Blood® (Figura 3) é um OVA plataforma 2D, criado a partir do programa *Scratch*, em que o principal objetivo é coletar as gotas de sangue de acordo com o tipo sanguíneo informado na tela inferior do jogo. O jogo contém 03 fases, divididas nos quatro tipos sanguíneos A, B, AB e O, conforme estudados em sala de aula (Figura 4). O jogo é bastante interativo, colorido e divertido, ensinando

Figura 3. Tela inicial do OVA *Collect Blood*®.



Fonte: TI14, 2015.

Figura 4. Interfaces do OVA Collect Blood®.



Fonte: T114, 2015.

de uma forma divertida o tema abordado (sic) (T114, 2015).

Com a realização dos testes iniciais dentro do IFPA, *campus* Itaituba, a Turma T114 foi convidada a participar da Exposição Agropecuária do Município de Itaituba e Região, em 2016, através da Coordenação de Extensão do IFPA, *campus* Itaituba, para promover a sua primeira ação com alunos do ensino fundamental da educação pública municipal, atendendo às turmas de 5º a 8º ano, apresentando de forma lúdica o processo de doação e recepção de sangue, numa programação que envolvia uma palestra dos orientadores do

trabalho e a apresentação dos OVA's, apresentados como "jogos" para melhor compreensão da população a ser assistida.

A receptividade foi muito boa e os alunos puderam ver o seu produto sendo apresentado e utilizado pela sociedade de forma satisfatória, levando ao pensamento crítico daqueles que estavam sendo beneficiados pela experiência, através de inúmeros questionamentos sobre o assunto ali apresentado: o Sistema de Transfusão e Recepção de Sangue.

No ano de 2017, está sendo finalizado o projeto de extensão "Doadores do Futuro", em que será realizada

uma ação conjunta, interinstitucional, envolvendo o IFPA, *campus* Itaituba, Hemocentros Brasileiros e as Secretarias Municipais de Educação. O projeto pretende realizar 4 etapas, a saber: a primeira local, acontecendo em Itaituba, junto com as Secretarias Municipais de Saúde e Educação; a segunda, Estadual, envolvendo IFPA, *campus* Itaituba e a Fundação HEMOPA; a terceira, Regional, estendendo-se até o HEMONORTE, no Rio Grande do Norte; e a quarta e última, Nacional, em Brasília, junto ao Ministério da Saúde, com a proposta de formatar uma campanha nacional para sensibilização dos adolescentes e jovens para serem futuros doadores de sangue, quando atingirem a maior idade.

2.4.3. A ponte entre base comum e disciplinas técnicas

Quando analisamos os produtos aqui apresentados pelos alunos do curso Técnico Integrado em Informática, observamos o conhecimento básico de Biologia sendo utilizado de forma profunda, em que foram necessárias muitas horas de aprofundamento e compreensão do tema a ser desenvolvido nos Objetos Virtuais de Aprendizagem. É notória a satisfação com que os alunos assistem

às explicações dos temas que serão utilizados como objeto de trabalho aplicado dentro da Informática.

Dentro da política de educação básica e técnica do IFPA, *campus* Itaituba, os cursos técnicos de nível médio na forma integrada têm sua fundamentação teórico-metodológica nos princípios da interdisciplinaridade, da contextualização e nos demais pressupostos da formação técnica integrada à educação básica, usualmente denominada de currículo integrado (IFPA/ITAITUBA, 2016), de tal modo que não se pode levar o conhecimento para um curso Técnico Integrado como se fosse um grande armário cheio de gavetas isoladas, em que cada uma delas esteja segmentado um conhecimento diferente e isolado. Faz-se necessária a comunicação entre essas "gavetas" para que se possa encontrar a real importância de cada um dos conteúdos aprendidos e apreendidos pelo aluno durante a sua formação profissional.

A escolha da metodologia baseada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão tem-se mostrado muito eficiente no processo de ensino e aprendizagem na educação profissional, científica e tecnológica, pois busca contextuali-

zar as vivências que o aluno traz consigo; juntando-se aos conhecimentos adquiridos em sala de aula, que suscitam perguntas que podem ser desenvolvidas através da pesquisa, preenchendo assim, todas as lacunas que possam estar abertas dentro da sua base de conhecimento.

De acordo com Toledo e Jacobi, (2013): “Evidencia-se o uso da pesquisa-ação como extremamente adequada na área da educação, já que ambos os processos objetivam estimular a autonomia dos sujeitos, por meio da construção dialógica de saberes, o desenvolvimento de práticas cidadãs e a busca de soluções para os problemas de forma participativa.”

O conhecimento precisa formar uma rede, entrelaçando os aprendizados formais adquiridos nas disciplinas estudadas, básicas e técnicas com as experiências adquiridas, de maneira informal, para aplicação na vida do sujeito em todos os momentos que este necessite. É um grande “cofre” de informações conjugadas para as quais o sujeito sempre terá acesso e possibilidade de associação das mesmas com a consciência de que a “senha” de acesso a esses dados será sempre a garantia da emancipação do indivíduo.

2.4.4. Práticas pedagógicas integradoras e a nova Lei do Ensino Médio

Fala-se de interdisciplinaridade, mas por toda a parte, o princípio da disjunção continua a separar às cegas. Aqui e ali, começa-se a ver que o divórcio entre cultura humanista e a cultura científica é desastroso para ambas, mas os que se esforçam para estabelecer a ponte entre elas continuam a ser marginalizados e ridicularizados (MORIN, 2001, p. 288).

Desde o início do debate da Nova Lei do Ensino Médio, Lei Nº13.415, sancionada em 16 de fevereiro de 2017, o tema Educação Profissional voltou a ser foco da discussão. Uma vez que atualmente, o estudante precisa cumprir ao longo de três anos 2,4 mil horas do ensino regular e mais 1,2 mil horas do técnico para a formação técnica integrada, a nova legislação ainda prevê que essa formação ocorra dentro da carga horária do ensino regular, desde que as disciplinas Português e Matemática continuem sendo cursadas. Ao final do Ensino Médio, o aluno obterá o diploma do ensino regular e um certificado do ensino técnico.

Com a criação dos IF's e o fortalecimento do Ensino Superior, junta-

mente com a entrada das Pós-Graduações *Stricto sensu*, o processo de qualificação profissional docente foi ampliado, favorecendo sobremaneira a entrada de pesquisadores para atuarem junto ao ensino técnico integrado, fortalecendo a proposta de indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão. Porém na contramão do processo, essa Lei permite que os professores da formação técnica possam ser profissionais de notório saber em sua área de atuação ou com experiência profissional atestados por titulação específica ou prática de ensino, o que particularmente, subverte a ordem científica, que em muito tem fortalecido o ensino técnico nestes últimos anos e incentivado especialmente os processos de inovação.

Ainda de acordo com a nova Lei do Ensino Médio, “o currículo será dividido entre conteúdo comum e assuntos específicos de acordo com o itinerário formativo escolhido pelo estudante (linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica)”, decretando a morte do processo de andamento de educação integral, que vem sendo efetivado, gradativamente ao longo da história da Rede de Educação Tecnológica.

Desde 2003, Frigotto e Ciavatta já discutiam esse processo, quando diziam que “a formação dos jovens para a apropriação criativa da ciência e da tecnologia debate-se entre uma reforma imposta ao ensino médio e técnico com forte acento nos cursos breves, modularizados para a crença na “empregabilidade”. E ainda complementam que num processo como esse, os sujeitos, frutos da educação profissional “começam e acabam na sociedade, mas a escola pública, universal, laica, gratuita, democrática e, portanto, unitária (síntese do diverso) é um direito e uma mediação imprescindível nas suas lutas e na produção de sua humanização e emancipação (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003).

E assim, perguntamo-nos que tipo de caminho a educação do Ensino Médio tem percorrido em nosso país? Hora com ganhos, hora com perdas. Mas até aqui não estão sendo ainda contabilizadas as perdas irreparáveis que este processo trará aos nossos alunos.

Dentro desse debate, se considerarmos que o sujeito terá um currículo mínimo, a efetivação de um projeto como este que aqui apresentamos ficaria inviabilizado, por muitos fatores óbvios, mas que certamente, a

sociedade terá menores oportunidades de receber os resultados dos frutos da Educação Profissional de forma tão efetiva como aqui realizamos. Ademais, qual seria a probabilidade dos nossos alunos dos cursos Técnicos em Edificações e Informática escolherem as disciplinas de ciências da natureza na composição do seu currículo?

3. CONCLUSÃO

A integração de saberes, a educação integrada e a formação do sujeito integral são realidades na Rede Federal de Educação Tecnológica, através dos ganhos educacionais conquistados ao longo desses 107 anos de existência da rede. O sujeito aqui formado interage com a sociedade observando os seus problemas e buscando na construção de saberes a solução para os mesmos.

A produção de Maquetes demonstrou ser eficiente como auxiliar no desenvolvimento de habilidades dos alunos de Edificações, especialmente dos ingressantes, dentro da contextualização com os conhecimentos adquiridos na disciplina de Biologia.

A criação de Objetos Virtuais de Aprendizagem mostrou-se uma ótima ferramenta de integração dos

saberes e promoção do sinergismo curricular das disciplinas Biologia 2, Programação Web e Programação de Aplicações para Comunicações Móveis, promovendo a interdisciplinaridade de forma positiva, conforme aqui apresentada, podendo ser sugerida como método efetivo para novas experiências educacionais.

Assim sendo, é possível a ponte entre as disciplinas da base comum e as disciplinas técnicas, através da integração de saberes e a interdisciplinaridade, desenvolvidas a partir de metodologias apropriadas, tais como aqui foram apresentadas. Os dois projetos alcançaram os objetivos pedagógicos para os quais foram concebidos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Nº9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Seção 1. p. 1.

_____. **Lei Nº11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Seção 1. p. 1.

_____. **Lei Nº13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Diário Oficial [da]

República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Seção 1. p. 1.

CAVALIERE, **Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral**. Paidéia. maio-ago. 2010, Vol. 20, No. 46, 249-259. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf>>. Acesso em: 10/06/2017.

FRIGOTTO, Galdêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação básica no Brasil na década de 1990**: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. In: Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10/06/2017.

FRIGOTTO, Galdêncio. **A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10/06/2017.

INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ, **CAMPUS ITAITUBA. Minuta do projeto político-pedagógico do IFPA – campus Itaituba**. Itaituba. 2016. 37p.

INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ, **CAMPUS ITAITUBA. Relatório Técnico de apresentação das OVA's**: Collect

Blood, Blood Floating, Following Blood e Blood Race, apresentados pelos alunos da Turma TI14, do Curso Técnico Integrado em Informática do IFPA, *Campus Itaituba*. Itaituba. 2015. 11p.

MORIN, Edgar. **O método 4. As ideias**. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2001. Título original: *La Méthode*, (t.4), *Les idées, leur habitat, leur vie, leurs moeurs, leur organisation*.

SCHMIDT, Ireneu Aloisio. **John Dewey e a Educação Para uma Sociedade Democrática**. CONTEXTO & EDUCAÇÃO. Editora Unijuí. Ano 24 nº 82 Jul./Dez. 2009. p.135-154.

TOLEDO, Renata Ferraz de; JACOBI, Pedro Roberto. **Pesquisa-ação e educação**: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. In: Educ. Soc., Campinas, vol. 34, n. 122, p. 155-173, jan-mar, 2013, Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87326413014>. Acesso em: 10/06/2017.

PARA ALÉM DO ENSINO INTEGRADO: EXPERIÊNCIAS, POSSIBILIDADES E DESAFIOS DA ARTICULAÇÃO ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NO CURRÍCULO

Jaqueline de Moraes Thurler Dália¹, Gabriel Almeida Frazão²

¹ Instituto Federal Fluminense - *Campus* Cambuci

² Instituto Federal Fluminense - *Campus* Cambuci

E-mail: jaqueline.dalia@iff.edu.br

1. INTRODUÇÃO

As discussões sobre Ensino Integrado, embora já há muito tempo consolidadas no cenário acadêmico pedagógico, ganharam maior visibilidade no Brasil e, conseqüentemente se tornaram mais frequentes e democráticas a partir de 2008, com a política de implementação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Nessa perspectiva, grande parte da atenção se voltou para a compreensão de uma formação plena para o mundo trabalho, principalmente no nível médio, afastada da concepção dicotômica tecnicista até então pensada e praticada nas políticas públicas.

No entanto, sabe-se que a consolidação de uma educação integrada de fato e as discussões acerca dela podem, e devem, ultrapassar a simples articulação entre a formação geral e profissional, estendendo-se por

todo o ensino básico e para todas as suas ações, e também para o ensino superior. Para tanto, é fundamental que toda *práxis* pedagógica carregue em si um arcabouço de debates já consolidado sobre seu entendimento de Currículo Integrado, pois é ele que norteará todo o conjunto de ações do e no espaço escolar e se apresentará como o documento de identidade institucional.

É exatamente sobre isso que se pretende versar aqui. Sendo assim, a finalidade deste trabalho é apresentar, mesmo que de forma objetiva, a trajetória das teorias curriculares, trazendo luz sobre os conceitos e modos de integração para então pensar a proposta dos Institutos, principalmente, no que se refere à sua bandeira de articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Por fim, pretende-se, ainda, debater sobre as experiências, as possibilidades e os desafios de uma escola real, o IFF-*Campus*

Cambuci, na tentativa de demonstrar como, na prática do cotidiano, os discursos e as teorias se concretizam.

2. APROXIMAÇÕES TEÓRICAS ENTRE CURRÍCULO E ENSINO MÉDIO INTEGRADO

O currículo não pode ser analisado fora do seu contexto. Ele é a expressão de seu tempo, mesmo que de forma não elaborada, e das ideologias que configuram o pensamento educacional, político, econômico e social de sua época. O que diferencia e configura um determinado pensamento curricular é a ênfase, organizada e orientada, dada a cada um desses enfoques em detrimento de outros. Mas ele não é apenas feito de consensos e supremacias. Ele é adaptável, é campo de conflito, de contestação, de relações de poder e de propagação de ideologias. Sendo assim, uma análise aprofundada nesse campo de estudo nunca fará emergir, somente, a relação da sociedade com o conhecimento, mas o modo como ela se organiza ou não para manter e/ou modificar suas estruturas (DÁLIA, 2011).

Segundo autores como Silva, T. T. (2009), Moreira e Silva (2002) e Macedo (2009), o currículo como campo de estudos surgiu nos Estados

Unidos da América, somente, por volta de 1920. Um grupo de estudiosos, ligados à administração escolar, passou a entender o currículo, oficialmente, como forma de racionalização, sistematização e controle da prática educativa. Diante desse novo objeto, diferentes concepções de currículo começaram a se delinear e várias teorias foram definidas, enfatizando certos conceitos de acordo com seu campo de interesse.

Essas visões são categorizadas, segundo Silva, T. T. (2009), como: Teorias Tradicionais, que priorizam os métodos de ensino-aprendizagem e de avaliação, a metodologia didática, a organização e o planejamento, além da eficiência para o alcance de objetivos; Teorias Críticas, que dão ênfase à ideologia, aos artefatos de reprodução cultural e social, às relações sociais de produção e de classe e a um currículo que leve à conscientização, emancipação, libertação e resistência; e Teorias Pós-Críticas, que enfocam a identidade, a alteridade, as diferenças e a subjetividade, assim como os processos de significação e construção do discurso no currículo e a ligação existente entre o saber e o poder e a múltipla representação social e cultural nos documentos curriculares.

Sabe-se que a rotina pedagógica,

ainda, é basicamente guiada pelas teorias tradicionais, no que se refere ao modo de pensar a formação acadêmica como utilitária a um sistema e ao modo de organizar o conhecimento em disciplinas justapostas, muitas vezes, sem abrir espaço para o pensamento questionador. Todavia, as teorias críticas já provaram que o currículo vai além da organização de objetivos e meios e estende-se a aspectos ideológicos, dialógicos, estruturais e materiais. Já as pós-críticas elevaram o questionamento para o modo como se constrói a própria validação do conhecimento “canônico” e o reconhecimento, ou não, da diversidade e da identidade contida nesses documentos.

No primeiro caso, o que se observa é um campo fértil para a manutenção e a propagação de um ensino dual, estreitamente ligado aos interesses do capital. As questões colocadas por essa linha de pensamento, dirigidas primeiramente por Bobbit (1918), giram em torno das finalidades e dos arranjos dados à educação de massas. A proposta defendida pelo autor, e que ecoa até hoje, era que a escola funcionasse como uma empresa com metas de eficiência e desenvolvimento de habilidades para o trabalho, pautados na manutenção do ideal econômico capita-

lista e nas teorias administrativas de Taylor (SILVA, T. T., 2009). Especialmente no ensino profissional tradicional, o currículo, então, funcionava como uma organização mecânica baseada no levantamento de habilidades que deveriam ser desenvolvidas para as diversas ocupações no mercado. Assim, a educação passa a construir e desenvolver habilidades necessárias à economia, inclusive já prevendo instrumentos de mensuração para avaliá-las (SILVA, T. T., 2009).

Para as outras duas correntes, que combatem fortemente a anterior, a fragmentação do conhecimento já não é mais aceitável. Busca-se, pois, uma construção curricular que integre as diversas áreas do conhecimento e é aí que o Currículo Integrado passa a ser considerado. Segundo a proposta de Ramos, a finalidade da formação integral é “possibilitar às pessoas compreenderem a realidade para além de sua aparência fenomênica” (RAMOS, 2005, p.114), baseando-se em três pressupostos filosóficos: a concepção de homem como ser histórico-social que transforma a si e a natureza, produzindo conhecimento; o princípio segundo o qual a realidade é uma totalidade sintética de muitas relações; e a compreensão de que o conhecimento é um produto do pensamento e por meio

dele se percebem e se representam as relações dessa realidade (RAMOS, 2005). Sob essa perspectiva, o trabalho, como “mediação ontológica e histórica na produção do conhecimento” (RAMOS, 2005, p.114) passa a ser visto como princípio educativo e integrador do conhecimento e a profissionalização junto com a formação geral constituiriam, portanto, uma unidade e promoveriam uma escola unitária e de educação politécnica (FRIGOTTO, 2005).

O Currículo Integrado de fato não diz respeito somente à articulação entre formação geral e profissional. Isso significa que sua *práxis* deve se sustentar no desenvolvimento do pensamento complexo, na experimentação, no trabalho como prática educativa e no contexto no qual o discente está inserido, para assim ter como resultado uma aprendizagem significativa, em uma tentativa constante de interação entre as diversas áreas de conhecimento. Consonante a Santomé (1998), a escolha de um currículo desse tipo demonstra, mesmo com dificuldades internas, a identidade e a posição política de um determinado grupo educativo. Não se desqualifica, nessa ocasião, o campo de ensino e pesquisa das diversas disciplinas e especialistas, mas, sim, acredita-se no diálogo que

pode ser estabelecido entre as várias áreas de conhecimento com o intuito de desenvolver no educando um olhar múltiplo sobre a sociedade. Isso evidencia o compromisso político da escola em formar cidadãos inteiros a partir e no meio do qual participa.

Diante disso, leva-se em conta para a compreensão de currículo, neste trabalho, o pensamento dos seguintes autores, que se articulam às concepções críticas e pós-críticas: Sacristán (2000), para o qual o currículo é uma *práxis*, um projeto educativo, no qual se estabelece um diálogo entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos e professores; Silva, T.T. (2009), que o defende como documento de identidade; Moreira e Silva (2002), que afirmam ser o currículo um instrumento de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos e de socialização ideológica; e Macedo (2009), compreendendo o currículo como um artefato socioeducacional que veicula uma formação ética, política, estética e cultural, no cotidiano, enquanto concepção e prática.

Com base nesses pressupostos, entende-se que currículo é toda prática que se tornou *habitus*¹ educativo em uma determinada institui-

ção, além de seu projeto pedagógico (como documento), que carrega em si a identidade de um grupo e a maneira pela qual o conhecimento pode ser construído e reproduzido. Sendo assim, toma-se currículo como toda e qualquer atitude educativa desenvolvida pela escola, com todos os seus fins e meios, levando em consideração, ademais, os contextos extraescolares que interferem na *práxis* pedagógica.

3. A CONCEPÇÃO DE INTEGRAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS E AS AÇÕES INSTITUCIONAIS DO IF-FLUMINENSE

Os Institutos Federais tiveram sua estrutura organizada para planejar ações a partir do tripé ensino, pesquisa e extensão, visando a: formação integral de jovens e trabalhadores, nas diversas modalidades; o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas para o benefício da comunidade; e a difusão do conhecimento em consonância com o mundo do trabalho e com as demandas sociais, primeiramente, locais (SILVA, C. J. R., 2009).

Para tanto, os IFs se instituíram como autarquias com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, disciplinar e, principalmente, didático-pedagógica (SILVA, C. J. R., 2009). Isso permitiu que as instituições tivessem liberdade para construir seus currículos, pensar suas ações de forma identitária e, a partir daí, ofertar variados percursos formativos de acordo com as demandas e os contextos nos quais estavam se inserindo. Desse modo, seria possível, a partir dos Institutos, cumprir reivindicações antigas da Educação: o estabelecimento de uma relação estreita entre escola e comunidade, a contextualização do ensino e o consequente processo significativo de aprendizagem, além da possibilidade de se fazer pesquisa de maneira mais crítica, sensível e próxima à sociedade.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2010-2014, mas ainda vigente no Instituto Federal Fluminense, defende como um de seus princípios filosóficos e teórico-metodológicos gerais que norteiam suas práticas, dentre outros: (f) “o processo educativo [que] deve primar pela

superação do caráter compartimentado e dicotômico existente que separa homem/cidadão; teoria/prática; ciência/tecnologia; saber/fazer; (g) o desenvolvimento de um trabalho educativo em que haja articulação entre ensino, pesquisa e extensão;” (IFF, 2011, p.113). Além disso, tem como diretrizes de suas práticas acadêmicas a inter e a transdisciplinaridade como oportunizadoras da “integração e articulação do currículo, provocando intercâmbios reais (...), em que o sujeito perceba a necessidade de estabelecer relações (...) na compreensão de um dado fenômeno ou na resolução de um determinado problema” (IFF, 2011, p.14). Observa-se aqui que a concepção institucional de ensino dialoga com as teorias críticas e defende a construção de uma visão integradora do currículo, inclusive prevendo articulação para além das ações de ensino, ou seja, pelo menos no plano teórico, percebe-se um compromisso com a superação da compartimentação do conhecimento e do currículo como instrumento do capital.

Assim e a partir da necessidade de garantir os princípios de integração e articulação no contexto de

cada *campus*, o IF-Fluminense, que abrange 14 municípios da área norte do estado do Rio de Janeiro, mantém algumas políticas institucionais. A atual Pró-Reitoria de Pesquisa, Extensão e Inovação (ProPEI) vem dando continuidade à oferta de ações de pesquisa e de extensão em cada uma de suas unidades. Por meio de editais de apoio e da concessão de algumas bolsas aos estudantes, aos pesquisadores e aos extensionistas, tem-se procurado incentivar projetos nas mais diversas temáticas e com os mais distintos objetivos. Os programas como o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NE-ABI), o Núcleo de Gênero e Diversidade (NuGem) e o Centro de Memória são garantidos em todos os *campi*, desde que haja interesse dos sujeitos sociais locais. Ademais, são incentivados outros projetos de cunho extensionista e investigativo, mais específicos, de acordo com as demandas dos próprios profissionais².

Percebe-se, pois, com tais atividades, que a integração promovida pelo IF-Fluminense perpassa pela execução dos projetos. Nos próprios editais que avaliam, autorizam o funcionamento e concedem bolsas

1 Segundo uma adaptação do conceito de Bourdieu que entende *habitus* como uma ação que não é meramente mecânica nem individual, mas que se torna a única prática viável (“a coisa certa a ser feita”) dentro de um determinado contexto social. Nesse caso, influenciado pela ideologia educacional e os valores sociais vigentes nas instituições e comunidades. (BOURDIEU, 2004, p 21-23) e (GONÇALVES, N. G. e GONÇALVES, S. A. 2010, p. 51).

2 Para maiores informações ver editais: 39/2017; 51/2017; 59/2017; 60/2017; 61/2017. Eles estão disponíveis na página: <http://www.sisep.iff.edu.br/cadastro/orientacoes/>. Data de acesso: 04/08/2017.

para essas propostas, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão é estimulada, já que é alvo de pontuação específica. Por fim, em relação especificamente ao ensino, a liberdade curricular de cada escola tem sido respeitada, haja vista que a construção de cada Projeto Pedagógico de Curso (PPC), ao menos teoricamente, é realizada por suas próprias equipes pedagógicas.

4. EXPERIÊNCIAS, POSSIBILIDADES E DESAFIOS DE INTEGRAÇÃO NO IFF-CAMPUS CAMBUCI

O *Campus* Avançado de Cambuci se localiza a 7 km da sede do município, na Região Noroeste do Estado do Rio de Janeiro, em uma fazenda com aproximadamente 50 hectares. As atividades pedagógicas se iniciaram em 2013 quando a propriedade foi doada ao Instituto Federal Fluminense pelo Ministério da Agricultura Pecuária e Abastecimento. Em um primeiro momento, a unidade pertencia ao *Campus* de Bom Jesus do Itabapoana e oferecia, apenas, o Curso Concomitante de Agropecuária. Em 2014, já na condição de *Campus* Avançado, a recém-formada equipe pedagógica decidiu pela implementação dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Agroecologia e

em Agropecuária e pela continuidade da oferta do curso concomitante. Atualmente, cerca de 120 alunos estão matriculados nesses cursos.

Com relação à infraestrutura, a parte agrícola conta com o plantio de maracujá, goiaba, pitanga, banana, citros, manga, milho, feijão, mandioca, hortaliças e pastagens. Na parte zootécnica, o *Campus* possui cerca de vinte vacas de leite holandesas e girolandas, sessenta ovinos, quatro sistemas de tanques escavados para piscicultura e apiário com cinco colmeias. Conta ainda com um galpão de apoio e insumos, um trator, um microtrator, sulcador, semeadora, cinco casas de vegetação, além de veículos de transporte (carro de passeio, ônibus e caminhão).

Contudo, ainda que se perceba o campo como uma área importante do ensino, outras estruturas necessárias ao bom desenvolvimento das práticas pedagógicas deixam muito a desejar. Devido à falta de verbas, o Instituto ainda não fez as obras previstas no momento de sua criação. Dessa forma, um único bloco de quatro salas foi construído, somando-se aos prédios antigos herdados do Ministério. Não há quadra de esportes, biblioteca, salas de coordenação e de suporte educacional. Faltam tam-

bém alguns profissionais caros a uma escola, como bibliotecários, pedagogo, psicólogo, dentre outros.

Mesmo com vários problemas estruturais graves, que dificultam muito as práticas educativas, e se valendo das possibilidades produtivas e sociais de uma escola agrícola situada na zona rural, os professores do *Campus* têm demonstrado um crescente interesse pelo desenvolvimento de ações de pesquisa e extensão

que resultam, hoje, no envolvimento direto de cerca de 40% dos discentes da escola nessas propostas, sejam como voluntários ou como bolsistas. Isso pode ser percebido na tabela abaixo, que lista a quantidade de projetos coordenados pelos professores desde o momento em que a unidade se tornou avançada:

Além do crescimento, deve-se destacar também a diversidade formativa das equipes dos projetos. Em

Tabela 1 – Número de projetos de pesquisa e extensão do Campus Cambuci

Projetos	2015	2016	2017
Extensão	2	12	11
Pesquisa		2	3
Integração Pesquisa e Extensão			2
Total	2	14	15

Fonte: Dados das coordenações de Pesquisa e de extensão. Campus Cambuci.

alguns deles estão presentes docentes e técnicos com formações bem diferentes, o que aponta para a construção de um conhecimento que rompe com os limites disciplinares. Diante disso, a análise aqui apresentada se concentrará sobre três deles: um de pesquisa, um de extensão, e outro classificado pela instituição, como de integração pesquisa e extensão. A escolha desses projetos se

justifica não somente pelo fato de eles serem coordenados pelos autores deste texto, mas, principalmente, por: partirem da concepção de Ensino Integrado apresentado anteriormente, isto é, serem projetos que, apesar de estarem ligados a aspectos culturais, também estão fortemente vinculados à temática rural, tão cara aos Cursos Integrados de Agroecologia e de Agropecuária desenvolvidos

no *Campus Cambuci*.

a) O Centro de Memória do IFF Cambuci.

O Centro de Memória iniciou suas atividades em março de 2015. Desde o início, o projeto contou com servidores de diversas formações (professores de história, de língua portuguesa, de geografia, de matemática, com experiência em fotografia, de artes e do técnico de informática) que, além de se identificarem com a proposta, poderiam colaborar para o desenvolvimento das atividades. O Centro sempre desenvolveu ações que se preocupavam em debater a realidade local e a questão rural das regiões Norte e Noroeste Fluminense. Nos dois primeiros anos, os projetos identificaram propriedades antigas e entrevistaram moradores da região. Ademais, foi criado um canal de comunicação da equipe de trabalho e a comunidade local: a página do Centro de Memória do IFF Cambuci, no Facebook³. Por meio da página, várias pessoas compartilharam fotos e histórias sobre suas localidades e/ou suas famílias, o que ampliou o conhecimento do grupo sobre a realidade local e a interação entre a instituição e a comunidade. Por fim, ainda nesse momento, foi produzido

e disponibilizado na página do projeto um pequeno vídeo sobre uma propriedade agrícola de meados do século XIX.

O desenvolvimento das atividades, juntamente com os debates formais e as conversas informais com colegas e discentes, fez com que a equipe do Centro de Memória construísse, no seu terceiro ano de existência, um projeto que dialogasse ainda mais com a realidade rural e, principalmente, com algumas temáticas pertinentes à agroecologia. Nesse ínterim, foi proposto a ProPEI/IFF o projeto *Memórias de vidas no campo: a Revolução Verde e as transformações nas "artes de fazer e conviver" dos trabalhadores de bairros rurais de Cambuci (1950-2000)*, que parte para uma ação mais temática, voltada ao trabalho de valorização do homem do campo. Para tanto, propõe-se uma interação com as comunidades rurais mais próximas ao *Campus: Três Irmãos, Santo Antão, Santa Rita e Vieira Braga*.

Entende-se que as atividades do projeto serão importantes, em primeiro lugar, para o crescimento do *Campus Avançado Cambuci*. Por meio dele, os professores poderão conhecer mais a realidade das co-

munidades vizinhas, o que facilitará o desenvolvimento de ações de ensino, de pesquisa e de outras ações de extensão. Tendo em vista os cursos integrados oferecidos na unidade escolar, o melhor entendimento da história e dos valores das comunidades rurais facilitará a construção de atividades que atendam as demandas locais. No que se refere especificamente ao Curso de Agroecologia, o debate sobre o impacto da Revolução Verde na produção local dinamizará o trabalho de resgate de práticas tradicionais de produção. Além disso, o projeto estará em constante diálogo com o recém-criado curso de Pós-Graduação *Lato Sensu: Literatura, Memória Cultural e Sociedade*. Como a especialização tem a proposta de analisar práticas culturais locais, o material levantado enriquecerá as discussões de algumas disciplinas.

Em segundo lugar, as ações do projeto auxiliarão nas atividades pensadas pela disciplina de história. Tendo como pressuposto as estratégias de ensino de Circe de Bittencourt, defensora do estudo histórico da realidade por meio de situações problemáticas (BITTENCOURT, 2004), ele possibilitará: exemplificar o debate sobre fontes e metodologias do conhecimento histórico; aprofundar as técnicas de pesquisa da história oral,

já utilizadas nas aulas para as discussões sobre assuntos cotidianos; trabalhar, a partir dos dados obtidos, as relações entre os grandes processos históricos estudados e a vida local; demonstrar como os sujeitos históricos orientam as suas ações, o que favorece a perspectiva de que todos nós somos agentes históricos e não somente os "grandes personagens" presentes nos livros didáticos. Ademais, os bolsistas e voluntários terão a oportunidade de participar de um projeto científico, tendo acesso a uma série de atividades (leituras complementares, orientação, apresentações orais em eventos científicos) que potencializarão o seu crescimento como estudante, preparando, inclusive, para uma possível verticalização.

Por fim, espera-se que as ações colaborem para o maior estreitamento do *Campus* com as comunidades vizinhas. Entende-se que, somente por meio desse enlace e do conhecimento das demandas locais, será possível a instituição participar da construção de um projeto coletivo de desenvolvimento sustentável baseado, de fato, nas demandas das populações do campo, respeitando os seus interesses e a sua identidade.

O projeto de extensão é pensa-

³ <https://www.facebook.com/centrodememoriaiffcambuci>. Data de acesso: 04/08/2017.

do, então, como uma ferramenta que possibilita a difícil articulação entre as disciplinas, algo primordial na construção de um ensino baseado na concepção de currículo integrado. Esse caminho também está sendo adotado por outros professores de história da rede federal. Na coletânea, recém-publicada, *Ensino e Pesquisa em História e Humanidades nos Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologias*, (FEIJÓ e SILVA, 2017), há vários trabalhos que analisam experiências parecidas que lograram êxito em aproximar a história de conteúdos tradicionalmente vistos como pertencentes a outras áreas de conhecimento. Uma das grandes questões do ensino integrado na rede federal, que é a construção de um diálogo entre as disciplinas do chamado núcleo comum e as da formação técnica, foi alcançada por meio de projetos, compostos por equipes multidisciplinares.

b) Projeto de Pesquisa Memórias de Vidas no Campo.

Desde a criação do *campus* avançado Cambuci e a chegada dos professores, no ano de 2014, a equipe pedagógica tem pensado estratégias de ensino, pesquisa e extensão que melhor atendam a população das regiões nas quais atua. Nesse sentido,

na medida em que a equipe foi desenvolvendo as suas atividades, ela constatou a diversidade do perfil dos alunos e a sua abrangência territorial. A unidade não recebia somente jovens de Cambuci e regiões vizinhas (Itaocara, Aperibé e São Fidélis), mas também estudantes de áreas um pouco mais distantes, como os municípios de Nova Friburgo, Bom Jardim, Sumidouro e Duas Barras. Além da distância, o perfil desses discentes chamava a atenção, já que se diferenciava da maioria daqueles oriundos de Cambuci. Ao contrário daqueles das regiões mais próximas ao *campus*, os adolescentes das outras localidades possuíam maior experiência e interesse nos conteúdos das disciplinas específicas da formação profissional. Eles, conseqüentemente, apresentavam maior interesse em atuar profissionalmente na área, como técnicos de nível médio, ou por meio da verticalização dos seus estudos.

Essa diferença de perfil foi alvo de debates entre os servidores do *campus*. Com base nas experiências formativas dos professores, a hipótese levantada foi de que essa característica estaria baseada no desenvolvimento histórico das regiões, o que gerou arranjos produtivos bem distintos. De toda a forma, essa discus-

são reforçou a necessidade de estabelecer uma rotina sistematizada de estudos sobre a realidade dos alunos do *campus*. Nasceu, assim, a ideia da criação do *Núcleo de pesquisas e estudos sobre as ruralidades fluminenses*, que foi aprovado e cadastrado pelo IFF junto ao CNPq em 2016⁴.

O projeto *Memórias de vidas no campo: as transformações nas "artes de fazer e conviver" dos trabalhadores de bairros rurais da serra Fluminense* (Nova Friburgo e Sumidouro) (1950-2000) é fruto do anseio de se entender melhor o processo histórico mais recente de formação e de desenvolvimento de regiões rurais do estado do Rio de Janeiro e se ancora na linha de pesquisa: *Linguagem, Identidade e Memória do Rural Fluminense* do já referido núcleo. O seu recorte geográfico pode ser justificado de várias formas, levando-se em consideração, principalmente, as ligações históricas dessas áreas com aquelas mais próximas ao *campus* Cambuci e as atividades econômicas predominantes nessas regiões. Essas duas regiões têm o seu arranjo produtivo voltado para o setor agropecuário e são marcadas pelo grande uso de agrotóxicos, o que já gerou estudos sobre a

implicação desses insumos na saúde da população local (MOREIRA, 2002). A introdução dos insumos químicos esteve ligada a um processo mais amplo de mudanças produtivas conhecida como Revolução Verde. Em Nova Friburgo, algumas pesquisas mostram que, no início dos anos 80, a grande maioria dos agricultores já utilizava esses agroquímicos sem qualquer prescrição (MORETT e MAYER, 2003). Tal mudança na organização produtiva deve ter afetado amplamente a vida cotidiana da população rural e é, justamente, essa uma das questões principais da pesquisa. Diante disso, optou-se por um recorte temporal que se concentrasse sobre os últimos 50 anos do século XX, o que permitirá estabelecer uma análise entre o modo de vida nessas áreas, antes e depois da introdução do pacote tecnológico e, em parceria com o projeto de extensão Centro de Memória do IFF Cambuci, um comparativo com o território rural de Cambuci.

Assim, espera-se entender melhor as características de comunidades rurais de regiões agrícolas importantes para a economia do estado. Uma vez de posse dos dados,

4 Disponível em: < <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9034881796745555> > Acesso em: 04 ago.2017.

será possível elaborar propostas de ensino, pesquisa e extensão que colaborem para um projeto de desenvolvimento sustentável baseado nas demandas das populações do campo, respeitando os seus interesses e a sua identidade.

Por fim, seja pela temática proposta, ou pelo trabalho em paralelo que será desenvolvido pelo Centro de Memória, entende-se que os discentes do *campus* estarão problematizando a realidade do interior do estado do Rio de Janeiro por meio de debates que envolverão, novamente, profissionais com diversas formações curriculares.

c) Projeto de Integração Pesquisa e Extensão: aportes para o planejamento das ações pedagógicas de pesquisa e de extensão do IFF-campus Cambuci

Com o crescimento acelerado da estrutura *multicampi* da rede federal, em muitos momentos, não houve tempo para que cada *campus* criasse seus próprios instrumentos de articulação com a comunidade e contou-se apenas com a boa vontade e a sensibilidade dos atores formadores para os problemas locais, como pôde ser percebido nos projetos citados acima. Assim, as instituições foram se firmando sem o estabelecimento

amplo e prévio de diálogo com os agentes sociais locais. O resultado da pouca proximidade, algumas vezes, foi sendo sentido apenas quando, no planejamento de ampliação, principalmente dos campi mais recentes, não se podia contar com dados contextuais concretos. Nesse sentido, uma das diretrizes de construção dos IFs, segundo Silva, não foi sendo plenamente garantida, já que não se podia assegurar “a sintonia dos currículos com as demandas sociais, econômicas e culturais locais, permeando-os das questões de diversidade cultural e de preservação ambiental, pautada na ética de responsabilidade e do cuidado” (SILVA, C. J. R., 2009, p.11).

Esse processo foi percebido na implementação do IFF Cambuci. A decisão pelos cursos de Ensino Médio Integrado em Agropecuária e Agroecologia foi tomada seguindo a área na qual a escola já atuava, mesmo que a equipe pedagógica não tivesse formada e que a pequena consulta realizada na comunidade apontasse o desejo de outras formações, tais como informática, petróleo e gás. A partir da consolidação da equipe docente, projetos de pesquisa e de extensão foram sendo implantados ainda sem a consolidação de instrumentos de consulta e de recolha de

dados sociais, que só foram surgindo de acordo com a necessidade peculiar de cada uma dessas ações. O mesmo ocorreu com a constituição dos núcleos de pesquisa e com a oferta dos cursos FIC, Tecnólogo e de Especialização, já com previsão de início. As ferramentas de consulta, desses dois últimos, foram pensadas a partir da implantação dos projetos pedagógicos já consolidados por outros campi e não suscitadas por demandas especificamente locais. No caso do curso FIC, não houve consulta e foi uma ação planejada a partir de um projeto de pesquisa apoiado pelo CNPq⁵.

Diante desse cenário e com os quadros pedagógico e de gestão já formados, o IFF *campus* Cambuci percebeu a necessidade de criar instrumentos que possibilitassem compreender melhor as demandas formativas, produtivas e sociais da comunidade que atende e de estreitar os laços com os agentes locais para aprimorar, gerir com mais eficiência, planejar e integrar suas ações de ensino, pesquisa e extensão. O projeto de Integração Pesquisa e Extensão Aportes para o planejamento das ações pedagógicas de pesquisa e de extensão do IFF-*campus* Cam-

buci objetiva, pois, atuar exatamente na criação de tais ferramentas, procurando dar subsídios para uma atuação institucional mais comprometida com as questões locais.

No campo pedagógico, o projeto partiu do princípio de que o currículo de uma instituição educativa é toda a sua *práxis*, em qualquer âmbito (SACRISTÁN, 2000), transformada em seu documento de identidade (SILVA, 2009), no qual se forjam ideologias, territórios políticos e concepções de saber e poder (MACEDO, 2009; MOREIRA e SILVA, 2002). Por isso, é de suma importância que ele reflita a realidade em que se insere. Contudo, para que ele seja veículo de representações e transformações, é preciso, antes de conceber uma proposta pedagógica, e aí se incluem as práticas científicas e extensionistas, seja ela em qual modalidade for, conhecer o contexto no qual e para o qual se destina. Sendo assim, buscou-se com tal proposta estabelecer interlocução entre a escola e as comunidades atendidas por elas, diagnosticando suas necessidades e seus anseios formativos. Isso permitirá construir os currículos do IFF-Cambuci de modo mais coerente e condizente, além de proporcionar aos seus

⁵ Núcleo de Estudos em Agroecologia (NEA-IFF).

alunos, conseqüentemente, uma aprendizagem significativa (ASUBEL apud MOREIRA e MASINI, 2001) e emancipadora (FREIRE, 2005), já que estarão ancorados em aspectos relevantes de suas realidades e de seus conhecimentos de mundo.

No que se refere à extensão, principalmente, à rural, já que é na qual o *campus* mais atua, entende-se que os agentes extensionistas devem atuar como mediadores capazes de criar laços e construir redes de comunicação e de conhecimento (KREUTZ, PINHEIRO e CAZELLA, 2005). Diante disso, o projeto almeja construir coletivamente mecanismos de diálogo entre os agentes comunitários e a instituição, possibilitando o intercâmbio de informações e facilitando o acesso, principalmente dos moradores vizinhos, às instalações e aos professores do IFF-Cambuci.

Já no que tange a pesquisa, o projeto se apoia na concepção de ciência com relevância (DEMO, 2005 e 2001) e responsabilidade (RAJAGOPALAN, 2003) social, principalmente, porque aqui as investigações ocorrem no cotidiano escolar, ou seja, na complexidade do real (GARCIA, 2003). Ele colabora com o levantamento de dados regionais para que se possa praticar no *campus* uma pesquisa crítica

e sensível (RAJAGOPALAN, 2003) ao contexto local.

Enfim, as atividades buscam, a partir dos conceitos apresentados, fomentar o planejamento participativo da instituição (GANDIN, 2009; ARRUDA e JÚNIOR, 2015). Por meio da coleta e da organização de dados e da criação de um canal de comunicação com a comunidade, espera-se auxiliar nas decisões e nas escolhas pedagógicas (entendendo pesquisa e extensão como tal) e administrativas da unidade, que desde então estariam mais sintonizadas com as demandas locais e, por isso, mais capacitadas para organicamente construir o Currículo Integrado para além da articulação entre formação geral e profissional.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os projetos têm se mostrado, não somente em Cambuci, mas em outros Institutos Federais (FEIJÓ e SILVA, 2017), como uma ótima ferramenta de integração entre diversas áreas do conhecimento e variadas ações pedagógicas. Eles, de uma forma geral, partem da problematização da realidade para, assim, propor caminhos epistemológicos de compreensão da vida cotidiana. Contudo, sabe-se que, embora seja uma boa iniciativa,

há de se levar em conta a possibilidade e a necessidade de se estender a integração para além dos projetos e torná-la uma prática do cotidiano escolar. Esse seria o principal desafio a ser enfrentado pelas escolas da rede federal, principalmente, pelo *campus* Cambuci.

A superação da formação dual de trabalhadores e trabalhadoras para o mercado encontra bases na concepção da educação a partir da construção do Currículo Integrado. Somente a partir disso, pode-se ir além da mera formalização existente no ensino integral como modalidade e não como *práxis*. Nesse sentido, a inter ou a transdisciplinaridade se fazem imprescindíveis para a articulação entre os diversos saberes e para romper com a abordagem empirista e mecanicista da tradicional profissionalização.

Diante das experiências e dos desafios apresentados, espera-se que, no IFF *campus* Cambuci, o acúmulo criado com os projetos seja capaz de fazer com que a equipe pedagógica perceba que a integração curricular, de fato, é possível. Torna-se mister a garantia estrutural para a continuidade desses projetos e que a articulação vivenciada nessas ações seja reelaborada na construção do currí-

culo como documento e como prática educativa unitária, ratificando o compromisso da instituição pública com a excelência e com a formação crítica.

REFERÊNCIAS

- ARRUDA, M. C. C. e JÚNIOR, J. A. C. C. **Conselhos Municipais de Educação: desafios da formação e da gestão democrática**. Seropédica: UFRRJ, 2015.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BOBBIT, J. **The curriculum**. Boston: Houghton Mifflin, 1918.
- BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- DÁLIA, J. M. T. **Formação integral na educação do campo: o ensino de língua portuguesa no currículo integrado da pedagogia da alternância**. 24/08/2011. 107f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola/UFRRJ. Seropédica, 2011.
- DEMO, P. **Metodologia da investigação em educação**. Curitiba: Ibpex, 2005.

_____. **Pesquisa e informação qualitativa:** aportes metodológicos. Campinas: Papyrus, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o Ensino Médio. In.: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org). **Ensino Médio Integrado:** concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FEIJÓ, G.,V. e SILVA, T.de F. (Org.) **Ensino de História e humanidades nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia:** desafios e perspectivas. Brasília: Ed.IFB, 2017.

GANDIN, D. **A prática do planejamento participativo:** na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental. Petrópolis: Vozes, 2009.

GARCIA, R. L. **Método:** pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GONÇALVES, N. G. e GONÇALVES, S. A. **Pierre Bourdieu:** educação para além da reprodução. Petrópolis: Vozes, 2010.

INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE

(IFF). **Plano de Desenvolvimento Institucional 2010-2014.** Campos: Essência Editora, 2011.

KREUTZ, I. J., PINHEIRO, S. L. G. e CAZELLA, A. A. **A construção de novas atribuições para a Assistência Técnica e Extensão Rural:** a mediação como reconhecimento da identidade. Santa Maria: UFSM, janeiro/dezembro de 2005. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/extensaorural/art2ed12.pdf>>. Acesso em: FALTA COLOCAR A INFORMAÇÃO.

MACEDO, R. S. **Currículo:** campo, conceito e pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOREIRA, J. C. et al. Avaliação integrada do impacto do uso de agrotóxicos sobre a saúde humana em uma comunidade agrícola de Nova Friburgo, RJ. **Ciência e saúde coletiva** [online]. 2002, vol.7, n.2, pp.299-311.

MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. (org.). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 2002.

MOREIRA, M. A. e MASINI, E. F. S. **Aprendizagem significativa:** a teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro, 2001.

MORETT, A. T. e MAYER, J. M. A questão ambiental em Nova Friburgo. In

MAYER, J. M. e ARAÚJO, J. R. (Org.) **Teia Serrana:** formação histórica de Nova Friburgo. Rio de Janeiro: Editora ao livro Técnico, 2003, p.265-84.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica:** linguagem, identidade e a questão da ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In.: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org). **Ensino Médio Integrado:** concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

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

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

SILVA, C. J. R. **Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008:** comentários e reflexões. Natal: IFRN, 2009.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: OS DESAFIOS NA CONSOLIDAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO POLITÉCNICA

Mayara Soares de Melo¹, Roberto Ribeiro da Silva²

¹ Instituto Federal Goiano, *Campus* Avançado Cristalina

² Universidade de Brasília, Instituto de Química

E-mail: mayara.melo@ifgoiano.edu.br

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, a formação básica de nível médio está em pauta na educação brasileira. A busca por um novo modelo educacional que possibilite uma melhor formação e, consequentemente, amplie as oportunidades para os jovens, tem sido objeto de debate em vários âmbitos da sociedade. Essa discussão se tornou ainda mais intensa com a publicação da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, convertida em Lei nº 13.417, de 16 de fevereiro de 2017, que estabelece diversas mudanças no ensino médio. Dentre essas mudanças, bastante controversas, destaca-se a organização curricular em itinerários formativos, sendo um deles a formação técnica e profissional, que poderá ser ofertada pelas escolas e ser um dos eixos formativos escolhidos pelos estudantes.

Porém, a partir desse debate, per-

cebe-se que a ideia de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, em sua amplitude, não foi considerada na reforma do ensino médio. Na Lei nº 13.417, apenas é citada a possibilidade de as instituições de ensino oferecerem os itinerários formativos integrados. O sentido do termo integrado não fica claro na Lei, tal como em tantos outros documentos oficiais. Assim, como ficam os cursos de ensino médio integrado que são prioridades das instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica? Infelizmente ainda não temos a resposta para essa pergunta. Mas, a partir de toda essa problemática, torna-se fundamental ter uma clara compreensão do que se entende por ensino médio integrado, visando defender esse modelo educacional.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL,

1999), “a educação para o trabalho não tem sido tradicionalmente colocada na pauta da sociedade brasileira como universal” (p. 5), mas que, apesar disto, e devido a inúmeras discussões e avanços historicamente construídos,

não se concebe, atualmente, a educação profissional como simples instrumento de política assistencialista ou linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho, mas sim, como importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade. Impõe-se a superação do enfoque tradicional da formação profissional baseado apenas na preparação para execução de um determinado conjunto de tarefas. A educação profissional requer, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões (BRASIL, 1999, p. 8).

Esse documento denota a busca pelo rompimento da dualidade estrutural que se difundiu no Brasil desde o império: a educação profissionalizante, de caráter mais instrumental direcionada às camadas populares como forma de apoio assistencialista, e educação básica, de caráter mais propedêutico, dirigida aos que se preparavam para os estu-

dos futuros (MOURA, 2007).

A nova possibilidade de articulação entre educação básica e educação profissional técnica surge na forma integrada de Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Essa forma é resultante de debates mobilizados nos setores da educação profissional, principalmente no âmbito dos sindicatos, e pesquisadores da Educação e Trabalho, com agentes e atos políticos, que culminou na revogação do Decreto nº 2.208/97, que determinava a separação entre Ensino Médio e educação profissional, e na publicação do Decreto nº 5.154/04, que permitiu novamente a oferta da educação básica de forma articulada à educação profissional.

O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional atualmente é ofertado nas instituições da Rede, pois conforme o art. 6º da Lei nº 11.892 uma das finalidades dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) é: “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2008, *grifo nosso*), devendo garantir 50% de suas vagas para este fim.

Nesse contexto, o significado da palavra integrado não pode ser confundido com o sentido de somar ou simplesmente juntar as disciplinas de formação básica com as de formação específica, e deve ser entendido na perspectiva de formação integral, no sentido de completude, em que a educação seja um meio que permita uma leitura de mundo mais completa. O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional deve possibilitar a formação omnilateral dos sujeitos, o que implica na integração entre trabalho, cultura e ciência, dimensões fundamentais que estruturam as relações sociais humanas (RAMOS, 2007).

Porém, o estudo apresentado por Silva (2009) que discute a implementação de um currículo integrado entre ensino médio e educação profissional em agropecuária, traz dados que demonstram a falta de integração entre ambas as áreas mesmo após a promulgação do Decreto nº 5.154/04. As disciplinas da área profissional normalmente são trabalhadas sob a orientação da pedagogia de competências profissionais do mercado – que seriam os conhecimentos técnicos necessários para que os empregados se tornem empregáveis – enquanto as disciplinas de nível médio são apresenta-

das de forma fragmentada, visando alcançar bons resultados em avaliações externas. Mesmo com a nova proposta de educação integrada, na Escola Agrotécnica Federal analisada por Silva (2009), a organização do trabalho pedagógico permaneceu nos moldes do que era orientado pelo Decreto nº 2.208/97, que regulamentava as formas fragmentadas de educação profissional e tinha como função a qualificação para as necessidades do mercado. Ele identificou ainda que tanto os docentes como os gestores não foram preparados para esse novo modelo de educação, não havendo mudanças nas metodologias utilizadas em sala de aula e nem objetivos comuns que permitissem uma maior articulação entre os conteúdos.

Já na pesquisa realizada por Muniz (2015) é apresentada uma discussão sobre a evasão dos estudantes do Ensino Médio Integrado do IFG-Formosa. Nesse trabalho, a autora relata que o número de alunos que concluíram o ensino médio naquele *campus*, em 2013, foi muito abaixo do desejável, mesmo com os altos investimentos que são feitos na instituição quando comparado a outras escolas públicas. Um dos apontamentos apresentados que explica a alta evasão/reprovação é a organiza-

ção curricular. Para ela, os currículos dos cursos integrados são bastante fragmentados. Ao invés de se pensar em uma adaptação curricular para essa forma de ensino, eles são compostos de todas as disciplinas do ensino médio regular e as demais da formação profissional e, deste modo:

[...] os alunos cursam um grande número de disciplinas ao mesmo tempo, com pouca carga horária destinada a cada uma delas e sem nenhum nexos ou ligação entre os conteúdos das matérias básicas com o ensino técnico. Os conteúdos são ministrados individualmente com pouca ou nenhuma conectividade entre si, o que contribui para dificultar o entendimento e a assimilação por parte dos alunos (MUNIZ, 2015. p. 84).

O problema apresentado por Muniz (2015) é tão grave que em pouco tempo de existência do *campus* já foram encerrados diversos cursos integrados e abertos outros novos. Ela destaca a necessidade de se repensar os currículos de modo que trabalho e estudo não sejam excludentes.

Outro estudo, realizado por Melo (2015), também destaca a dificuldade dos docentes de efetivarem uma formação integrada que se contraponha a dualidade estrutural entre formação básica de nível médio e educação profissional. Em seu trabalho, a

autora relata que em sua prática docente não buscava trabalhar os conteúdos científicos de forma articulada com os conhecimentos técnicos e lecionava como se estivesse em um ensino médio convencional. Visando promover uma formação e tendo o trabalho como princípio educativo, ela elaborou e aplicou uma proposta buscando promover a integração entre quatro disciplinas do curso técnico integrado em eletrotécnica. Em sua investigação, a pesquisadora buscou informações sobre a visão dos estudantes em relação ao ensino médio integrado e percebeu que há um desconhecimento por parte deles do que é um ensino integrado, sendo predominante a ideia de que neste tipo de curso simplesmente se tem a formação básica adicionada a disciplinas de cunho profissional. Dentre as dificuldades encontradas pela professora durante a execução da proposta, ela destacou o desconhecimento de conhecimentos específicos para se promover uma efetiva integração, demandando bastante pesquisa e estudo ao longo do planejamento. Para a autora, essa dificuldade pode ser atribuída a lacunas em sua formação docente que não contribuiu para prepará-la para atuar no ensino integrado.

Percebe-se, portanto que, muitos dos cursos de ensino médio profissional ditos integrados, na prática, não articulam as disciplinas de formação básica e de formação específica. Uma de nossas hipóteses para esse quadro está na falta de compreensão da concepção de educação integrada, na perspectiva da politecnicidade, e da formação omnilateral, incluindo o significado das dimensões fundamentais que estruturam as relações humanas, trabalho, ciência e cultura. A maioria dos professores entendem essas dimensões como distantes ou, quando as relacionam, há uma valorização do saber científico em detrimento do trabalho manual, uma não compreensão do conhecimento cultural como inter-relacionado ao conhecimento da ciência, e a percepção equivocada da tecnologia como uma simples aplicação da ciência básica.

A fim de contribuir para o diálogo sobre a concepção de educação integrada, no presente capítulo, são discutidos os fundamentos teóricos do ensino médio integrado na perspectiva da politecnicidade e os sentidos das dimensões trabalho, ciência, tecnologia, cultura e suas inter-relações, tendo em vista a problemática da não-integração entre as disciplinas científicas e profissionais.

2. O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NA PERSPECTIVA DA POLITECNICIDADE

A proposta de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional surgiu tendo como objetivo se contrapor à dualidade estrutural observada na história da educação brasileira. Conforme dito anteriormente, a educação propedêutica era direcionada às elites, à formação dos futuros dirigentes, enquanto a educação profissional era dirigida aos filhos das camadas populares tendo, portanto, uma perspectiva assistencialista e de manutenção do sistema socioeconômico vigente (MOURA, 2007).

Ao longo do debate ocorrido na década de 1980, na busca por um modelo que superasse essa formação dual, introduziu-se na educação brasileira o conceito de politecnicidade. Segundo Saviani (1987), a concepção de politecnicidade surge da problemática do trabalho e, portanto, podemos entendê-la a luz do pensamento marxista. Marx e Engels, ao se referirem à produção humana, a produção material, destacam a importância do trabalho para a constituição do homem. Um dos principais pressupostos da formação integral, o trabalho, carrega, no pensamento marxista, um significado fundamental:

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por tudo que se queira.

Mas eles próprios começam a se diferenciar dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida (p.27). [...] mas os homens, ao desenvolverem sua própria produção material e seu intercâmbio material, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar (MARX e ENGELS apud ANDRADE, 2006, p. 52-53, grifo nosso).

A atividade humana é entendida como transformadora da realidade e, ao transformá-la, o homem transforma a si mesmo em um movimento simultâneo. Deste modo, o homem não se situa fora da realidade, mas pertence a ela (ANDRADE, 2006). É na categoria trabalho que está a materialidade histórica do homem, sendo ela o centro das relações sociais. O trabalho, ao constituir-se como atividade vital, possibilita que o homem se torne homem, em um processo chamado de humanização (PIRES, 1997).

Entretanto, na sociedade capitalista, o trabalho é explorado, sendo vendido sempre por um preço menor do que ele vale. Nessa lógica de organização, o capitalista expropria o trabalho do trabalhador dividindo e setorizando os meios de produção, retirando dele a atividade em

sua plenitude. Constitui-se assim um processo de alienação e, por meio dele, os homens tornam-se menos homens (PIRES, 1997).

As críticas de Marx se estendem/aplicam à educação. A educação formal pode contribuir para o processo de humanização ou de alienação dos jovens. Para o filósofo, a educação profissional pautada no adestramento dos operários por meio do ensino de técnicas e manipulação de ferramentas tem como objetivos a manutenção da divisão do trabalho e a introdução de mais máquinas no meio de produção, contribuindo para o processo de alienação. O mesmo ocorre em um sistema educativo que foque apenas na formação intelectual e abstrata.

Diversos autores brasileiros tais como Frigotto (2012), Ciavatta (2012), Kuenzer (1998) discutem a relação entre trabalho e educação e, para Pires (1997) essa reflexão é muito importante, pois:

A humanidade, produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, diz respeito ao conjunto de instrumentos (objetos, ideias, conhecimento, tecnologia etc) com os quais os homens se relacionam com a natureza e com os outros homens para promover a sobrevivência. A forma histórica de produzir a humanidade chama-se trabalho, portanto a centralidade do trabalho nas rela-

ções sociais diz respeito também à educação (p. 91-91).

Esses autores entendem que para promover uma educação que esteja a serviço da humanização deve-se utilizar o trabalho como um princípio educativo, sendo este um dos pilares da educação integral. Deste modo, a educação profissional não deve buscar o treinamento ou adestramento do jovem em determinadas técnicas que o mercado de trabalho necessita, mas buscar a formação humana em sua totalidade (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

A perspectiva politécnica surge visando superar a formação profissional alienante, de modo a resgatar a formação humana em sua totalidade. Para isso, o termo politecnicidade não deve ser entendido a partir do seu significado literal: multiplicidade de técnicas. A educação politécnica busca a consolidação de cursos de ensino médio profissionalizante que não restrinjam ao adestramento das mais variadas técnicas, mas possibilitem a formação de jovens para dominarem habilidades e fundamentos científicos de diversas técnicas utilizadas no sistema produtivo atual.

Entendendo importância do trabalho na constituição humana, a politecnicidade tem como base as suas

diferentes modalidades, proporcionando a articulação entre educação básica e técnica. Segundo Razuck (2006), a respeito da educação politécnica:

[...] se esses princípios são absorvidos, assimilados, e se o educando adquire essa compreensão não apenas teórica, mas também prática do modo como a Ciência é produzida, e do modo como a Ciência se incorpora à produção de bens, adquire a compreensão de como a sociedade está constituída, qual o sentido das diferentes especialidades em que se divide o trabalho moderno. Ou seja, os alunos aprendem praticando, mas, ao praticar vão dominando de forma cada vez mais aprofundada, os fundamentos, os princípios que estão direta ou indiretamente na base desta forma de organizar o trabalho na sociedade (p. 35)

Assim, os estudantes devem se apropriar não só das técnicas necessárias para sua atividade prática enquanto futuro profissional, mas também dos fundamentos e princípios que norteiam a relação entre homem e mundo a partir do trabalho. Daí a necessidade de se pensar em uma educação de forma integrada, pois a discussão dos diferentes conhecimentos de forma estanque e desarticulada não é suficiente para a compreensão da complexidade das relações envolvidas no sistema de produção.

Na concepção ontológica, o trabalho não deve ser reduzido ao emprego. É uma atividade essencial para responder a produção de elementos necessários não só a vida biológica, mas a vida cultural, social, afetiva e todas outras necessidades que se modificam ao longo da história. Segundo Frigotto (2012), os trabalhadores sempre buscaram desenvolver meios/modos que possibilitassem diminuir esse tempo de trabalho para dispor de mais tempo livre, um tempo de escolha verdadeiramente criativo. Nessa perspectiva, o trabalho humano se dá tanto na esfera da necessidade quanto da liberdade, que são inseparáveis. E é neste contexto que a ciência e a tecnologia se inserem, pois, elas podem ser utilizadas na melhoria das condições de vida, permitindo um aumento desse tempo de efetiva escolha.

Todavia, as mudanças científicas e técnicas não têm contribuído para que grande parte das pessoas tenha essa melhor qualidade de vida e possa desfrutar de mais tempo disponível. Muitos estão desempregados ou trabalhando em condições precárias. Desta forma, é preciso pensar em uma formação que tenha o trabalho como princípio educativo, pois todos os seres humanos, como parte integrante da natureza, devem pro-

ver seus meios de subsistência, suas necessidades fisiológicas e culturais, não sendo correto que alguns grupos explorem e vivam do trabalho dos outros (FRIGOTTO, 2012). Esse mito salvacionista da Ciência e da Tecnologia é amplamente compartilhado pelos docentes que, ao discutirem o desenvolvimento científico e tecnológico como estudantes, o fazem argumentando que os problemas enfrentados pela sociedade serão resolvidos com cada vez mais tecnologia. O que observamos é a grande desigualdade social, o aumento do desemprego e milhares de pessoas que passam fome diariamente, mesmo que se produza alimento suficiente para atender a demanda.

Na política educacional brasileira pode-se notar a falta de identidade do ensino médio. Mesmo sendo ela a etapa final da educação básica e, conseqüentemente muito importante para a formação de cidadãos ativos na sociedade, nas instituições privadas ainda se busca apenas a preparação dos jovens para exames e ingresso no ensino superior. As instituições públicas, tentando proporcionar essa mesma oportunidade para seus estudantes, devido a diversos fatores sociais, estruturais, econômicos, que não se restringem as paredes da escola, não conseguem atingir os mes-

mos resultados das escolas particulares. Assim, ambas as escolas pouco contribuem para proporcionar uma base de conhecimentos e valores que possibilitem uma formação que articule o conhecimento científico e tecnológico aos aspectos econômicos, sociais, ambientais e culturais, de modo a propiciar uma formação integral de seus estudantes.

Segundo Frigotto (2012) grande parte dos jovens brasileiros não conclui essa etapa final da educação básica ou, quando o fazem, tem que dividir o tempo dedicado aos estudos com empregos realizando-o de forma precária. Esse quadro favorece que se perpetuem as desigualdades e dificulta o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

A proposta do ensino médio integrado surge na tentativa de superar esse quadro, desconstruindo a ideia de formação profissional proposta pela classe dominante que tem como foco somente o fornecimento de conhecimentos para a rápida introdução no emprego. Essa forma de ensino busca fornecer a esses jovens uma formação que supere a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual a partir da compreensão dos fundamentos científicos, sociais, técnicos, culturais do sistema produtivo atual.

Para alcançar esse propósito, não cabe pensar em uma educação profissional de forma desarticulada dos saberes científicos, mas sim elaborar propostas que tenham o trabalho como princípio educativo. Porém, um dos grandes desafios para atingir esse objetivo é a superação de concepções simplistas dos docentes que atuam nesses cursos, no que se refere à compreensão das dimensões articuladoras trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Esse aspecto é apresentado a seguir.

3. A PROBLEMÁTICA DA (NÃO) INTEGRAÇÃO: SOBRE AS CONCEPÇÕES DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Para se promover uma educação verdadeiramente integrada, que supere a dualidade entre o ensino médio e a formação técnica, entendemos ser fundamental que os docentes das áreas científicas e profissional possuam concepções ampliadas, e não reducionistas, de Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) e suas inter-relações.

Auler e Delizoicov (2001) analisaram as concepções dos professores e identificaram a presença de três mitos que caracterizam uma concepção reducionista sobre as interações CTS, são eles:

- **O mito da superioridade do modelo das decisões tecnocráticas:** na perspectiva tecnocrática, os *experts* (especialistas e cientistas) são os responsáveis por decidirem sobre questões controversas, deixando pouca margem para participação social nessas decisões. Um dos pilares que sustenta essa perspectiva é o cientificismo, que afirma ser a ciência superior a outros conhecimentos, sendo capaz de resolver quaisquer tipos de problemas, de ordem social, política, econômica, ética, etc. Acredita-se que os especialistas são capazes de trazer soluções úteis e de modo ideologicamente neutro.
- **A perspectiva salvacionista da Ciência e Tecnologia:** nessa concepção, o desenvolvimento científico-tecnológico conduz (ou irá conduzir) ao bem-estar social. Isso porque, nessa visão, a ciência e a tecnologia são criadas para resolverem os problemas da sociedade.
- **O Determinismo tecnológico:** esse mito “considera a tecnologia como sendo autônoma, autoevolutiva, seguindo, de forma natural, sua própria

inércia e lógica de evolução, desprovida do controle dos seres humanos” (VERASZTO et al., 2008, p. 70), além disso, acredita que o progresso tecnológico é o principal promotor de mudanças sociais.

Ao pensarmos em exemplos de concepções que manifestam uma visão reducionista da relação entre ciência e tecnologia, podemos citar afirmações como: a tecnologia é a aplicação da ciência básica, ou que a tecnologia é um produto da ciência. Esse tipo de afirmação desconsidera que a tecnologia é muito anterior a ciência, estando profundamente relacionada à história humana. É no momento em que o homem pensa e constrói uma ferramenta, até então inexistente, que ele se constitui como homem. E isso ocorre muito antes do advento da ciência. Como afirmam Veraszto e colaboradores (2008):

A tecnologia existia muito antes dos conhecimentos científicos, muito antes que homens, embasados em teorias, pudessem começar o processo de transformação e controle da natureza. Além de ser mais antiga que a ciência, a tecnologia não auxiliada pela ciência, foi capaz de inúmeras vezes, criar estruturas e instrumentos complexos (p. 65).

A crença dos professores em afir-

mações como essas, manifesta concepções de neutralidade da ciência e dificulta as possibilidades de integração. Os professores atribuem à ciência o papel de desenvolver um corpus de conhecimento e concebem a tecnologia como sendo a aplicação da ciência básica. Nessa perspectiva reducionista e não-integrada, cabe aos professores de ciências ensinarem os conhecimentos científicos, e aos das disciplinas específicas do âmbito profissional, aplicarem os conceitos para ensinar as técnicas que os futuros profissionais deverão utilizar no mercado de trabalho. Em um curso técnico (não) integrado em agropecuária, tal como o discutido por Silva (2009), por exemplo, um professor de química ensina conceitos básicos de química inorgânica, discute a ciência básica, enquanto um professor de agricultura geral aplica esses conhecimentos para discutir artefatos tecnológicos utilizados no campo. Ao entender a relação entre ciência e tecnologia de forma tão rasa, se tornam escassas as possibilidades de integração.

Além disso, os professores das disciplinas científicas e profissionais, quando possuem concepções que manifestam o mito da superioridade do conhecimento científico, acreditam que as pessoas em geral não

podem contribuir para a discussão de questões científicas e tecnológicas, por não terem o conhecimento necessário para tal. Assim, a abordagem de questões sociocientíficas nas aulas, tais como: a produção e consumo de alimentos transgênicos, a utilização de agrotóxicos, a pesquisa com células-tronco, o desmatamento de florestas, deve ser realizada a partir de argumentos científicos, para os quais os *experts* têm as respostas. Não são valorizadas outras formas de saberes populares, tal como o trabalho de um ourives, para contribuir na formação de estudantes de um curso de metalurgia, ou a de um agricultor familiar, para os estudantes de um curso em agropecuária, o que poderia proporcionar um olhar mais crítico para a relação do homem com o trabalho e a cultura na sociedade atual.

Entendemos que uma formação de professores que favoreça uma perspectiva ampliada das relações entre ciência e tecnologia, desmistificando esses mitos historicamente constituídos, pode contribuir para que o futuro docente perceba possibilidades de integração entre os conhecimentos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atuais mudanças no ensino médio podem ser tidas como um retrocesso ao pensarmos na formação integrada à educação profissional. Os estudantes que optarem pelo itinerário formativo da formação técnica e profissional, possivelmente, terão as mesmas aulas das disciplinas científicas dos estudantes que não fizerem essa opção. Deste modo, pensar em um currículo integrado que discuta o trabalho e possibilite uma melhor compreensão dos fundamentos científicos, sociais e culturais do atual sistema produtivo, a partir da formação técnica em questão, se torna inviável.

O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional surge na tentativa de romper com a dualidade entre a educação profissionalizante, focada essencialmente no ensino de técnicas para a rápida inserção no mercado de trabalho e voltada para as classes populares, e a propedêutica, com enfoque na discussão de conhecimentos necessários para o prosseguimento dos estudos futuros. Ou seja, ambas as formas de educação desarticuladas são alienantes e não contribuem para a formação de cidadãos que compreendam o significado do trabalho na constituição humana.

Já o ensino médio integrado busca promover uma formação em sua totalidade, inter-relacionando as dimensões trabalho, ciência e cultura. A educação em uma perspectiva politécnica busca atingir esse fim contribuindo para que os estudantes não só aprendam variadas técnicas utilizadas no sistema produtivo atual, mas as articule com os fundamentos científicos, sociais e culturais, envolvidas no desenvolvimento tecnológico. Na prática, deve-se propiciar condições para que os alunos se apropriem das habilidades e competências necessárias para a formação de um profissional que a sociedade precisa. Portanto, é necessário questionar: o que a sociedade espera de um técnico em agropecuária? Quais são os conhecimentos necessários para que se constitua um profissional mais crítico, preocupado com as relações sociais e culturais envolvidas em sua prática? Devem ser traçados objetivos que se atentem a essas questões, pensando em como as diferentes áreas do conhecimento podem contribuir para esse fim.

Apesar dos documentos oficiais que tratam da educação profissional defenderem a perspectiva integrada de ensino, a realização e a consolidação desse tipo de curso ainda têm sido um desafio. Em inúmeras insti-

tuições, eles são integrados apenas no papel e isso tem contribuído para a alta evasão e, conseqüentemente, para o fechamento dos cursos.

Acreditamos que para promover uma maior integração nesses cursos é necessária uma formação de professores, inicial e continuada, que promova a alfabetização científica em uma perspectiva ampliada, de modo que eles melhor relacionem a ciência e a tecnologia, desmistificando concepções que fortalecem a desarticulação entre os conhecimentos técnicos e científicos. Exemplos desses mitos são: a crença na superioridade do conhecimento científico para a tomada de decisões sobre as mais diferentes questões e também a concepção simplista de tecnologia como aplicação da ciência, que fortalece as práticas desarticuladas já que, nessa visão, cabe aos professores de ciências ensinarem conceitos básicos e, aos das disciplinas profissionais, aplicarem esses conhecimentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, L. P. de. **O professor na psicologia histórico-cultural:** da mediação à relação pedagógica. 2006. 151 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de

Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

AULER, D., DELIZOICOV D.; Alfabetização científico-tecnológica para quê? **Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 3, n. 1, 2001.

BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 15 jul.2017..

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 2006. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 jul.2017..

_____. **Decreto nº 2.208**, de 17 de abril de 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, DF: 17 de abril de 1997. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 20 jul.2017.

_____. **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, DF: 23 de julho de 2004. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm>. Acesso em: 20 jul.2017.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional De Nível Técnico**. Brasília: MEC, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf>. Acesso em: 20 jul.2017..

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. Cap. 3. p. 83-106.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

Cap. 2. p. 57-82.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. Cap. 1. p. 21-56.

KUENZER, A. Z. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: Novos desafios para as faculdades de educação. **Educação & Sociedade**, [s.l.], v. 19, n. 63, p.105-125, ago. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pi3301998000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 ago.2017.

MELO, L. M. **Uma proposta didática com perspectiva politécnica para o Ensino Médio Integrado:** um estudo de caso no Ensino de Química no curso Técnico em Eletrotécnica. 2015. 180 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Ensino de Ciências, Instituto de Ciências Biológicas/ Instituto de Física/ Instituto de Química/ Faculdade UnB Planaltina, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

IDEOLOGIA EMPRESARIAL NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL CEARENSES

Ana Carolina Veras do Nascimento¹, Dante Henrique Moura²,
Edilza Alves Damascena³

¹ Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

² e ³ Instituto Federal do Rio Grande do Norte

E-mail: karolzinha033@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a educação profissional técnica de nível médio (EPTNM) como um todo, ou seja, as formas concomitante, subsequente e integrada desenvolvidas na esfera pública e na privada, tem recebido destaque no cenário educativo nacional¹, o que se reflete, dentre outros aspectos, em uma rápida expansão de sua oferta. Dados oficiais do Ministério da Educação (MEC/Inep, 2010, p. 24) constatam que até o ano de 2002 existiam nacionalmente 652.073 matrículas na educação profissional vinculada às redes fede-

rais, estaduais, municipais e privadas. Já os novos dados divulgados pelo MEC/Inep, em fevereiro 2017, referentes ao censo realizado em 2016, foram contabilizadas 1.859.004 matrículas na educação profissional², ou seja, quase o triplo da apresentada em 2002.

A ampliação no número de vagas ocorreu nas formas concomitante, subsequente e integrada. Esta última foi possibilitada a partir da aprovação do Decreto nº 5.154/2004, que incluiu essa possibilidade de articulação do Ensino Médio com a educação profissional. Atualmente, o Plano

1 Destacamos que tal realidade vem ocorrendo desde a posse do primeiro governo de Lula da Silva, quando o executivo do governo federal, ao assumir o poder, possibilitou o retorno à discussão, principalmente no que diz respeito à necessidade de integração do Ensino Médio à Educação Profissional. Esse fato acabou resultando numa significativa mobilização dos setores progressistas vinculados ao campo da Educação Profissional. Assim, vários debates ocorreram, as discussões sobre a educação politécnica e/ou tecnológica, de tradição marxiana voltaram a ocupar lugar central (MOURA, 2007).

2 Inclui curso técnico concomitante e subsequente, integrado ao Ensino Médio regular, normal/magistério, integrado à EJA de níveis fundamental e médio, Projovem Urbano e FIC fundamental, médio e concomitante (MEC/INEP, 2017)

MOURA, D. H. **Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade histórica e perspectivas de integração.** Holos, Natal/RN, v. 2, p. 4-30, 2007. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11/110>>. Acesso em: 05 ago.2017.

MUNIZ, M. A. dos S. **Por que perdemos nossos alunos?** Um estudo da evasão escolar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. 2015. 187 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Psicologia, Faculdade de Psicologia, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2015.

PIRES, M. F. C. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface — Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/06.pdf>>. Acesso em: 05 ago.2017..

RAMOS, M. N. **Concepção do Ensino Médio Integrado.** Natal: Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, 2007.

RAZUCK, R. C. S. R. **O Ensino Médio e a possibilidade de articulação da escola com o trabalho.** 2006. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Ensino de Ciências, Instituto

de Ciências Biológicas/ Instituto de Física/ Instituto de Química/ Faculdade UnB Planaltina, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politécnia.** Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1987.

SILVA, E. M. da. **A implementação do currículo integrado no curso técnico em agropecuária: o caso de Guanambi.** 2009. 125 f. Dissertação (Mestrado) - Curso do Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

VERASZCO, E. V.; SILVA, D.; MIRANDA, N. A.; SIMON, F. O.; Tecnologia: Buscando uma definição para o conceito. **PRISMA.COM**, n. 7, 2008.

Nacional da Educação 2014-2024, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, dispõe na Meta 11 que as matrículas da EPTNM devem ser triplicadas nos próximos dez anos. Para tanto, o documento estabelece como estratégias que tal expansão se dê por meio da ampliação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, das redes públicas estaduais de ensino, da oferta na rede privada, inclusive, com possibilidade de financiamento estudantil, ampliação da oferta através de entidades sindicais e organizações sem fins lucrativos, além do fomento para que a educação profissional seja ofertada na modalidade a distância.

É importante destacar que esse processo expansivo tem sido acompanhado pelo discurso que reforça uma necessária preparação da população jovem e adulta para o mercado de trabalho. Tal entendimento é difundido, principalmente, pelos organismos multilaterais, como Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), entre outros, que defendem os interesses do capital, quem os patrocina (OLIVEIRA, 2003). Ao mesmo tempo, é preciso destacar que esse é um campo de intensas disputas em torno da concepção de formação humana. Dessa maneira, têm-se desenvolvido estu-

dos sobre o Ensino Médio Integrado (EMI) à Educação Profissional técnica de nível médio com fundamento na concepção de formação humana integral. Existe produção acadêmica e algumas experiências significativas de implementação do EMI que sinalizam para um esforço de materialização dessa perspectiva formativa (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2010; MACHADO, 2010; RAMOS, CIAVATTA, 2011; RAMOS, 2016; MOURA, 2011; MOURA, 2013, dentre outros). Dessa forma, é extremamente relevante direcionarmos nossas pesquisas para a concepção político-pedagógica de Educação Profissional escolhida pelos governos, por meio de seus ministérios e secretarias (União, Estados e Municípios), pois estes podem colaborar para a manutenção de uma perspectiva de educação profissional que vise, unicamente, à inserção dos jovens no denominado mercado de trabalho, mesmo que de maneira precarizada, ou para o potencializar a concepção de formação humana integral, a depender da correlação de forças existentes.

Nesse contexto de disputas, no ano de 2008, foram criadas as Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs), no estado do Ceará durante o governo de Cid Ferreira Gomes. Para essa iniciativa, as principais fon-

tes de financiamento foram os recursos advindos do Tesouro Estadual e do Programa Brasil Profissionalizado, via Decreto nº 6.302/2007 que “visa fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica.” (BRASIL, MEC, 2013, s.n.). No que se refere ao Programa Brasil Profissionalizado, o governo federal repassa recursos para os estados investirem nas escolas técnicas. Para ganhar os recursos desse programa, os estados deveriam assinar o compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094/2007).

Desde agosto do ano de 2008, o número de escolas vem se ampliando, não apenas na capital, mas por todo o território do estado. Inicialmente, contava com 25 EEEPs que ofertavam o EMI em 20 municípios. Até o final de 2014 já haviam 106 EEEPs distribuídas em 82 municípios. No ano de 2016, observamos um total de 115 escolas distribuídas por 90 municípios (CEARÁ/SEDUC, 2015b).

Apesar de as EEEPs serem apresentadas como um projeto de formação integral, observamos que o documento norteador da pedagogia presente no interior da escola é a

Tese (Modelo de gestão – Tecnologia Empresarial Socioeducacional), inspirada, pela Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO³), tecnologia educacional apresentada inicialmente à Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco “como alternativa para inovar o sistema de gestão dos Centros de Ensino Experimental que viriam a ser implantados a partir daquele ano em Pernambuco”(ICE, 2008, p.5). A Tese, posteriormente, foi apresentada à Secretaria de Educação do Estado do Ceará e inserida como o modelo de gestão a ser utilizado nas Escolas Estaduais de Educação Profissional.

Diante do exposto, neste artigo nos propomos a analisar o documento Tese e seu antecessor TEO, doravante Tese/TEO, responsável pela concepção de formação humana presente nas escolas profissionalizantes do estado do Ceará a fim de compreendermos a concepção de educação defendida por esse material.

A necessidade de compreender, de forma mais radical, as políticas educacionais, especificamente às voltadas à articulação entre a EPTNM

³ “A Tecnologia Empresarial Odebrecht provê os fundamentos éticos, morais e conceituais para a condução dos negócios e a atuação de todos os integrantes da empresa Odebrecht Engenharia e Construção S.A.”

e o Ensino Médio, traz a obrigação de constituir uma metodologia capaz de captar as contradições vivenciadas na atual sociedade de classes. Sendo assim, o enfrentamento das questões postas para essa investigação foi realizado a partir de um referencial teórico-metodológico baseado no materialismo histórico dialético, pois entendemos a necessidade de se ter uma perspectiva de pesquisa que nos ajude a pensar a partir da realidade concreta dada, compreendendo nosso objeto de investigação como parte de uma totalidade constituída de múltiplas relações e determinações. Para essa busca da compreensão da realidade que nos inquieta, propomos realizar uma investigação exploratória em que a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental sejam as principais técnicas de investigação.

2. RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO

Consideramos que compreender a relação entre trabalho, sociedade e sistema capitalista é fundamental para a compreensão do modelo de educação profissional em curso no país e, especificamente, no Ceará. Afinal, é nesta realidade que os estudantes desta modalidade estão imer-

so e serão preparados para ingresso no mundo do trabalho cada vez mais competitivo.

Consideramos o trabalho como a mediação do homem com a natureza, uma atividade realizada de forma projetada, idealizada na sua consciência antes de ser efetivada na prática (MARX, 2013). Por meio desse intercâmbio com a natureza, os seres humanos criam e recriam valores de uso, os bens requeridos pelo homem, os instrumentos de trabalho, os empreendimentos produtivos, o conhecimento bem como os demais elementos requeridos para sua reprodução. Tudo pela ação consciente do trabalho. Na dialética do processo de transformação da natureza em meios de vida, o homem também se transforma, cria e recria a própria existência, pois rompe as barreiras da esfera natural (biológica) e salta para outra esfera, a social. Assim, materializa a sua consciência a partir de uma necessidade concreta apresentada anteriormente. Como consequência, o trabalho transforma, cria algo novo, confronta o homem com a necessidade de novas tarefas, novas capacidades e novas necessidades. Por isso, Lessa e Tonet (2011), a partir de análises de textos de Marx e Engels e Lukács, consideram a categoria trabalho fundante do “ser social”.

Entretanto, Frigotto (2010, p. 59) ressalta que o trabalho, além de assumir sua forma ontológica, também adquiriu diversas formas históricas, respondendo “às necessidades da vida cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva” vivenciadas em cada época⁴. Sob a ordem capitalista, o trabalho que, ontologicamente, representa a realização humana – sua emancipação e possibilidade de autossuperação – passa a ser um fardo, se transforma em mais um meio de reprodução e acumulação da riqueza para os capitalistas. Nesse contexto, Marx (2010, p. 83) afirma que o “trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um meio para satisfazer necessidades fora dele”. Finaliza seu raciocínio afirmando que o “o homem (o trabalhador) só se sente como [ser] livre e ativo em suas funções animais, comer, beber e procriar, quando muito ainda habitação, adorno etc., e em suas funções humanas só [se sente] como animal. O animal se torna humano, e o humano, animal” (p. 83).

Sabemos que o sistema capitalista passou por diversas configurações ao longo da história⁵, sendo que, atualmente, exhibe uma organização pautada nos seguintes pilares: reestruturação produtiva, políticas neoliberais, pensamento pós-moderno e globalização econômica. Esses pilares foram a resposta encontrada pelo capital a fim de superar a própria crise instaurada no início da década de 1970, embora engendrada desde a década anterior.

No final dos anos 1960, as grandes potências capitalistas⁶ viram-se frente a um quadro de crise, que, segundo Antunes (2009), teve como “expressão mais fenomênica” a crise do padrão de produção taylorista/fordista. Segundo esse autor, os traços característicos que desencadearam a crise podem ser resumidos da seguinte forma: 1) queda da taxa de lucro, dada, principalmente pelo aumento do preço da força de trabalho; 2) esgotamento do padrão de produção taylorista/fordista, dada pela incapacidade de responder à re-

4 Fazendo um paralelo com a análise de Lessa e Tonet (2011) sobre as diversas formas assumidas pelo trabalho, destacamos que, nas primeiras relações sociais, representadas pelo comunismo primitivo, período caracterizado pela ausência de classes sociais, todos trabalhavam e usufruíam das benesses produzidas, portanto, o trabalho satisfazia as necessidades básicas vitais e espirituais do ser humano. Com o desenvolvimento das forças produtivas, diversas formas de sociedades foram produzidas historicamente, estas, apesar de possuírem características próprias, carregavam como uma de suas características unificadoras a transformação do trabalho de atividade vital para atividade de aprisionamento do próprio homem.

tração do consumo; 3) hipertrofia da esfera financeira, ganhando uma relativa autonomia frente aos capitais produtivos; 4) maior concentração de capitais graças às fusões entre as empresas monopolistas e oligopolistas; 5) crise do *Welfare State* (Estado de bem-estar social) acarretando a crise fiscal do Estado capitalista e a necessidade de retração dos gastos públicos; e 6) forte incremento das privatizações, desregulamentando e flexibilizando o processo produtivo.

Portanto, a estruturação do padrão de acumulação taylorista/fordista e juntamente com ele o Estado de Bem-Estar Social já não atendiam aos interesses do capital, que buscava crescer para além das fronteiras nacionais e adentrar em campos ainda não visitados. Assim, a fim de estabelecer um novo ciclo reprodutivo e repor seu projeto de dominação, que estava sendo colocado à prova,

o capital estruturando um novo projeto de sociabilidade com base na reestruturação produtiva (ofensiva do capital na produção), no ideário neoliberal (ofensiva do capital na política) e no pensamento pós-moderno (ofensiva do capital na base teórica) que serviram de base para o desenvolvimento do novo patamar de organização capitalista, a “globalização”, que denominaremos “mundialização financeira do capital” (ANTUNES, 2009).

Os efeitos desse ajuste conservador provocaram uma nova conformação nas relações sociais, econômicas, políticas e culturais. Segundo Harvey (2014), essa nova configuração nem mesmo conseguiu alcançar seu objetivo central, ou seja, potencializar o crescimento econômico visando ampliar a acumulação do capital denominado produtivo⁷. No campo do mundo do trabalho, em

5 A necessidade crescente do lucro e o peso do (para os capitalistas) da queda da taxa de lucro das mercadorias fazem com que o capital subordine todas as funções reprodutivas sociais a sua expansão (valorização/lucro). Segundo Marx (2013), é em virtude dessa própria lógica destrutiva que as suas crises ocorrem e que obrigam o sistema capitalista se reinventar (politicamente, socialmente, culturalmente, economicamente etc.) a fim de manter uma crescente taxa de lucro

6 A crise ocorreu de forma e com respostas diferente nos países periféricos e de capitalismo avançado

As taxas agregadas ao crescimento global ficaram em mais ou menos 3,5% nos anos de 1960 e mesmo no curso da conturbada década de 1970 caíram apenas para 2,4%. Mas as taxas subsequentes de crescimento de 1,4% e 1,1% nos anos 1980 e 1990 (e uma taxa que alcança 1% no ano de 2000) indicam que a neoliberalização em larga medida não conseguiu estimular o crescimento mundial, mostrando um crescimento inferior inclusive ao período de crise (HARVEY, 2014, p. 167).

virtude das modificações do próprio processo produtivo dadas pelo avanço científico-tecnológico, pela constituição das formas de acumulação flexível, presenciamos fortes consequências para os trabalhadores, sua estruturação enquanto classe e sua organização. Segundo Antunes (2009), observamos uma diminuição da classe operária industrial, mas, paralelamente, um crescimento significativo do número de trabalhadores temporários, terceirizados, precarizados, vinculados à economia informal, ou seja, passamos a vivenciar maior intensificação e superexploração do trabalho junto a uma elevada taxa de desemprego.

Paralelamente a essa tendência apresentada, Antunes (2011) acrescenta outra: o chamado processo de desqualificação dos trabalhadores de inúmeros setores. Esse autor caracteriza que o modelo de acumulação flexível, que modificou profundamente o chão de fábrica,

acarretou o processo de desespecialização do trabalhador em troca da multifuncionalidade. Em decorrência dessas mudanças, exigiu-se um trabalhador adaptado aos “novos tempos”, flexíveis, polivalentes, capazes de trabalhar em equipe, cumprir metas, prezar pela “qualidade total” das mercadorias (que quanto mais é alegada, maior é a constatação de indurabilidade dos produtos), participativos e criativos, capazes de se adaptar, de forma rápida, às novas modificações impostas pelo sistema capitalista (ANTUNES, 2011)

Diante dessas transformações, Ramos (2011) afirma que novos conceitos foram convocados para definir as relações capital-trabalho que estavam sendo construídas. Entre eles, a noção de qualificação⁸ foi sendo questionada⁹ como incapaz de estruturar as novas “relações de produção e dos códigos de acesso e permanência no mercado de trabalho” (p. 38). Nesse emaranhado, “recupera-se o

8 Segundo Ramos (2011), o conceito de qualificação remonta do surgimento do Estado de Bem-Estar Social, da forma de produção taylorista-fordista. Surgiu como resposta à ausência de regulações sociais que conhecia o trabalhador como membro de uma categoria, de um coletivo.

9 Ramos (2011) apresenta os rumos tomados pelo conceito de qualificação a partir da década de 1980, a partir dos avanços tecnológicos e da organização do trabalho. No campo acadêmico, várias teses surgiram com o objetivo de compreender o processo de qualificação ou desqualificação vivenciado pelos trabalhadores. Ao mesmo tempo, no campo socioempírico, foi questionada a adequação e a suficiência do conceito qualificação. Já no campo teórico-filosófico, a preocupação reside na questão da subjetividade dos trabalhadores, na busca incessante pelo resgate da sua autonomia.

debate de qualificação como relação social, ao mesmo tempo em que se testemunha a emergência da noção de competências” (p. 39) como forma de atender aos seguintes propósitos: a) reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho-educação; b) institucionalizar novas formas de educar/formar e gerir o trabalho; c) formular padrões de identificação da capacidade real do trabalhador para determinada ocupação. Nesse sentido, a autora afirma ter ocorrido o deslocamento conceitual de qualificação para competência.

Nesse contexto, a competência “assume um novo código de comunicação entre os diferentes sujeitos sociais” atuando na fronteira inclusão/exclusão sob um novo tipo de contrato social”. Ou seja, como um modelo de gestão capaz de administrar a disputa entre conhecimento e competência, ultrapassando o falso dilema entre qualificação do emprego e qualificação do indivíduo. Assim, é por meio da competência que, desde o ponto de vista do que inte-

ressa ao capital, se explicam os diferentes desempenhos dos indivíduos que ocupam um mesmo cargo.

Acompanhada do modelo de competências, a noção de empregabilidade vai ganhando cada vez mais força, o entrelaçamento dessas duas acaba contribuindo para uma forte elaboração ideológica pós-moderna que busca explicar os problemas sociais a partir do indivíduo. Esse fator repercute, de forma direta, na educação, em que o complexo educacional é convocado a assumir novas configurações¹⁰, cabendo, portanto, à escola promover o encontro entre formação e emprego. Entretanto, sabemos que a permanência no emprego não será garantida unicamente pelo diploma, para Ramos (2011), em tal contexto de valorização dos saberes tácitos e de um padrão de produção guiado pela flexibilidade, os fatores determinantes, mas não os únicos, para a permanência no emprego são: as competências adquiridas e, principalmente, a constante atualização dos trabalhadores.

10 Reconhecemos que a educação tem uma relação de reciprocidade dialética com o trabalho, apesar disso, não podemos desconsiderar que ela está inserida e se relaciona na trama social com os demais outros complexos existentes (econômico, político, religioso etc.), ou seja, ela não é determinada de forma aleatória ou agindo de forma redentora sem conexão com as relações sociais, na realidade, “a totalidade social é a responsável pela produção das necessidades e das possibilidades relacionadas ao complexo da educação” (LIMA; JIMENEZ, 2011, p. 90). Assim, de acordo com a organização de cada sociedade, é exigido determinado tipo de formação do indivíduo.

Nesse novo contexto, o indivíduo passa a exercer sua capacidade de escolha, sendo responsável por sua formação, devendo adquirir os meios que o permita ser mais competitivo no mercado de trabalho. A escola agora é o órgão certificador do *status* de empregabilidade e não mais a garantia do futuro emprego, “a educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis” (SAVIANI, 2011, p. 430).

Nesse sentido, Saviani (2011) afirma que a luta por um bom *status* de empregabilidade força o trabalhador a realizar diversos cursos, permanecer mais tempo na escola, a fim de escapar da condição de excluído. Além da busca pelo emprego formal, existe uma forte propaganda do indivíduo empreendedor, do microempresário, do empreendedor individual.

A partir da discussão, finalizamos a seção apontando que o modelo de competências casou perfeitamente com as novas demandas do sistema capitalista, em que a valorização do saber se coloca secundária diante da dimensão experimental e comportamental, não à toa que os quatro pilares da educação, estabelecidos pelo

Relatório de Jacques Delors (DELORS, 2011) como os princípios pedagógicos atuais, estão bem articulados com essa pedagogia. É a partir desse contexto histórico que se engendra a Tese/TEO como uma proposta educacional, a qual discutiremos no próximo item.

3. A TESE/TEO: BREVES CONSIDERAÇÕES

Após apresentarmos breve contextualização histórica das transformações ocorridas na sociedade, como também de algumas mudanças teóricas que as sustentaram, principalmente no campo educacional, chegamos ao objeto central de nossa análise, a compreensão da nova proposta de educação profissional cearense, ou seja, da Tese/TEO.

Para conseguirmos chegar à raiz do que fundamenta esse documento, remetemo-nos, inicialmente, a suas origens para, dessa forma, compreendermos que a Tese é um braço da Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO) plantada no seio da educação e carregada por uma racionalidade própria de compreensão da realidade. Foi difundida por Norberto Odebrecht no interior de sua empresa como também por meio de diversas obras. Hoje é também concretizada

fora da empresa, no interior de muitos espaços educativos, dentre os quais as EEEPs do estado do Ceará, ora em análise.

A TEO é uma verdadeira proposta de forma de viver baseada em valores empresariais, um guia de ação que deve ser aplicado de forma produtiva a fim de gerar bens e serviços que possam ser comprados por clientes satisfeitos e, dessa forma, a empresa tenha condições de crescer. Sua construção foi apoiada na ideia de homens civilizados e dispostos a unirem forças para a produção de riquezas morais e materiais para a empresa, ou seja, visa à construção de um novo ser humano “cujo valor maior deveria ser o de servir, em vez de ‘ser servido’ (ODEBRECHT, 2004, p. 3) e que busque sempre evoluir para superar resultados. Do nosso ponto de vista analítico, compreendemos que isso demonstra que a Tese/TEO almeja um espírito de subserviência do trabalhador voltado às necessidades do capital em um cenário mundial reconfigurado. Em outras palavras, busca uma força de trabalho dócil, que aceite ser explorado sem questionar e que lute a todo custo pelo crescimento da empresa, pela satisfação dos seus clientes.

A partir de Odebrecht (2004), podemos destacar as seguintes ideias

centrais presentes na TEO: a) a ideia de subserviência do trabalhador; b) a objetividade ou racionalização, guiada por metas; c) a ideia de líder e não de chefe; d) a preocupação com os clientes; e e) os trabalhadores devem ser guiados por uma visão integradora. Ressaltamos que a empresa possui um modelo de educação que encontra no trabalho (alienado) e na subserviência do trabalhador a sua base de sustentação.

Não podemos negar que sua ideologia está bem atrelada à chamada pedagogia empresarial, que, segundo Holtz (2006), é o modelo de educação que mais se aproxima da perfeição para uma formação do tipo integral, pois tem como base o desbloqueio das características inatas do ser humano, mas que ainda não foram desenvolvidas, como a produtividade e valores morais relacionados à produção. Diante disso, não podemos negar a forte ligação que a ideologia presente na TEO tem com o trabalho, entretanto a forma como esta categoria é vista se distancia completamente da concepção ontológica de atividade que constrói o ser social. Na realidade, aproxima-se da visão unilateral e alienada de trabalho como produção de mercadoria, presente na pedagogia empresarial.

A partir do apresentado, reconhecemos que essa ideologia foi reestruturada para adentrar ao ambiente escolar por meio da Tese/TEO, com o objetivo, segundo seus formuladores, de solucionar o problema da educação formal. Portanto, como o próprio documento afirma, corresponde a uma nova proposta de educação para a juventude brasileira. Foi elaborada pelo Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação – ICE (ICE, 2008) e apresentada pelo consultor Jairo Machado, tem 59 páginas que relatam como deve ocorrer a estruturação das escolas de Ensino Médio em tempo integral a partir da experiência do Ginásio de Pernambuco.

Após a análise detalhada do documento, percebemos que sua concepção de educação está assentada nos Quatro Pilares da Educação, estabelecida no Relatório produzido por Jacques Delors para a Unesco – Educação: um tesouro a descobrir (DELORS, 2011). Segundo Silva (2013), a Tese/TEO desdobra esses quatro pilares em quatro competências, como podemos observar na citação abaixo:

O “aprender a ser” é desdobrado na “competência pessoal”, é a qualidade da relação que a pessoa estabelece consigo mesma. O “aprender a conviver” desdobra-se na “competência relacional” e leva em conta a

qualidade dos relacionamentos que a pessoa estabelece com os outros. O “aprender a fazer” desdobra-se na “competência produtiva” e diz respeito ao desenvolvimento de habilidades e destrezas para o mundo do trabalho. Finalmente o “aprender a conhecer” desdobra-se na “competência cognitiva” e articula-se com o modo com que o indivíduo lida com o conhecimento (SILVA, 2013, p.116-117).

Dessa forma, o documento que rege as EEEPs coloca em ação a ideia de uma nova proposta educacional que tem como foco central a aprendizagem de competências e valores. Segundo Silva (2013) e França (2016), cada um a seu termo, para alcançar esse objetivo a escola pauta-se numa *Educação para Valores e Educação para o Trabalho*. A primeira é pautada na necessidade de aprimorar o indivíduo enquanto pessoa humana, que seja predisposta à ação e a honrar seus compromissos e responsabilidades; já a segunda, busca uma educação pela ação, possibilitando ao jovem a compreensão da necessidade de uma formação contínua, tornando o indivíduo capaz de assumir tarefas pontuais e atividades mais complexas no ambiente de trabalho. Salientamos, entretanto, que esses modelos estão pautados nas transformações constantes do mundo do trabalho, propondo então um

núcleo de habilidades, competências e valores que estejam sujeitos a adaptações às tantas oscilações da acumulação flexível. Dessa forma, estamos de acordo com Silva (2013, p. 118), para quem apesar do programa se propõe a cultivar esse conjunto de habilidades básicas que protegeriam os jovens do desemprego estrutural, pois são habilidades que acompanharão esses jovens ao longo de sua vida, na verdade, essa justificativa é falaciosa, pois a verdadeira intenção é formar força de trabalho que apresente um *status* de empregabilidade superior à dos estudantes matriculados nas escolas regulares e que seja dócil aos interesses do capital.

Dessa forma, o Protagonismo Juvenil é tido como uma premissa básica na formação dos estudantes. O protagonismo é visto como um método de ação social e educativo que busca a conquista da autodeterminação, autoconfiança, autoestima, autonomia e criatividade na busca de solucionar os problemas que possivelmente enfrentará o jovem ao longo da sua vida profissional e pessoal. Assim, segundo Costa e Vieira (2006), o papel do professor seria estimular cada vez mais essa premissa, a fim de que os estudantes adquiram maior autonomia e proatividade frente às diversas situações com as

quais poderão se deparar ao longo de sua vida, sendo capazes, dessa forma, de buscarem soluções adequadas e criativas para os problemas encontrados. Assim, percebemos a ideia do protagonismo concretizada no chão da escola a partir da propaganda e de disciplinas escolares que estimulem o empreendedorismo e o associativismo juvenil.

Diante do exposto, concluímos que a escolha de tais fundamentos como premissas a serem seguidas no interior do espaço educativo busca, na realidade, adequar o estudante ao novo perfil de trabalhador exigido pelo sistema capitalista em deterioração. Nessa direção, argumentam Ferreti, Zibas e Tartuce (2004, p. 3), ao afirmarem que o protagonismo apresentado pela Tese/TEO é encarado como um mecanismo para “[...] dar conta tanto de uma urgência social quanto das angústias pessoais dos adolescentes e jovens” diante das exigências dessa nova sociedade moderna, marcada pelo desemprego. Dessa forma, a compreensão de protagonismo está completamente atrelada à ideia de resiliência, ou seja, a capacidade de as pessoas resistirem à adversidade imposta, valendo-se da experiência vivida para sobrepor-se às condições desfavoráveis.

A Tese/TEO assume que, apenas por meio de um novo modelo de administração escolar eficiente e eficaz, essa concepção teria condições de ser efetivada. Dessa forma, propõe a aplicação do modelo de gestão empresarial baseado no Ciclo PDCA (*Plan* – planejar, *Do* – executar, *Check* – verificar/avaliar, *Act* – agir) na administração das escolas, introduzindo, portanto, teorias e práticas da administração privada do setor empresarial no setor educacional público. Assim, a escola assume outro papel, passando a ser compreendida como uma empresa, cujo principal negócio é a educação de qualidade conforme os preceitos da Tese/TEO. Segundo essa racionalidade, a escola deve gerar resultados tanto para a comunidade como para os investidores sociais (iniciativa privada), de maneira que o objetivo central é agregar valor às fontes de vida (cliente/comunidade e investidor), que são riquezas morais e materiais, objetivando a garantia da satisfação de todos. Segundo Santos, Farias e Freitas (2013, p. 271), “este tipo de parceria público privada é encarada com bons olhos pela comissão do relatório de Delors, haja vista a defesa dos setores empresariais para mercadorizar o ensino”.

De acordo com a Tese/TEO, nessa concepção de escola-empresa, os

caminhos traçados para o processo educativo devem ser tratados de forma bastante prática, por meio de metas e de relatórios objetivos de avaliação, para que, posteriormente, sejam realizados os ajustes necessários. A presença do líder (o gestor) que tem o controle sobre todo o processo, dos parceiros internos (professores, que devem vestir a camisa da escola/empresa), da comunidade (estudantes e suas famílias, são os clientes), do investidor social (poder público e iniciativa privada, que aplicam capital) e dos parceiros externos (comunidade, pais etc.) são fundamentais para alcançarem as metas estabelecidas.

Dessa forma, o papel do gestor é fundamental na organização da escola-empresa, pois ele será o personagem essencial na transmissão da ideologia presente na Tese/TEO, educando tanto os professores quanto também os estudantes por meio da chamada pedagogia da presença. O gestor, portanto, deve ser um sujeito bastante presente na vida escolar, demonstrando o compromisso, a dedicação e o exemplo aos professores e estudantes, para que seja respeitado e seguido. Segundo Dantas (2007), esse mecanismo é algo bastante utilizado nas empresas Odebrecht, sendo denominado por ele como “culto

ao mito”, em que os personagens importantes que fizeram e fazem parte da história da empresa são cultuados como figuras a serem seguidas pelos demais. Esse instrumento, além de servir como mecanismo de integração, auxilia na difusão da Tese/TEO¹¹.

Diante do exposto, evidenciamos que a concepção de educação presente na Tese/TEO e concretizada nas EEEPs cearenses é voltada a um projeto de integração de forte cunho empresarial, que transpõe o modelo e os conceitos do mundo produtivo/empresarial de forma acrítica para o interior da escola. Com esse modelo baseado em resultados, eficiência e racionalismo anunciam-se como a solução dos problemas da educação. Entretanto não explicitam que “solucionar os problemas da educação”, para eles, significa formar a classe trabalhadora para atender aos interesses do capital e, em consequência, contra os próprios interesses dos trabalhadores, agudizando a sub-sunção real do trabalho ao capital.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

11 Segundo Dantas (2007), vários mitos foram cultuados pela empresa, a figura do mestre de obra tendo como principal representatividade o mestre Bonifácio, em que sua vida na empresa foi sempre noticiada nos meios de comunicação da empresa. Outra figura foi de Emílio Odebrecht, pai de Norberto, que foi construída em torno do símbolo da produtividade, da capacidade técnica, de trabalho e da educação. Não poderíamos deixar de comentar também a figura de Norberto Odebrecht, o idealizador da TEO.

À guisa de conclusão, compreendemos que a Tese/TEO, por meio do seu modelo de gestão empresarial nas EEEPs do estado do Ceará, busca determinado modelo de educação que visa atender às demandas atuais da sociedade capitalista de vertente flexível, neoliberal, pós-moderna e mundializada financeiramente, que exige trabalhadores capazes de se deslocarem facilmente de um ramo a outro da produção, “autônomos”, proativos e criativos. Dessa forma, aponta para o protagonismo juvenil como o método de ação social e educativa capaz de tornar os jovens mais ativos diante dos possíveis obstáculos que poderão enfrentar ao longo da sua vida profissional ou pessoal e, assim, desenvolverem soluções que possam contribuir para a reprodução ampliada do capital.

Entretanto, como compreendemos que a escola é um campo de disputas tanto da burguesia quanto dos trabalhadores, encontramos projetos antagônicos que buscam nortear suas ações. No caso específico das EEEPs do estado do Ceará, com-

preendemos que a tese/TEO é uma perspectiva de formação humana unilateral voltada, principalmente, para atender aos anseios do capital. Inserida, portanto, no projeto societário da burguesia. Do lado oposto a esse avanço conservador, encontramos a defesa de uma formação que tem como norte a omnilateralidade, base da proposta de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EMI), cujos fundamentos estão na concepção de politecnicidade e de escola unitária, na perspectiva da formação humana integral.

Finalizamos, portanto, afirmando que, diante desse forte avanço conservador e levando em consideração a realidade socioeconômica e educacional brasileira, precisamos continuar lutando para colocar na ordem do dia a defesa de Ensino Médio que garanta uma base unitária, tendo por eixo estruturante o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Sentidos do Trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

COSTA, Antônio Carlos Gomes. **Protagonismo Juvenil**: adolescência,

educação e participação democrática. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

DANTAS, Ricardo Marques de Almeida. **Odebrecht**: a caminho da longevidade saudável? 2007. Dissertação (Mestrado)–Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2007.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão Internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HOLTZ, Maria Luiza M. **Lições de pedagogia empresarial**. MH Assessoria Empresarial Ltda., Sorocaba SP, 2006.

ICE. **Modelo de Gestão** – Tecnologia Empresarial Socioeducacional. Uma nova escola para a Juventude

Brasileira: escolas de ensino médio em tempo integral (Tese)– Instituto de Co-responsabilidade pela Educação ICE, Recife, 2008. Disponível em: <http://www.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/seduc_prof/download/Manual_ModeloGestao.pdf>. Acesso 15 jul. 2017.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à Filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. v. 1, p. 80-95.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educa-**

ção e Pesquisa, revista da Faculdade de Educação da USP, v. 39, p. 705-720, 2013.

_____. **Investigando a implementação do ensino médio integrado aos cursos técnicos de nível médio no CEFET-RN a partir de 2005**: o currículo e a gestão (Relatório de pesquisa). Natal: IFRN, 2011.

ODEBRECHT, Norberto. **Origens da Tecnologia Empresarial Odebrecht** – T.E.O. Salvador, 2004.

OLIVEIRA, Ramon. **A (des) qualificação da educação profissional brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003.

RAMOS, M. N. Maria. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, v. 5, p. 27-41, 2011.

RAMOS, M. N. Projetos societários em disputa no Brasil contemporâneo: a universalização da educação básica e a educação profissional. In: MOURA, Dante Henrique (Org.). **Educação profissional**: desafios teórico-metodológicos e políticas públicas. 1. ed. Natal: IFRN, 2016. v. 1, p. 117-140.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, Dermeval. História das idéias pedagógicas. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas/SP: Autores Associados, 2011.

ZIBAS, D. M. L.; FERRETTI, C. J.; TARTUCE, G. L. B. P. **A Gestão escolar como cenário de inovação educativa**: o protagonismo de alunos e pais no ensino médio; cinco estudos de caso. São Paulo 2004. Mimeo. [Relatório final do Projeto OEI/FCC].

PROJETO INTEGRADOR: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA NO IF GOIANO *CAMPUS CERES*

Adriano Honorato Braga¹, Eneida Aparecida Machado Monteiro²,
Mairon Marques dos Santos³, Flávia Bastos da Cunha⁴

^{1, 2, 3, 4}Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano

E-mail: eneida.monteiro@ifgoiano.edu.br

1. INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea tem se constituído, temporal e espacialmente, de forma *sui generis* devido ao impacto do avanço tecnológico. A globalização e a organização da informação atingem, atualmente, uma velocidade e uma capacidade de organização em rede como nunca antes se viu (CASTELS, 2002). Assim, percebe-se que as instituições sociais, algumas secularmente estabelecidas, realizam adaptações em seu funcionamento com a finalidade de acompanhar as mudanças da sociedade. As instituições de ensino, responsáveis pela própria produção e reprodução da realidade social (SAVIANI, 2008), já não cabem mais em seu formato tradicional na realidade atual. Isso é percebido, sobretudo, pela velocidade que a informação atinge nesse momento tecnológico. Por todo esse contexto social, a esco-

la passa a assumir novos contornos a fim de manter sua função social. Com a decadência da utilidade do saber enciclopédico do professor, a figura do professor-mediador, antes componente de uma abordagem teórico-metodológica possível, passa a ser uma urgência e, quem sabe, a única possibilidade para a manutenção da atividade docente.

O conceito de mediação é amplamente explorado na obra de Lev Vigostky (1896-1934). A abordagem histórico-cultural entende o ser humano como um participante ativo da construção social e cultural. No campo da educação, o professor é visto como um participante do processo de construção do conhecimento juntamente com o estudante. Nessa abordagem, o acesso ao construto teórico produzido culturalmente é percebido em uma relação dialética, na qual professor e estudante entendem a realidade como um fluxo em

transformação. Diante de tal percepção, requer-se uma prática pedagógica pautada na valorização das experiências pessoais dos estudantes, sejam elas acadêmicas ou de vida. Tal proposta, desloca a atenção das atividades de ensino para os resultados das aprendizagens dos sujeitos e compreende o docente como um facilitador e o estudante como sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2013).

Nessa perspectiva, o presente trabalho tem por objetivo avaliar a experiência de uma proposta de integração curricular no ensino médio integrado a partir de depoimentos de professores e estudantes participantes em todo processo, à luz da pesquisa-ação-participativa. Optou-se por essa metodologia de pesquisa por permitir a articulação da produção de conhecimentos com a prática educativa, sendo possível ao mesmo tempo investigar a realidade e realizar o processo educativo necessário ao enfrentamento dessa mesma realidade. Assim, toda pesquisa-ação tem caráter formativo, na qual, objetiva-se também a formação pedagógica dos sujeitos da prática. Também por valorizar o diálogo entre as pessoas, e tornar o trabalho “participativo, colaborativo, pedagógico, entre

pesquisadores e professores, na perspectiva de formação crítico-reflexiva, que, por pressuposto, reverterá na melhoria do ensino” (FRANCO, 2016, p.513).

Portanto, essa proposta faz parte de um plano de ação que visa, além da integração das disciplinas, o fortalecimento do trabalho coletivo entre os docentes, e também estratégias de um ensino investigativo com ênfase na resolução de problemas a partir de um tema gerador. Constituinte-se uma nova proposta de conceber o conhecimento e a formação humana na concepção freireana: “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 1993, p.58). Esses são fundamentos básicos para o desenvolvimento do Projeto Integrador que constitui a temática em questão.

Nesse contexto, considera-se o Projeto Integrador como uma estratégia pedagógica de caráter interdisciplinar. O tema do projeto corresponde a um eixo do currículo que articula as disciplinas e suas ementas para integração, mobilização e aplicação de conhecimentos que contribuam com a formação de uma visão mais abrangente no decorrer do per-

curso formativo do educando. Objetivou-se desenvolver o trabalho coletivo entre os docentes e, também, estratégias de um ensino investigativo com ênfase na resolução de problemas a partir do tema proposto. De acordo com Ramos (2014), a filosofia da *práxis*, aqui proposta, embasa uma orientação filosófica, epistemológica e pedagógica, extremamente necessária na perspectiva de uma formação ético-política dos estudantes. O autor ainda ressalta a importância de “problematizar fenômenos – fatos e situações significativas e relevantes para compreendermos o mundo em que vivemos, bem como os processos tecnológicos da área profissional para a qual se pretende formar” (RAMOS, 2014, p. 213).

2. DESENVOLVIMENTO

O projeto integrador visa, prioritariamente, atender às demandas do sujeito em formação preparando-os para o mundo do trabalho, levando em consideração as suas necessidades, as da sociedade local e regional, dando sentido à visão e à missão da instituição escolar. Isso significa conceber “homens e mulheres como seres históricos sociais, portanto, capazes de mudar a sua própria realidade” (MOURA, 2007, p.21).

Inicialmente, estabelecemos uma compreensão a respeito da interdisciplinaridade como prática educativa e a ampliação desse conceito com a integração curricular de alguns componentes da área de conhecimento do núcleo básico com outros do núcleo específico, do ensino profissional, conforme matriz curricular do projeto pedagógico do curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio. Essa proposta foi denominada por projeto integrador. Posteriormente, foram analisadas as contribuições do desenvolvimento do projeto integrador “O lixo nas cidades,” explicitando os fundamentos educacionais e os aspectos formativos que se destacam na referida proposta, assim como o seu entendimento pelos professores e estudantes executores e as ponderações sobre os condicionantes que precisam ser refletidos e melhorados na implementação dessa prática educativa integradora.

Outro pressuposto do Projeto Integrador é propiciar ao estudante o contato com o processo científico da investigação sistematizada a partir da realidade concreta. Assim, a utilização dessa prática, como ferramenta para o ensino significativo, dinamiza o currículo e favorece a aprendizagem. Nessa perspectiva,

de concretização da interdisciplinaridade, Moura (2007), sugere:

[...] a implementação de projetos integradores que visam, sobretudo, articular e inter-relacionar os saberes desenvolvidos pelas disciplinas em cada período letivo, contribuir para a autonomia intelectual dos alunos, por meio da pesquisa, assim como formar atitudes de cidadania, de solidariedade e de responsabilidade social.

[...] potencializando o uso das tecnologias com responsabilidade social, sendo, portanto, contextualizado a cada realidade específica (MOURA, 2007, p. 24).

Desse modo, as práticas educativas de integração curricular no ensino médio integrado busca também transferir a centralidade do ensino, predominantemente focada no mercado de trabalho, de forma imediatista, para uma formação humana com foco no sujeito e no conhecimento, numa concepção de “Escola Unitária”, proposta por Gramsci, que visa formar os trabalhadores de maneira integral, instrumentalizando-os para o exercício da profissão e o domínio das técnicas, dando-lhes acesso ao conhecimento geral produzido pela humanidade e preparando-os para serem os novos dirigentes da sociedade. Nesse contexto, Frigotto (2005) ressalta:

“O ensino médio, concebido como educação básica e articulado ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, constitui-se em direito social e subjetivo e, portanto, vinculado a todas as esferas e dimensões da vida. Trata-se de uma base para o entendimento crítico de como funciona e se constitui a sociedade humana em suas relações sociais e como funciona o mundo da natureza, da qual fazemos parte. Dominar no mais elevado nível esses dois âmbitos é condição prévia para construir sujeitos emancipados, criativos e leitores críticos da realidade onde vivem e com condições de agir sobre ela. Este domínio também é condição prévia para compreender e poder atuar com as novas bases técnico-científicas do processo produtivo” (FRIGOTTO, 2005, p.76).

O pressuposto de integração tomado no trabalho aqui apresentado foi feito a partir de temas e pesquisas decididos pelos estudantes. Em novembro de 2016, realizou-se uma discussão com os estudantes, na época ainda matriculados na primeira série do curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio, a fim de se elencar problemas regionais relevantes. A maioria apontou para a problemática do lixo, a partir do qual definiu-se o tema “O Lixo nas Cidades”, que funcionou como um eixo articulador, por meio do qual foram desenvolvidas unidades temáticas, dentre elas: impactos ambientais,

relações do trabalho, consumismo, coleta de lixo, o crescimento das cidades, o antes, o agora e o depois e paisagens urbanas.

2.1. Estruturação do Projeto

A proposta do Projeto Integrador foi apresentada aos professores durante o planejamento pedagógico no início do ano letivo de 2017, sendo conceituados a origem do projeto, o tema gerador, os eixos temáticos, a interdisciplinaridade, a prática profissional, e todas as vantagens para o processo de ensino-aprendizagem. Na oportunidade, esclareceu-se que o envolvimento dos docentes seria facultativo e que o tempo de dedicação ao projeto não deveria exceder 10% da carga horária da disciplina. Da mesma forma, as reuniões teriam frequência semanal de trabalho coletivo, dedicadas à estruturação das

ações. Os docentes presentes apoiaram a proposta e viram possibilidade de envolvimento de suas disciplinas, sugerindo o uso de compartilhamento em nuvem, para facilitar a comunicação em tempo real e o acesso do grupo aos materiais formativos.

Em busca de uma metodologia de trabalho efetiva e capaz de contemplar as diversas disciplinas envolvidas, os professores participantes, a partir das unidades temáticas definidas, dividiram-se em 3 grupos de trabalho. Cada um desses grupos teve uma proposta diferente, sendo responsável pela orientação de um trabalho final (culminância). Aos estudantes ficou livre a escolha de uma das três propostas. A Tabela 1 apresenta, de forma resumida, as disciplinas envolvidas em cada grupo, sua proposta, metodologia utilizada e a culminância

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
DISCIPLINAS ENVOLVIDAS	Biologia, Química Ambiental, Química, Física, Produção de Mudas e Recomposição Florestal	Filosofia, Sociologia, Língua Portuguesa e Ecologia	Língua Portuguesa, História e Física
PROPOSTA	Conhecer o processo de compostagem e doenças associadas ao lixo.	Analisar a relação do ser humano com a natureza, as relações sociais de trabalho e sustentabilidade com base no filme "Lixo Extraordinário".	Criação de maquetes a partir de materiais recicláveis.
METODOLOGIA DE TRABALHO	<ul style="list-style-type: none"> - Construir composteiras no <i>campus</i> para tratar lixo orgânico. - Trabalhar o papel de microorganismos na decomposição. - PH e balanço de C e N. - Termodinâmica - Doenças associadas ao lixo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar o filme "Lixo Extraordinário"; - Discutir sobre o consumo sustentável e a potência do lixo-arte; - Investigar as relações do trabalho; - Feira de troca de roupas e acessórios usados na Semana Municipal de Meio Ambiente; - Exposição de um quadro de confecção coletiva retratando "Os Olhos de Ressaca de Capitu", como releitura da obra "Dom Casmurro" de Machado de Assis. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estudar os principais acidentes nucleares do mundo: usina de Fukushima; Cs-137 em Goiânia; Chernobyl - Ucrânia; - Elaborar maquetes que retratam o acondicionamento e uso de materiais radioativos.
CULMINÂNCIA	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da composteira, explicando o processo; - Apresentação das doenças associadas ao lixo. 		Apresentação de maquetes que retratam usinas nucleares e lixo radioativo a partir de materiais recicláveis.

Dessa maneira, observa-se que as abordagens dos conteúdos não foram conduzidas de forma fragmentada. Cada disciplina escolheu as unidades temáticas que tinha interesse em discutir, podendo ser mais de uma, desde de que a correlacionasse com sua respectiva ementa.

2.2. Aplicação do Projeto

Conforme a sequência de etapas estabelecida no projeto, em 2017, os estudantes consultados no ano anterior foram lembrados sobre a proposta. As vantagens do projeto foram bem esclarecidas e boa parte dos estudantes se mostrou motivada, principalmente por conta da redução da quantidade de atividades extraclasse, já que estas seriam demandadas por grupo de disciplinas e não individualmente. Ademais, a proposta diminuiu também a quantidade de atividades avaliativas (provas) descontextualizadas, em favor de avaliações que promovessem a aprendizagem através da ação investigativa, que partisse do interesse dos estudantes em ampliar e correlacionar a teoria e a prática dos conhecimentos. A aplicabilidade dos conteúdos e a relevância destes em suas práticas profissionais foi outro aspecto valorizado pelos estudantes. Assim, todos os participantes do pro-

jeto tornam-se responsáveis e ativos na construção da proposta, ou seja, as considerações feitas ao longo do processo constituem indicadores da validade/relevância/adequação das ações tomadas (SANTOMÉ, 1998).

Após a execução das atividades planejadas, foi reservado um momento para a exposição dos trabalhos. Para prestigiar e avaliar a exposição foram convidados os docentes das turmas e, para apreciação, os docentes de outras turmas. Nessa exposição os estudantes mostraram o resultado de suas pesquisas e a fundamentação teórica orientada pelos professores.

Algumas reuniões de trabalho coletivo foram dedicadas à forma de avaliação dos estudantes na execução do projeto, ficando estabelecido que a nota bimestral do estudante seria composta da soma das notas relativas a dois momentos: o envolvimento do estudante no processo (leituras, pesquisas e relatórios) e a qualidade da culminância. Essa avaliação foi realizada de forma conjunta pelos professores das disciplinas de cada grupo. As avaliações relacionadas ao projeto por parte dos professores, foram feitas em reunião, imediatamente após o término das exposições.

2.3 Reflexão sobre a prática

A avaliação do projeto por parte dos estudantes foi realizada pelas turmas e relatada pelos seus representantes através de duas formas distintas: durante o conselho de classe do segundo bimestre e através de depoimentos tanto de estudantes quanto de professores participantes.

Em relação ao relato no conselho de classe, ambas as turmas e alguns professores, considerando os mesmos aspectos, relataram que houve falta de clareza no repasse de informações por parte de alguns professores e também pouco tempo para execução das atividades propostas. Contudo, ficaram surpreendidos com os resultados, destacando de forma positiva a participação, a cooperação e o comprometimento dos grupos de trabalho, sendo estes, fatores determinantes para que os objetivos fossem cumpridos e as metas alcançadas. Da mesma forma, os estudantes perceberam que os conteúdos abordados nas disciplinas não precisam ser distantes do mundo real e prático no qual se inserem; podem explicar o dia-a-dia, o que agrega muito mais valor ao conhecimento. Por este enfoque, “contextualizar o conhecimento é importante para que o processo de

ensino-aprendizagem na perspectiva politécnica se efetive” (OLIVEIRA; MACHADO, 2012, p. 24).

Os estudantes também elogiaram a relação com os demais colegas, uma vez que boa parte das atividades de pesquisa e prática foram executadas em grupos. Como o tema trabalhado foi “O Lixo nas Cidades”, os estudantes ponderaram a importância de aplicar conhecimentos no contexto local (cidade) e também pessoal (no lar), envolvendo separação de lixo, reciclagem, compostagem, dentre outros.

Os estudantes também destacaram a importância de se perceber as relações que os seres humanos têm com o lixo, sendo ela na forma de aprendizado, na forma econômica (retirando o sustento familiar através do lixo) e nas relações de trabalho, enfatizando a vida dos catadores. Após a finalização do projeto, ficou claro no discurso dos estudantes o quanto a prática foi importante para agregar conhecimento para o mundo do trabalho.

Quanto aos professores, muitos elogiaram o tema abordado, dada sua importância no contexto social e político regional, além de ser um tema articulador que leva a diversas discussões, muitas de âmbito inter-

disciplinar. Da mesma forma, elogiaram o incentivo que o projeto trouxe à possibilidade de se trabalhar em grupo, o que fortalece muito as habilidades dos estudantes para o mundo do trabalho.

Como sugestão, os estudantes solicitaram que mais disciplinas fossem agregadas ao projeto. As disciplinas que não participaram acabaram solicitando suas demandas usuais, sobrecarregando os estudantes com trabalhos, ao passo que na prática integrada, por trabalharem interdisciplinarmente, as demandas foram menores em quantidade, mas melhores em qualidade. Da mesma forma, os estudantes sugeriram que o tema fosse trabalhado integrando outros cursos do *campus*.

Entretanto, foi possível observar que pensar na perspectiva do currículo integrado não consiste apenas em uma metodologia ou recurso didático. O currículo integrado revela a forma como a instituição lida com as dimensões espaço-temporais do planejamento pedagógico e com os processos de ensino e aprendizagem, bem como entende o papel dos atores participantes dos processos educativos (docentes, discentes, servidores da instituição e comunidade escolar).

Portanto, faz-se essencial que a fundamentação do currículo integrado esteja contida na tessitura da documentação institucional e, também, na organização do trabalho pedagógico. Optar por uma nova visão do currículo inclui uma outra visão de educação como um todo. Outras temporalidades, outras intencionalidades e outras trajetórias. Entendido dessa forma, o currículo integrado é uma opção que leva a outra lógica escolar, pois a sua prática é, em si mesma, uma oportunidade de formação continuada de profissionais da educação na medida em que recoloca os lugares e trilhas institucionais. Um processo de construção coletiva constante de decisões e metodologias.

3. CONCLUSÃO

A busca por práticas pedagógicas que visam à integração dos currículos com a participação de todos os envolvidos no processo, professores, estudantes, equipe pedagógica, faz com que a educação encontre seu verdadeiro sentido: uma formação para o mundo do trabalho, com responsabilidade ética e social. Sentido que é reforçado quando se inclui a resolução de problemas que podem trazer ganhos para a sociedade como um todo.

Portanto, dada a possibilidade de articulação da educação básica com a educação profissional na perspectiva da educação integrada, como um projeto de sociedade, faz-se necessário pensar formas de integração curricular e, com isso, novas formas de organização do trabalho pedagógico, de planejar e de ensinar para que, de fato, a escola seja vista como um agente transformador da sociedade.

Essa nova proposta de projetos integradores de disciplinas traz também a possibilidade de integrar a vida do estudante ao projeto político pedagógico da instituição. Suas experiências de vida do cotidiano, saberes que antes eram desprezados, passam a ser valorizados por terem relação com as aprendizagens em construção, criando vínculo de pertencimento por parte dos estudantes em relação ao curso, por encontrar relação entre a teoria e a prática no mundo real e possibilidades de inferência na sua própria realidade.

É nesse movimento do currículo integrado que o Projeto Integrador sinaliza para a formação humana do estudante a partir do trabalho coletivo, da pesquisa sistematizada, do envolvimento do corpo docente, da adoção de escrita normatizada,

do desenvolvimento de produtos tecnológicos na área de formação profissional e inúmeras outras atividades que contribuem para o reconhecimento institucional e social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15547-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf-1&Itemid=30192> Acesso em: 07 ago.2016..

CASTELLS, Manuel. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pesquisa-Ação Pedagógica: práticas de empoderamento e de participação**. ETD - Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 18, n. 2, abr./jun. 2016. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.uni>

camp.br/ojs/index.php/etd/article/viewFile/8637507/13331> Acesso em: 25 jul. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e terra, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise (org). **Ensino Médio Integrado: concepções e tradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

MOURA, Dante Henrique. **Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração**. Hologos, Natal, v.2, p.1-27, 2007. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOGOS/article/viewFile/11/110>> Acesso em: 27 mar.2017.

OLIVEIRA, J.M.; MACHADO, L.R.S. Boletim Técnico do Senac. A Revista da Educação Profissional. Senac: Rio de Janeiro, v. 38, set./dez. 2012. Disponível em <<http://www.senac.br/media/26335/2.pdf>> Acesso em: 19 ago.2016.

RAMOS, M. **Filosofia da práxis e práticas pedagógicas de formação de trabalhadores**. Trabalho & Educação, v.23, n.1: 207-218 - Belo Horizonte, 2014.

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

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

POLÍTICA EDUCACIONAL E POLITECNIA: A EXPERIÊNCIA DO RIO GRANDE DO SUL

José Clovis de Azevedo ¹

¹ Centro Universitário Metodista IPA. Programa de mestrado em Reabilitação e Inclusão.

E-mail: clovisazevedo45@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Este texto tem como objeto de estudo a discussão da Reforma do Ensino Médio, implantada no período 2011-2014, na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. A reforma orientou-se pela política educacional elaborada a partir do diagnóstico dos resultados negativos do Ensino Médio (EM) ao longo dos últimos anos e pelos novos instrumentos legais disponíveis a partir da década passada. O material utilizado para o estudo foram os documentos legais, as normativas e orientações da secretaria, os dados de reprovação e abandono e os elementos de duas pesquisas que investigaram a experiência. O referencial teórico da Reforma é expresso nos conceitos de politécnica, trabalho como princípio educativo, interdisciplinaridade, gestão democrática, trabalho coletivo, pesquisa como princípio pedagógi-

co e avaliação emancipatória. A análise busca identificar os conflitos, as contradições na implantação da política, bem como os avanços alcançados e as potencialidades da Reforma como possibilidades para responder aos desafios do EM.

Ao longo do texto, tentaremos localizar as condições em que foi implantada a Reforma Curricular no EM na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul (REE-RS), situaremos a Política Educacional da Secretaria Estadual de Educação (Seduc-RS) na gestão 2011-2014, as mudanças legais ocorridas na década passada, verificando o diagnóstico realizado e analisando os conceitos teóricos orientadores da Reforma. As referências conceituais situam-se em contribuições de pesquisas que investigam a temática educação e trabalho.

Nos dispositivos legais, foram passos importantes a criação do

Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e a sua regulamentação (BRASIL, 2007), bem como o Decreto nº 5.154 (BRASIL, 2004), que revogou o Decreto nº 2.208 (BRASIL, 1997), o qual reforçava formalmente a segregação e o dualismo entre Educação Profissional e formação geral. O Decreto de 2004 teve seu conteúdo absorvido pela Lei nº 11.741 (BRASIL, 2008), definindo a possibilidade de integração entre Educação Profissional e educação geral, aprofundando o debate sobre a necessidade de superar a tradição dual da educação brasileira. Na sequência, foram homologadas as Diretrizes Curriculares para o EM Brasil (2012) e as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Médio Brasil (2012), que estabeleceram novos patamares conceituais para a organização desta etapa da Educação Básica.

O diagnóstico da Seduc-RS (2012) apontava um quadro negativo nos resultados do EM, reproduzindo a situação nacional desse nível de ensino, ou seja, altos índices de evasão e repetência, desinteresse dos jovens pelos estudos propostos pelos currículos e um grande número de indivíduos na idade própria do EM fora da escola. Segundo Kuenzer (2009),

os resultados quantitativos negativos expressam elementos de contradições qualitativas dos currículos do EM. O desinteresse da juventude é decorrente de uma política educacional e de um modelo curricular descolado da realidade social, que não dialoga com os contextos culturais e as expectativas da juventude contemporânea (MOURA; SILVA, 2012). Os currículos convencionais e as práticas pedagógicas que caracterizam a escola tradicional, não alcançam a pluralidade da nossa juventude. Tratados como massa homogênea, “[...] sujeitos sem rosto, sem história, sem origem de classe ou fração de classe” (FRIGOTTO, 2004, p. 57).

Diante desse quadro, a Secretaria estabeleceu como objetivo enfrentar o fracasso escolar apresentado pela Rede há mais de três décadas. Segundo Azevedo e Reis (2014), visto no seu conjunto, ao longo de 35 anos, os dados são alarmantes. Em 1975, o índice de aprovação foi de 82,21%, tendo uma curva descendente nas décadas seguintes, ficando quase sempre abaixo de 80% e tendo chegado a 66,1% em 2010.

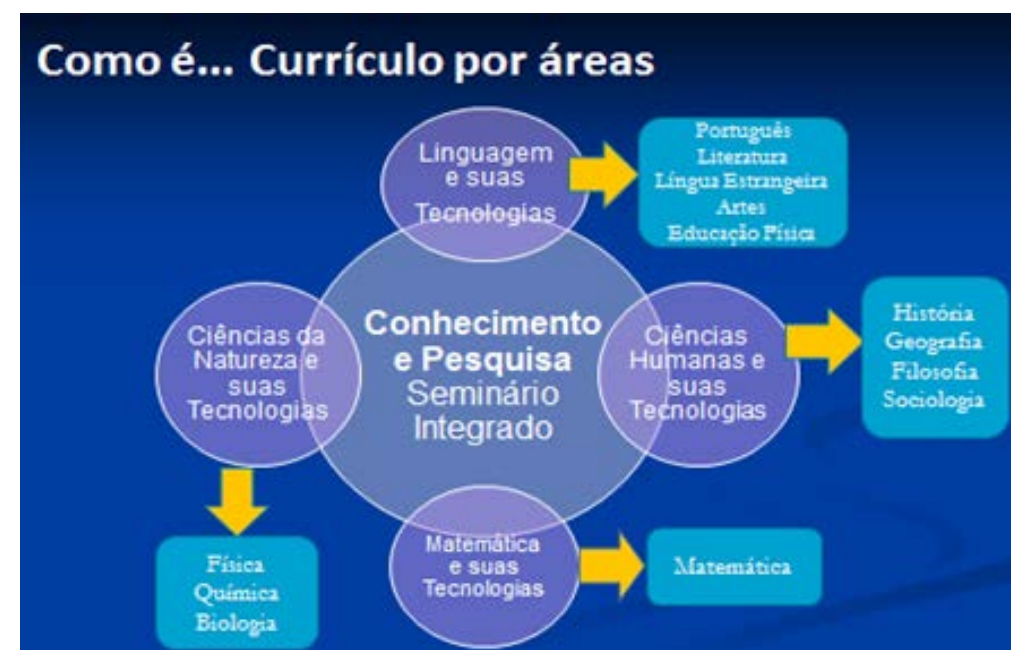
2 A REFORMA E O DESENHO CURRICULAR

A Reforma Curricular alicerçou-

se nos seguintes princípios norteadores: planejamento coletivo, articulação interdisciplinar do trabalho pedagógico entre as grandes áreas do conhecimento (Ciências da Natureza; Ciências Humanas; Linguagens; Matemática), trabalho como princípio educativo, pesquisa como princípio pedagógico, avaliação emancipatória e politécnica como conceito estruturante do pensar e fazer, relacionando os estudos escolares com o mundo do trabalho (SEDUC, 2011). A reforma enfatizou, ainda, a qualidade com permanência e aprendizagem, a redução da repetência e do abandono. Como um dos pressupostos para a qualidade, houve o aumento do tempo escolar, pois, segundo Costa

(2008, p. 85-86), qualidade implica também “aumentar o tempo dedicado ao aprendizado, melhorar a assiduidade e aumentar o número de horas-aula do nível atual de 3-4 horas para 5-6 horas por dia.” A carga horária do EM aumentou de 2.400 para 3.000 horas. O EM foi organizado em três modalidades: o Ensino Médio Politécnico, não profissionalizante; a Educação Profissional Integrada, profissionalizante; e o Normal (Magistério).

A nova estrutura curricular implantada define-se como interdisciplinar e tem a pesquisa como princípio pedagógico e o Seminário Integrado (SI) como novo espaço.



Um dos principais objetivos do SI é evidenciar os vínculos do currículo com as novas categorias e princípios emanados do Conselho Nacional de Educação – CNE (2012). O SI constitui-se como espaço e tempo destinado à articulação interdisciplinar e a socialização dos temas desenvolvidos pelos projetos de pesquisa, elaborados a partir das áreas do conhecimento. É o local, o momento em que educador e educando exercitam o aprendizado da pesquisa, aprendem o método e a operacionalização da investigação, elaboram e comunicam os resultados para seus pares. É o novo espaço curricular em que pesquisa e ensino articulam-se nas ações pedagógicas, colocando os conteúdos programáticos em diálogo com a vida, investigada em suas dimensões reais. O educando como protagonista e sujeito na construção do conhecimento pode, pelo exercício da investigação, começar a forjar gradativamente os contornos de um projeto de vida: construindo sua autonomia intelectual; localizando-se como cidadão; e, no âmbito da formação básica, identificando-se com determinados campos do conhecimento; conhecendo o funcionamento de setores da sociedade que lhe despertam interesse; e delineando suas possibilidades profissionais,

seja na profissionalização imediata ou em nível superior.

A reforma foi implantada de forma gradativa. Iniciou com as turmas do primeiro ano em 2012, segundos anos em 2013 e terceiros anos em 2014, alcançando a totalidade do EM. A implantação gradativa teve como objetivo o acúmulo progressivo de novas experiências, em que as práticas de cada ano subsidiaram os anos subsequentes, aprofundando as ações pedagógicas à luz das novas concepções que orientaram as mudanças.

Segundo a Seduc (2011), o objetivo foi partir da realidade dos alunos, abrindo caminhos, construindo trajetórias para a inserção social e profissional da juventude nesta fase de difícil transição para outro patamar do ciclo da vida. “No último degrau da Educação Básica, os dilemas que marcam a transição para outro patamar do ciclo da vida ficam mais evidentes” (SPOSITO; GALVÃO, 2004, p. 375). O desafio é responder aos dilemas da juventude ao final da Educação Básica.

A nova concepção curricular buscou superar o modelo pedagógico, a organização curricular e as bases epistemológicas que orientam as práticas tradicionais. Segun-

do Barbosa (2009), há concepções e práticas que não dialogam com o universo social e cultural vivido pela juventude e, muito menos, com os avanços científicos e tecnológicos do nosso tempo (KUENZER, 2007). Os fundamentos epistemológicos predominantes como pressupostos das práticas pedagógicas, ainda, são, em grande parte, condicionados pelos princípios positivistas e mecanicistas, reforçados pela cópia da organização escolar do modelo taylorista-fordista de organização do trabalho (AZEVEDO, 2007). Tais pressupostos legitimam um currículo engessado, fragmentado, com programas de conteúdos sem conexões com o mundo real.

3. EDUCAÇÃO E TRABALHO: OS DESAFIOS DA INTEGRAÇÃO

A política educacional da Seduc-RS (2011) propôs o ensino politécnico como possibilidade para uma formação que busque o domínio intelectual dos fundamentos científicos que sustentam os processos técnicos e produtivos. O conceito de educação politécnica implica conhecer os nexos e as rupturas entre educação e trabalho. Para Saviani (2007, p. 155), “[...] no ponto de partida, a relação entre trabalho e educa-

ção é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la.” A separação entre educação e trabalho consolida-se na Revolução Industrial, a partir do século XVIII, adquirindo a forma contemporânea. A partir daí, a escola separa-se em duas vias: a preparação específica dos trabalhadores para funções técnicas, a preparação intelectual das classes privilegiadas para formar dirigentes e para produzir a ciência que vai alimentar o aprofundamento do trabalho abstrato. Kuenzer (2007) destaca que a divisão entre trabalho manual e intelectual foi aprofundada e solidificada com a organização científica do trabalho, conforme as concepções taylorista/fordista que hegemonizaram o trabalho fabril no século passado. A divisão do trabalho aprofundou a separação entre educação e trabalho. Operou a cisão entre a atividade intelectual e as atividades humanas laborais (GRAMSCI, 1978). A concepção burguesa de educação separou os homens em dois grandes campos conforme caracteriza Saviani (2007, p. 159): “[...] aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respec-

tivos fundamentos teóricos”, ou seja, de um lado, os executores das tarefas específicas determinadas pelo trabalho intelectual. E, de outro lado, a formação para as profissões que movimentam o domínio intelectual do trabalho: “[...] aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria o domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuação nos diferentes setores da sociedade” (SAVIANI, 2007, p. 156). Esta separação consolidou o chamado sistema dual: uma escola para as elites formarem seus dirigentes, baseada nas ciências e humanidades, e uma escola de formação profissional para os trabalhadores. Trata-se de ensinar, treinar, adestrar, formar ou educar na função de produção adequada a determinado projeto de desenvolvimento pensado pelas classes dirigentes. Nessa divisão, ficava bem claro que a educação destinada aos trabalhadores bastava uma formação parcial, especializada, com foco na ocupação, como afirma Kuenzer (2007). A reforma do EM do RS teve a intenção de construir práticas pedagógicas que possibilitassem aos educandos a apropriação de fundamentos científicos do trabalho produtivo, integrando teoria e prática, pensar e fazer, ciência e tecnologia. Segundo

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010, p. 17), a ideia de integrar “pressupõe que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho”.

4. CONFLITOS E RESISTÊNCIAS NA IMPLANTAÇÃO DA REFORMA

As mudanças, em geral, geram tensões e resistências e o cenário da Reforma do EM no RS foi composto por acolhimentos e conflitos. No plano imediato, o desafio foi a desacomodação do trabalho pedagógico da sua cultura inercial, reprodutiva e repetitiva. O trabalho fragmentado e individualizado foi questionado pela proposição de ações coletivas e interdisciplinares. O ensino baseado no programa rígido de conteúdos, com poucos significados, foi incitado a ceder lugar ao ensino investigativo dos fenômenos reais da vida, por meio da pesquisa associada ao ensino. A avaliação quantitativa, classificatória e seletiva foi questionada em favor de uma avaliação qualitativa, permanente, inerente à atividade de ensinar e aprender, tendo como objetivo principal, não a reprovação ou a aprovação, mas a garantia do direito de todos a aprender. A avaliação entendida não como instrumento de

poder e de exclusão, mas como insu-
mo para superação dos problemas de ensino e de aprendizagem, tendo por foco a busca do sucesso do aprendiz (SEDUC-RS, 2012). Essa concepção foi caracterizada na sua proposição como uma avaliação emancipatória. Avaliar para perceber quais as reações pedagógicas necessárias para a garantia da democratização do acesso ao conhecimento.

Essas propostas provocaram uma discussão de mudança de paradigma que gerou conflitos com a cultura escolar tradicional, baseada nas referências mecanicistas, tecnicistas e no padrão taylorista-fordista de organização da escola. As reações revelaram as representações e as defesas dos signos e símbolos que sustentam o senso comum da cultura escolar tradicional, expressos, principalmente, nas práticas de avaliação seletiva e classificatória e no trabalho disciplinar e fragmentado.

A insatisfação de segmentos dos professores foi mais acentuada em relação à avaliação emancipatória. As falas revelavam a força das concepções utilitaristas da formação humana. A reação não apresentava um contraponto teórico à proposta de mudança. A alegação era de que a política do governo tinha como

objetivo apenas melhorar os índices de aprovação. A avaliação, entretanto, aparecia como controle, seleção, disciplinamento e classificação dos considerados melhores, mas essas posições receberam contrapontos importantes durante o processo, perdendo força com a qualificação das discussões, possibilitadas pela intensa política de formação desenvolvida pela Seduc-RS nos quatro anos da gestão. Apesar das dificuldades, houve avanços na identificação da avaliação emancipatória na perspectiva caracterizada por Saul (1998, p. 68): “O compromisso principal desta avaliação é fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam ‘a sua própria história’ e gerem suas próprias alternativas de ação”.

Outra reação importante foi dos dirigentes sindicais dos professores. O sindicato não acompanhou a discussão junto com as escolas, pois negou-se a fazê-la, traduzindo sua posição na alegação de que a reforma visava “formar mão de obra barata para os empresários.” A posição do grupo dirigente foi balizada pela disputa partidária com o governo, condicionando o exame de qualquer proposta ao pagamento imediato do Piso Salarial Nacional. A direção sindical, composta de militantes de par-

tidos da chamada “esquerda radical”, fez a queima simbólica do documento da Seduc na entrada do prédio onde se realizava a Conferência Estadual para deliberar sobre o conteúdo e o processo de implantação da Reforma. Esta linha de atuação acabou isolando o sindicato da base da categoria. Suas posições não dialogaram com as preocupações vividas pelas escolas. As discussões ocorreram nos espaços de formação organizados pela Seduc-RS, em cooperação com as universidades (SEDUC-RS, 2012). A ação do sindicato teve, inicialmente, certa audiência entre os estudantes, em função da ação de secundaristas vinculados às suas correntes políticas. Para enfrentar as reações, a secretaria abriu uma discussão sistemática com os estudantes, indo diretamente às escolas explicar as mudanças e as possibilidades de avanços para os alunos. Este processo de formação de professores em serviço e a discussão com estudantes e comunidades realizou-se no interior das práticas das novas experiências, aprofundando a reflexão e o debate, tendo como ponto mais alto o Pacto Nacional pelo Ensino Médio Seduc (2013), programa realizado em cooperação com o Ministério da Educação (MEC) e todas as universidades públicas do RS.

No debate público e nos espaços de formação, a secretaria pode colocar sua posição de forma transparente, apresentar as referências teóricas e as possibilidades práticas da proposta. Ficou claro que não se tratava de ensino voltado ao adestramento e ao treinamento de habilidades específicas, mas de um projeto curricular onde ensino e a pesquisa são articulados em unidade. Um currículo com a pretensão e ousadia de explicitar, por meio do ensino e da pesquisa, o domínio teórico e prático sobre os modos de articulação dos saberes com o mundo do trabalho. Como diz Saviani (2007, p. 157), “trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção”. A pesquisa de iniciação científica, que mobilizou estudantes e sensibilizou professores, contribuiu para demonstrar a relação entre ciência e mundo do trabalho (PISTRAK, 1981), com o aprendizado da transformação dos recursos da natureza material e social em meios de produção da existência.

5. ALGUNS PONTOS DE IMPACTO SOBRE A CURVA HISTÓRICA DESCENDENTE

Na sua fase inicial, a Reforma viveu momentos de conflitos e tensões. Todos os estudos realizados a partir de 2012, porém, revelam avanços. Em 2014, já haviam 38 trabalhos acadêmicos publicados (RIBEIRO, 2016). Uma das marcas da experiência foi o trabalho intenso de formação continuada em serviço oportunizada aos professores, em estreita colaboração com as universidades (SEDUC-RS, 2014). Este passo significativo de cooperação entre REE-RS e as universidades foi facilitado pela política do governo federal, concretizada no Pacto pela Melhoria do EM (BRASIL, 2013).

O quadro contraditório de dificuldades e avanços é detectado pelas pesquisas de Alves (2014) e Ribeiro (2016). Ambos destacam a resistência de parte dos educadores, das adversidades estruturais das escolas, das alegações de falta de discussão e da alegada imposição do projeto por parte do governo. Todavia esses estudos também destacam os pontos em que o processo produziu novos comportamentos e práticas que ampliaram o protagonismo da juventude

de nas ações pedagógicas. Segundo Alves (2014, p. 105), “[...] um dos pressupostos da proposta, a autonomia dos estudantes, foi algo possível de observação, que se efetivou.” O Seminário Integrado tornou-se um espaço importante de diálogo com o interesse de aprendizagem dos estudantes. Embora não supere todos os marcos do pensamento acrítico, do senso comum e da associação linear da educação com o mercado, desencadeou-se um processo de reflexão e autonomia entre os educandos. O trabalho de iniciação à pesquisa como inerente ao ensino é indicador de um novo paradigma, ainda que incipiente. As pesquisas referenciadas acima ainda destacam a resignificação dos conteúdos, tornando-os mais próximos e estabelecendo seus vínculos com a realidade vivida pelos estudantes, sujeitos reais das aprendizagens. Este foi um aprendizado de parte dos professores, sobretudo os mais envolvidos com o SI. Ainda que não tivessem o aprendizado da pesquisa em sua formação inicial, muitos professores aceitaram o desafio e apropriaram-se das metodologias de pesquisa nas formações continuadas (ALVES, 2014). O protagonismo dos educandos corresponde, também, a um protagonismo dos educadores que, gradativamente, ultrapassam a

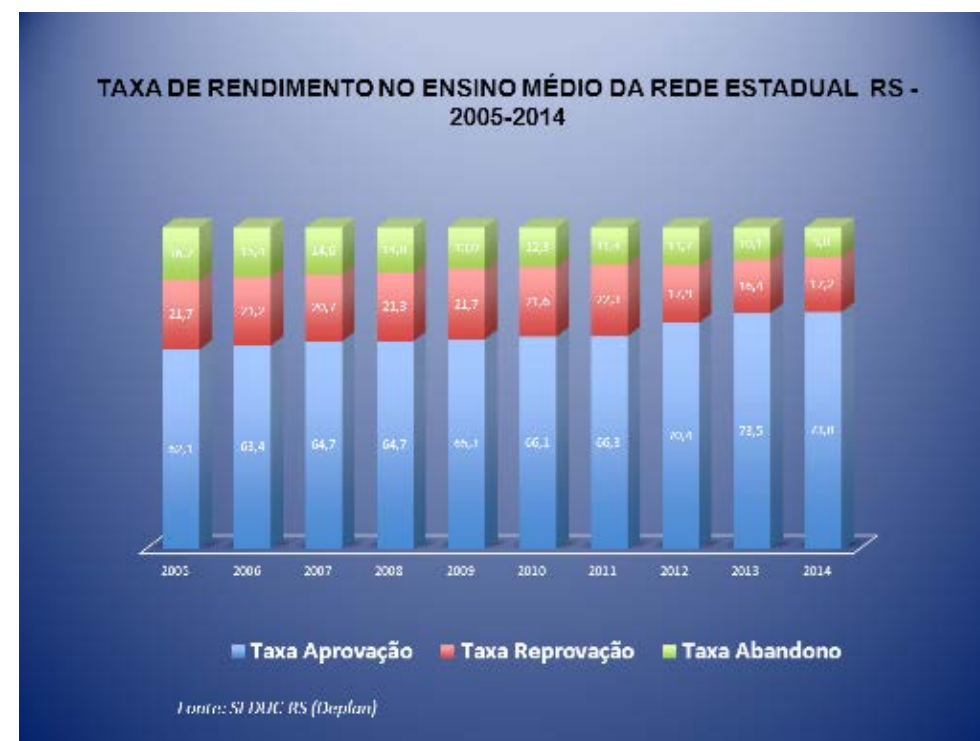
posição de meros transmissores de informações, ou reprodutores de livros didáticos, tornando-se pesquisadores e orientadores de pesquisa.

Outros elementos importantes foram destacados na pesquisa. Alves conclui que a proposta do EM Politécnico implantado no RS (2014, p. 116) “[...] está à frente do seu tempo [...]. Por isso causa tantas resistências no contexto da prática [...]”. A escola tradicional tem outros paradigmas, outra cultura. O fazer cotidiano da escola mecanicista e tecnicista tem referências práticas arraigadas e de difícil superação. Mudar implica construir uma nova identidade epistemológica, refazer seus fundamentos paradigmáticos, pois a escola “[...] não está preparada para romper com os paradigmas tradicionais de seleção dos melhores em detrimento dos mais fracos.” (p. 116).

A investigação aponta como síntese dos pontos positivos que se desenvolveram no contexto das práticas da escola: 1) a introdução da pesquisa de iniciação científica como parte do currículo e integrada ao ensino; 2) o movimento provocado pela intensidade da formação de professores, abrindo espaço para as discussões pedagógicas; e 3) a omnilateralidade, o aumento da com-

preensão e da preocupação com a formação integral dos educando. A Reforma constitui-se num esforço para dar consequência a uma política de superação da formação unilateral Gramsci (2001), valorizando os contextos juvenis, com o protagonismo possibilitado pela introdução da pesquisa no currículo e a criação do SI.

Os resultados da pesquisa de Ribeiro (2016) localizam as seguintes críticas ao processo: a discussão insuficiente no processo de implantação; a oposição ou não compreensão do conceito de politecnicia; e a resistência à concepção de avaliação emancipatória. Contudo a pesquisa destaca, também, importantes avanços. Entre eles, aponta: o caráter social da proposta que procura dialogar com a massa de jovens que frequentam o EM; a mobilização para a formação continuada e em serviço dos educadores; a melhoria dos índices de rendimento escolar, com a diminuição do abandono e da reprovação, conforme demonstra a tabela a seguir; e o sucesso do trabalho, em várias escolas pesquisadas, sem a priorização da visão de mercado, mas enfatizando a formação ética, crítica em relação ao mundo do trabalho.



A pesquisa destaca que, entre o segundo semestre de 2013 e 2014, houve um aumento na adesão à proposta. Isto se deu pelo avanço no processo de formação em serviço, nos debates mais intensos e aprofundados, melhorando a compreensão e a percepção da proposta. Segundo Ribeiro (2016), quase a totalidade das mais de mil escolas de EM participaram do EM Inovador e aderiram ao Pacto pela Melhoria do EM, programas do MEC de apoio ao EM. O estudo aponta também dados quantitativos significativos: 81% das escolas utilizam a pesquisa na construção do conhecimento; as práticas

interdisciplinares com projetos de pesquisa chegam a 82% das escolas; 57% das escolas fazem saídas de campo para realizar pesquisas.

Apesar de a política educacional da Seduc-RS questionar as avaliações externas centrada em resultados, prestando-se para os *rankings* e comparações artificiais feitas pela mídia, a REE-RS melhorou seus resultados nestas avaliações (SEDUC, 2014). No Índice de Desenvolvimento Educacional Brasileiro (Ideb), a REE-RS ocupava o 11º lugar em 2011. Em 2013, passou para a 2ª colocação entre as redes públicas do Brasil. Nesta mes-

ma avaliação, os alunos do EM da REE-RS obtiveram o 1º lugar na proficiência de Matemática e o 2º lugar na proficiência de Língua Portuguesa. No Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), a REE-RS ficou em 2º lugar na proficiência e 74% das escolas públicas do RS ficaram acima da média nacional, sendo a melhor posição entre todas as redes. Estes resultados podem ser lidos como expressão das alterações qualitativas operadas na REE-RS. Mas o mais significativo foi a queda crescente do abandono no período (SEDUC-RS, 2014, p. 26). Significa que a mudança de concepção e o movimento de formação alteraram as práticas, recriaram as ações pedagógicas, melhorando a aprendizagem e a permanência dos educandos do EM. A tendência histórica, marcada pela curva de resultados descendentes, foi interrompida e tomou um rumo ascendente.

Sem desconhecer seus limites e contradições, a Reforma evidencia as possibilidades para mudar o EM, colocando-o em sintonia com a revolução científica e tecnológica do nosso tempo. Os primeiros resultados apontam a existência de um processo de diálogo com a realidade juvenil, buscando seu protagonismo, respondendo suas necessidades, contribuindo para seus projetos de

vida, reduzindo e questionando as práticas pedagógicas que fazem da escola mais um espaço de exclusão pela reprovação e abandono, como tem sido o EM desde os anos de 1970.

A gestão atual da Seduc-RS (2015-2018) está sendo dirigida por um representante da Federação das Indústrias do Estado do Rio Grande do Sul (FIERGS). Está comprometida com os esforços de instrumentalizar a escola pública com os princípios e práticas exigidas pelos mercados, bem articulados com as mudanças no EM implantadas pelo governo federal. Trata-se de compatibilizar a formação juvenil com os elementos ontológicos e epistemológicos que orientam os valores e as aprendizagens necessários à flexibilização e à precarização do trabalho kuenzer (2017), conforme as demandas e exigências da fase atual da reprodução do capital. Nesta concepção não cabe à politecnicidade a formação integral e a integração da educação geral e profissional.

REFERÊNCIAS

ALVES, Aline Aparecida Martini. **A reforma educacional do Ensino Médio no Rio Grande do Sul: um estudo a partir do contexto da prática.** Dissertação (Mestrado em Educação)

- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2014.

AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (Org.). **Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática.** São Paulo: Santillana, 2014

_____. **Reconversão cultural da escola: mercoescola e escola cidadã.** Porto Alegre: Sulina, 2007.

BARBOSA, Ericka Fernandes. **Políticas Públicas para o Ensino Médio e a Juventude Brasileira.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2009.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 2.208**, Brasília DF, 14 de abril de 1997.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 5.154**, Brasília DF, 23 de julho de 2004.

_____. Presidência da República. **Lei nº 11.494**. Brasília DF, 20 de junho de 2007.

_____. Congresso Nacional. **Lei nº 11.741**, Brasília DF, 16 de julho de 2008.

_____. MEC. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 30 de janeiro de 2012. Define

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2012.

_____. MEC. **Resolução CNE/CEB nº 6**, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional e Técnica de Nível médio. Brasília, DF, 2012.

_____. MEC. **Pacto Nacional pelo Ensino Médio: Formação de Professores do Ensino Médio.** Documento orientador preliminar. Brasília: MEC/SEB, 2013.

COSTA, Diana Barreto. As Políticas Públicas de Educação e o Ensino Médio Maranhense. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 83-121, jan./jun. 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Sujeitos e conhecimento: os sentidos do ensino médio. In:

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho.** Brasília: MEC/Semtec, 2004. p. 53-70.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Apresentação. In: _____. (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 07-20.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. Antônio. **Os intelectuais e o princípio educativo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

KUENZER, A. Z. **Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível**. Dossiê da reforma do Ensino Médio. Educ. Soc., Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017.

_____. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. Educação e Sociedade, Campinas, Especial, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, out. 2007.

_____. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MOURA, Dante; LIMA FILHO, Domingos; SILVA, Monica Ribeiro da. Politécnica e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. Trabalho encomendado pelo GT09 – Trabalho e Educação para a apresentação na 35ª Reunião Anual da ANPED. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2012, Porto de Galinhas-PE.

Anais... Porto de Galinhas-PE: Anped, 2012. p. 01-41.

PISTRAK, M. M. Fundamentos da escola do trabalho. São Paulo Brasiliense, 1981.

RIBEIRO, Jorge Alberto R. In: SEMINÁRIO ENSINO MÉDIA EM DEBATE. **Anais...** Proemi UFRGS/Faced. Porto Alegre, 8 abr. 2016.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p.152-180, jan./abr. 2007.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**. São Paulo: Cortez, 1998.

SEDUC-RS. Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul. Departamento Pedagógico – DP. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio - 2011-2014**. Seduc-RS: Porto Alegre, 2011.

_____. Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul. Departamento de Planejamento – Deplan. Divisão de Pesquisa e Avaliação Institucional – Dpai. **Censo Escolar Estadual (1975-2011)**. Planilha série histórica, 1975-2011, de índices de

abandono, repetência e aprovação no Ensino Fundamental e Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Seduc-RS: Porto Alegre, 2012.

_____. Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul. **Relatório de Gestão 2011-2014**. Porto Alegre, 2014.

SPOSITO, Marília Pontes; GALVÃO, Izabel. A experiência e as percepções dos jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, Santa Catarina, UFSC, v. 22, n. 2, p. 345-380, s.d., Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9649/8876>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

O ENSINO INTEGRADO NO IFRS E SEUS POTENCIAIS DE ENFRENTAMENTO A DUALIDADE

Fábio Marçal¹, Jorge Alberto Rosa Ribeiro²

¹ Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Alvorada.

² Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

E-mail: fabio.marcal@alvorada.ifrs.edu.br

1. INTRODUÇÃO

Este texto é uma síntese de um estudo maior que resultou em uma tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, intitulada *O ensino médio integrado no IFRS enfrentando a dualidade*, defendida em agosto de 2015. Em tal investigação buscou-se na experiência Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), entre os anos de 2011 e 2015, traços que apontassem os potenciais e os limites do ensino médio integrado (EMI) de enfrentamento à dualidade que historicamente caracterizou o ensino médio (EM) no Brasil em duas perspectivas, destinada para a formação de mão de obra para o trabalho, ou para universidade. Para aferir as relações do ensino médio integrado com a dualidade, e o seus potenciais de enfrentamento ao sistema dual,

partimos das elaborações conceituais sentenciadas no Documento Base do Ensino Médio Integrado (Brasil, 2017). Este coloca a formação humana integral e o trabalho como princípio educativo como algo central dessa forma de ensino médio. Assim, sugere que o ensino médio integrado proporcione uma formação que considere o ser humano na sua integralidade e que destaque o potencial humano de transformação da realidade dentro de uma concepção ontológica de trabalho.

Metodologicamente, realizamos o caminho da triangulação de diferentes fontes. Assim, na pesquisa, utilizamos observações de campo, entrevistas e análises de documentos internos ao IFRS. Vale ressaltar que no momento da pesquisa o IFRS era composto por 12 *campi* consolidados e mais 05 em implantação. As unidades consolidadas foram o foco do estudo.

Partimos do pressuposto de que existem experiências de ensino médio integrado que podem ser observadas como referência para a oferta de ensino médio público no Brasil. Neste sentido, organizamos a investigação, evidenciando as dificuldades experimentadas pelo ensino médio integrado no IFRS, bem como destacando traços que lhe impulsionam neste instituto.

2. O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFRS COMO COMPONENTE DE UMA COMPLEXA TOTALIDADE

Acreditamos que na atualidade, o EM, fundamentalmente na escola pública, está em evidência e em disputas. Disputas estas que estão enraizadas historicamente e que se estabelecem a partir das contradições das políticas públicas de educação no Brasil. Vale ressaltar que durante a realização da pesquisa ainda não se tinha a aprovação da reforma do ensino médio, algo que, obviamente, proporciona novos elementos no cenário das disputas em torno desta etapa da educação básica (MOTTA, CARDOSO e FRIGOTTO, 2017).

As disputas em trono do ensino médio apresentam, de um lado, os projetos vinculados ao capital que

se traduz em uma oferta de ensino médio público massificada e desqualificada, e, do outro lado, os projetos vinculados aos movimentos sociais que apontam para um ensino médio qualificado como direito do cidadão e de responsabilidade do Estado.

Vale reforçar que estas disputas têm algumas questões de fundo. Uma destas é a perspectiva de reforço, ou de enfrentamento à dualidade que historicamente caracteriza a educação básica, em especial a de nível médio. Tal dualidade materializa-se em um modelo de educação voltado para o imediatismo do trabalho (para os filhos da classe trabalhadora), e outro voltado para a continuidade dos estudos com viés acadêmico (para os filhos das classes abastadas). O projeto dual de educação possui sua base na divisão social do trabalho e recebe condicionantes históricos de classe sociais, culturais e entre outros (KUENZER 2007). Ainda, a dualidade está vinculada a um projeto de sociedade com objetivos específicos de formação de um ser humano que se adequa ao modelo burguês de sociedade e ao projeto hegemônico desta classe social (FRIGOTTO, 2010). Assim, as propostas de ensino médio vinculadas ao capital buscam a manutenção da dualidade, enquanto os projetos dos

movimentos sociais visam o seu enfrentamento.

Percebemos que uma das estratégias dos grupos ou classes sociais (setores da grande imprensa, intelectuais que estão ao lado do capital, Instituto Alfa e Beta, entre outros) que propõe a manutenção da dualidade é dar luz ao argumento de que o ensino médio no Brasil está em crise. Os argumentos da crise, com indícios de “terra arrasada”, têm como alvo, exclusivo, a oferta pública de ensino médio. Coloca-se o foco na educação pública, porque é nela que está localizada a maior parte das matrículas no ensino médio. Logo, os que propagam crise utilizam a estratégia de desqualificar o ensino médio da rede pública, em especial as redes estaduais, para poder intervir nesta oferta.

Tentando apontar caminhos que indiquem soluções para tal crise, estes grupos ligados aos projetos de ensino médio vinculado aos interesses do capital sugerem aproximação das escolas públicas com as instituições privadas. Sustentam que se aprenderia com os modelos “modernos” de gestão que caracterizam as empresas privadas. Além desta aproximação, continuam indicando que a solução seria, para uma parcela da população, um ensino mé-

dio essencialmente técnico, voltado imediatamente para a formação de mão de obra para o mercado de trabalho, e outra formação, direcionada para outro grupo social, voltada para a continuidade dos estudos (reforça-se a dualidade, neste caso). Estas questões estão vivas na contra reforma do ensino médio (FERREIRA, SILVA, 2017). Contraditoriamente, falam em reformar mantendo a dualidade que é marcante ao longo da trajetória da oferta de ensino médio no Brasil.

Verificamos que, entre outros objetivos, este argumento da crise quer esvaziar e reverter algumas tendências que as legislações e documentos referências na educação brasileira encaminharam nos últimos anos. Salientamos que a Lei de Diretriz e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1996), ao garantir o ensino médio como parte da educação básica, sentença que o mesmo deve ter, em sua formação, elementos que garantam questões básicas que nos fundamentam enquanto seres humanos. Vale destacar que o Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004) que retomou a possibilidade de ensino médio integrado como forma de educação profissional, somado ao Documento Base do Ensino Médio Integrado (BRASIL, 2017), firmemen-

te calcado na formação humana integral e no trabalho como princípio educativo, criaram caminhos para a concretização de um ensino médio que enfrente a dualidade. Ainda, cabe mencionar as novas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (BRASIL, 2012) que referendaram os princípios da integralidade da formação humana para a etapa final da educação básica.

Assim, para impedir o fortalecimento de propostas como as contidas nestes documentos, alardeia-se a crise no ensino médio para poder intervir com o objetivo de aproximar a escola pública às organizações privadas, e encaminhar proposições que direcionem o ensino médio para uma formação dual (não integral), seja ela acadêmica, ou técnica.

Pensamos que para enfrentar as dificuldades - como evasão, repetência, currículos desconectados da realidade da juventude, entre outras - que não exclusivas das redes públicas, é preciso fortalecer o ensino médio público com investimento de todas as ordens. Além disso, devemos reconhecer experiências que caminham para formação humana integral e no trabalho como princípio educativo (acreditamos que o ensino médio integrado seja uma dessas) e

que, conseqüentemente, se estabelecem como contrapondo a dualidade. Defendemos que a positividade de tais experiências criam possibilidades para o ensino médio público deste país.

Finalmente, verificamos o ensino médio integrado no IFRS como componente desta complexa totalidade em que o EM encontra-se em evidência e disputas. No entanto, para que o ensino médio integrado se consolide como uma alternativa à dualidade e possa se apresentar como uma perspectiva para o ensino médio das diferentes redes públicas, ele precisa se fortalecer nas instituições em que se concretiza, reconhecendo as suas dificuldades e consolidando os traços que lhe impulsionam.

3. OBSTÁCULOS E POTENCIALIDADES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFRS

É evidente que nos IFs, incluindo o IFRS, o ensino médio integrado tem de transpor alguns obstáculos para o seu efetivo fortalecimento. Um desses é a diversidade de oferta de educação profissional que são possíveis aos Institutos, de acordo com a sua lei de criação (Brasil, 2008).

Na da educação básica, os IFs podem ofertar a formação inicial e continuada, o ensino médio integrado à educação profissional, os cursos técnicos concomitantes ao ensino médio e os cursos técnicos subsequentes ao ensino médio. Na educação superior, de acordo com tal legislação, os IFs podem ofertar os cursos na área de tecnologia (tecnólogos), licenciaturas e bacharelados. Cabe mencionar, ainda, que é possível aos IFs a oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

Esta pesquisa verificou que a variedade de oferta possível aos IFs faz com que o ensino médio integrado tenha dificuldade de ser ofertado, ou de se ampliar a sua oferta em determinados *campi* do IFRS.

Mesmo que a referida lei de criação deixe claro que o objetivo dos IFs é a oferta de educação básica, sendo que 50% das vagas devem ser ofertadas, prioritariamente, na forma integrada, no IFRS isso não é uma realidade. A maior parte da oferta de vagas neste instituto, no momento em que investigamos, estava localizada na educação básica, não na forma integrada e, sim, nos cursos subsequente ao ensino médio.

Ainda, o estudo sobre o IFRS, entre 2011 e 2015, apontou que se

estabelecem dilemas em torno da oferta de vagas. Dilemas estes que evidenciam alguns dos obstáculos para a efetivação do integrado. Percebemos que a oferta de vagas está vinculada às disputas e embates internos aos *campi*. Neste contexto, aparecem as divergências referentes às concepções de educação, de formação profissional e de modelos societários.

Além de que não atender às questões legais, a oferta de cursos do IFRS desobedece às suas próprias normativas internas, pois o Projeto Pedagógico Institucional (PPI-IFRS, disponível em www.ifrs.edu.br) deixa claro que os 50% da oferta na educação básica deve ser na forma integrada em cada *campi* do IFRS. O PPI não utiliza o termo *prioritariamente*. Na realidade concreta isso não acontece, para se ter uma ideia, no IFRS existiam 02 *campi* que não ofertavam ensino médio integrado, no momento da pesquisa. Por outro lado, nenhum dos *campi* deixava de ofertar os cursos superiores. Mesmo entre os *campi* que ofertam ensino médio integrado e superior, em alguns casos, tinham-se mais vagas ofertadas nos cursos superiores.

Estamos certo de que a referida lei de criação IFs foi resultado de in-

tenso debates em torno de concepções de educação profissional. Assim, possivelmente, a alternativa que se encontrou em tal cenário foi o de colocar os 50% de oferta para EMI, utilizando o termo *prioritariamente*, tirando assim a obrigatoriedade da oferta. Tal fragilidade é mais um dos limites que o ensino médio integrado encontra no IFRS.

Para finalizar, sobre a oferta de vagas do IFRS, acreditamos que é preciso reforçar a ideia de que a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica tem uma tradição de oferta reconhecidamente qualificada de ensino médio, o que não é pouco se forem levadas em conta as dificuldades encontradas na oferta do ensino público de nível básico no Brasil. Consideramos que os Institutos Federais não podem encaminhar sua oferta de cursos de forma descomprometida com a realidade do ensino médio no Brasil. Mais do que isso, tem que se perceber que a etapa final da educação básica, como tem sido dito, encontra-se em contexto peculiar, sendo alvo de disputas de projetos educacionais e societários. Como os IFs originam-se de uma política pública de educação, esses aspectos devem ser ponderados no momento de se encarar os dilemas em torno da oferta de vagas.

Além das questões em torno do dilema da oferta de vagas, existem outros obstáculos que o ensino médio integrado tem que transpor para que os seus fundamentos da formação humana integral e o trabalho como princípio educativo se estabeleçam no IFRS.

Um deles é a carente formação inicial e continuada dos servidores (técnico-administrativos em educação e docentes para a prática do integrado). Certamente as dificuldades relativas à carência de formação dos docentes não é uma exclusividade do IFRS, algo que não diminui a intensidade deste obstáculo. Destacamos que na pesquisa pudemos perceber que existe certo desconhecimento, inclusive entre os gestores, sobre as legislações referentes à educação básica. Salientamos que grande parte do quadro de docentes do IFRS, em sua maioria mestres e doutores, têm a sua primeira experiência na educação básica ao ingressar no instituto. Isso pode ter relação com em um desconhecimento quanto às questões conceituais que fundamentam o ensino médio integrado, verificado ao longo da pesquisa.

Logo, o nosso estudo verificou a necessidade de institucionalizarem-se espaços de formação continuada entre os profissionais da educação

envolvidos no integrado. Desde que os servidores ingressam, a formação institucional deve ser uma prioridade. Ainda, sem reuniões contínuas, espaços ou momentos de encontros coletivos, não se planeja e constrói o ensino médio integrado. Vale ponderar que a simples existência de momentos formativos não garante o fortalecimento do integrado pautado na formação humana integral, no trabalho como princípio educativo e que se contraponha a lógica da dualidade. Por outro lado, percebemos que o papel de uma instituição de ensino que se propõe a ofertar o ensino médio integrado é o de garantir a institucionalização de tais espaços formativos.

No caso do IFRS, mesmo que timidamente, verificamos que se está avançando nas questões relativas à formação inicial e continuada. Destacamos que no período em que a pesquisa foi realizada, a Pró-Reitoria de Ensino organizou um Grupo de Trabalho (GT) para problematizar o ensino médio integrado. Tal grupo era composto por representantes dos *campi* que tinham a atribuição de fazer transitar os debates entre o *campus* e o GT.

A questão da infraestrutura aparece de forma dúbia ao longo da pes-

quisa. Em alguns momentos, ela é apontada como um obstáculo e, em outros, como um elemento potencializador do ensino médio integrado. Acreditamos que a luta histórica da qualidade no ensino público sempre teve como pauta a infraestrutura adequada. No entanto, em alguns momentos deste estudo, pudemos perceber que o argumento da falta de estrutura é utilizado como uma justificativa para que o ensino médio integrado não aconteça, ou não se fortaleça nos *campi*.

Consideramos que o IFRS, bem como a maior parte dos 38 IFs deste país, possui condições materiais e recursos humanos acima da média do que dispõe as demais redes de escolas públicas brasileira. Logo, as condições mínimas - laboratórios, biblioteca, sala de aulas amplas, salas de estudo, espaço para realização de atividades de pesquisa e extensão, entre outras - para o desenvolvimento e o fortalecimento do EMI, estamos convencidos de que os *campi* do IFRS dispõem.

Além desses obstáculos, verificamos traços que potencializam o ensino médio integrado no IFRS. Esses traços são tratados como *germens*, pois indicam os potenciais do ensino médio integrado para a formação hu-

mana integral e o do trabalho como princípio educativo no IFRS. Concordamos com Dante Moura (2013) quando argumenta que é preciso dar destaque não apenas ao que dificulta a materialização do ensino médio integrado, mas também a “busca, por meio da contradição, identificar os *germens* que podem estar contribuindo para a materialização dessa concepção de formação humana” (MOURA, 2013, p.112). Logo, estes *germens* são parte do processo contraditório que se estabelece ao longo da *práxis* de construção do ensino médio integrado.

Percebemos alguns desses *germens* do ensino médio integrado nas ações da gestão do IFRS. Algumas atitudes da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), como a referida criação de um Grupo de Trabalho com representantes de diferentes *campi* para repensar e agir sobre o ensino médio integrado neste instituto, podem ser consideradas como potencializadoras desta forma de EM no IFRS. Verificamos que este espaço de ação e reflexão sobre o ensino médio integrado trouxe alguns resultados concretos, como a previsão de práticas integradoras nos projetos pedagógicos de curso de alguns *campi* que antes não previam.

Por outro lado, ao mesmo tempo em que consideramos este GT como um *germen* importante para o EMI, acreditamos que se deve avançar. Esta ação da PROEN encontrará limitações, caso não sejam acompanhadas por outras ações, inclusive de outras Pró-reitorias. Neste sentido, é necessário que a gestão do IFRS, como um todo, tome atitudes relacionadas à infraestrutura, gestão de pessoas, política de ingresso de docentes, financiamento e entre outras questões que considerem as peculiaridades do ensino médio integrado.

Percebemos, ao longo da pesquisa, traços que indicam o fortalecimento do ensino médio integrado na prática dos docentes, sejam estas individuais ou coletivas. Em vários momentos da pesquisa, identificamos fazeres docentes (mesmo que em muitos casos pontuais) indicando uma relativa abertura dos professores para ações pedagógicas diferenciadas que fortalecem a formação humana integral e o trabalho como princípio educativo.

Neste sentido, destacamos o exemplo de uma professora de educação física de um determinado *campus* do IFRS que, em parceria com outros colegas, desenvolvia, entre 2011 e 2015, conhecimentos sobre

agrotóxico e alimentação saudável, na granja de produção que é um espaço característico das disciplinas de formação específica na área da agricultura.

No nosso entendimento, uma prática pedagógica como essa questiona a lógica da dualidade, ao propor que a formação de um técnico agrícola deva considerar conhecimentos para além da formação profissional específica.

Continuando sobre o *germen* nos professores, acredita-se que o mesmo que deve ser percebido como um passo de outros que são necessários. Na continuidade, as ações que buscam integração entre diferentes áreas e campos do conhecimento devem ser estar institucionalizadas nos planos dos cursos do ensino médio integrado e nos planejamentos dos docentes. Para o seu enraizamento, elas devem ser complementadas por outra ação, já apresentadas acima, que garantem espaços de diálogos internos (espaços formativos) entre os sujeitos que atuam no ensino médio integrado nos *campi* do IFRS. Assim, para potencializar o *germen* de integração da prática docente, precisa-se enfrentar o obstáculo da formação inicial e continuada dos servidores.

Outro *germen* do ensino médio integrado, perceptível na pesquisa, está localizado nos estudantes do IFRS. O potencial para o estabelecimento de uma proposta com base na formação humana integral e no trabalho como princípio educativo se revela, também, a partir da inserção dos alunos em atividades políticas, ações de ensino e práticas de pesquisa e extensão que ocorrem na sua instituição. Esse envolvimento do estudante faz com que eles se tornem agentes indutores de atividades pedagógicas que podem se desenvolver dentro de uma lógica contrária à da dualidade.

A pesquisa verificou que o estudante do ensino médio integrado é protagonista, entre os seus pares, nos espaços políticos internos deste instituto. Atuam no grêmio e nos conselhos deliberativos (conselho de *campi*) de forma intensa. Não é por acaso que apenas 01 dos 12 *campi* do IFRS não possuía entidade que representasse os estudantes da educação básica no momento em que realizamos a pesquisa. Também não é por acaso que entre os 11 que possuíam tais entidades, 10 se organizam como grêmio estudantil (entidade característica de estudantes da educação básica). Assim, reafirmamos que o protagonismo políti-

co dos estudantes do ensino médio integrado na maior parte dos *campi* foi claramente perceptível ao longo da pesquisa.

Entendemos que, ao participar da vida política da sua instituição, o estudante do IFRS sente-se parte deste espaço. Assim, estabelece reflexões críticas sobre a sua realidade escolar e tenta intervir sobre ela. Neste sentido, ao se perceber como sujeito atuante da sua realidade e verificando que esta pode ser modificada a partir da sua intervenção, está se potencializando alguns dos pilares do trabalho como princípio educativo, apontado no já citado Documento Base (BRASIL, 2007).

As atividades de pesquisa e de extensão também são vivenciadas com intensidade pelos estudantes do ensino médio integrado no IFRS. Salientamos que os jovens, que participam de tais atividades, constroem itinerários formativos diferenciados ao terem contatos com experiências acadêmicas e vivências pessoais significativas que contribuem decisivamente em sua formação.

Salientamos que o intenso envolvimento dos estudantes do EMI nas atividades de pesquisa e extensão faz com que o ensino médio integrado impulse estas atividades na

instituição. Assim, percebemos entre os pesquisadores e os extensionistas potenciais *germens* de uma formação integral e do trabalho como princípio educativo. Logo, precisam ser aprimoradas para que constituam vínculos orgânicos com as propostas pedagógicas dos cursos de ensino médio integrado.

Verificamos que as atividades de pesquisa e extensão, incluindo as culturais, se concretizavam como ações paralelamente à proposta pedagógica dos cursos do IFRS, quando da ocorrência deste estudo. Estes projetos timidamente se relacionam com as atividades de sala de aula. Na sua maior parte são propostas por docentes agregando um grupo de estudantes (voluntários ou bolsistas) e assim possibilitando a este grupo tal experiência. Neste cenário, uma parcela de estudante fica de fora da pesquisa e da extensão. Logo, dentro de um mesmo curso e de uma mesma forma de ensino médio, oportuniza-se uma formação desigual para os jovens.

Reforçamos o nosso reconhecimento do protagonismo dos estudantes de ensino médio integrado na pesquisa e na extensão do IFRS, no entanto, observamos que se precisa aprimorar tal protagonismo, de

modo que a pesquisa e a extensão não sejam privilégios de poucos.

Associado ao protagonismo na política estudantil e em atividades de pesquisa e extensão está a presença constante dos estudantes do integrado no dia-a-dia dos *campi*. A presença física destes jovens, nos três turnos de funcionamento da instituição, inclusive fora de seu horário de aula, vão possibilitando que eles vivenciem a instituição com intensidade e contribuam decisivamente na construção da identidade dos *campi* do IFRS.

Ouvimos o depoimento de um servidor de um dos *campis* do IFRS sobre esta realidade de vivência dos alunos na instituição:

Esta sala aqui do lado é a sala dos bolsistas do *campus*. Se fores ali, vais perceber que quem está ali estão os estudantes do ensino médio integrado dos dois cursos, informática e eletrônica. Eles ficam aqui de manhã, de tarde e de noite. Mais de uma vez tivemos que tirar eles mais de 22:30 da noite. Às vezes nos sábados letivos temos que tirar eles para fechar a instituição no final da manhã. Já ouvi eles perguntarem aos sábados "não dá para ficar de tarde?".

Entendemos que a presença contínua do estudante do ensino médio integrado é um *germen* que deve ser

potencializado para a efetivação de uma proposta de formação humana integral e para o fortalecimento de atividades com base no trabalho como princípio educativo.

Assim como o *germen* dos docentes, o germen dos estudantes possui elementos de espontaneísmo, na medida em que muito da presença contínua dos jovens no *campus* é resultado de suas iniciativas individuais. Neste sentido, a escola tem que institucionalizar atividades, espaços e criar condições para que os estudantes consigam permanecer nos diferentes turnos de funcionamento da instituição. Ainda, é preciso que sejam repensadas as políticas internas do IFRS, fundamentalmente a de Assistência Estudantil, para que estes jovens possam permanecer em espaços de aprendizados dentro de cada *campus*.

Outra característica do ensino médio integrado no IFRS, que pode ser percebido como um potencial para a construção de uma proposta que se fundamente na formação humana integral e no trabalho como princípio educativo, está no fato de que os pais dos estudantes e a comunidade adentram a instituição com maior fluidez através dos cursos integrados.

Algumas práticas - como entrega de resultados, reuniões com pais para tratar de assuntos das turmas, comunicados ou chamamentos dos responsáveis pelos estudantes - são corriqueiras na educação básica e ocorrem com frequência nos cursos de ensino médio integrado do IFRS. Aproximar a instituição da sua comunidade é fundamental para que se conheça a realidade local e, desta forma, se construa algo que é central na política dos IFs, o compromisso com os territórios onde se está inserido (BRASIL, 2008). Reafirmamos que no IFRS, se comparada com as outras ofertas de curso, a aproximação entre a escola e a comunidade encontra maior força no ensino médio integrado.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os elementos encontrados na experiência do IFRS, estudados por esta pesquisa, apontam a complexidade que envolve uma política de educação como a do ensino médio integrado. O conjunto de ações que são necessárias para a sua consolidação, como vem se argumentando, tem que envolver diversas políticas, internas e externas ao IFRS. Gestão de pessoas, formação docente e assistência estudantil são algumas

dessas que devem ser pensadas considerando as peculiaridades do ensino médio integrado de modo a fortalecê-lo. Esta referida complexidade de forma alguma deve desencorajar a ocorrência do ensino médio integrado. Ao contrário, os potenciais e os obstáculos do EMI no IFRS têm que ser percebidos como um aprendizado necessário e que podem ser referências para as demais redes públicas.

De todos os avanços na prática do integrado percebidos ao longo da pesquisa, o que dá esperança para quem acredita nesta forma de ensino médio é o fato de que, mesmo com todas as suas contradições, o integrado do IFRS não tem como prioridade a formação de mão obra para as necessidades urgentes do mercado. Assim, ao longo da pesquisa percebemos ações com potencial para a integração entre as dimensões da vida (o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura). Logo, existem no ensino médio integrado pesquisado alguns enfrentamentos a dualidade.

Neste sentido, verificamos que a experiência do ensino médio integrado no IFRS contribui como uma possibilidade para outro ensino médio público no Brasil. Tal experiência evidencia que é possível a cons-

trução de um ensino médio que se aproxime da integração entre formação geral e formação profissional específica; destaca que é possível ter a prática da pesquisa como estratégia pedagógica na educação básica (em especial o ensino médio); mostra a importância de atividades artísticas e culturais (podendo ser vinculadas a atividade de extensão) na formação dos estudantes e deixa claro o potencial dos jovens para a participação política. Ainda, a experiência do ensino médio integrado salienta a importância do envolvimento dos(as) estudantes na construção da identidade do IFRS.

Ponderamos que ao mesmo tempo em que a experiência do ensino médio integrado do IFRS evidencia que é possível a construção de outro ensino médio, ela expõe o quanto é conservador o ensino médio encaminhado, predominantemente, nas demais redes de escola pública (pautado na pretensão acadêmica ou com vistas ao mercado).

Todos estes elementos confirmam a ideia de que a experiência do ensino médio integrado fortalece a travessia para uma nova forma de ensino médio (FRIGOTTO, 2010). Finalizo citando parte do discurso do orador de uma turma de formandos, 2014/02, do curso de ensino médio

integrado em eletrônica de um dos *campi* do IFRS:

Aqui não aprendemos apenas que a unidade de tensão é Volt, de corrente é Ampère, de potência é Watts e a carga elétrica é Coulomb. Aprendemos a aprender, a viver, a sonhar, a planejar, alutar, a compartilhar e, por fim, a nos alegrar.

Estas palavras ilustram o quanto o ensino médio integrado deve ser percebido como uma possibilidade para o ensino médio das diferentes redes públicas do Brasil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 01 de set. 2013.

_____. **Emenda Constitucional nº 14**, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias.

_____. **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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm>. Acesso em: 3 setembro de 2013.

_____. Ministério da Educação. Educação Profissional Técnica de Nível Média Integrada ao Ensino Médio. Documento Base. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 15 mai.2013.

_____. **Lei 11.892** de 29 de dezembro de 2008 que institui os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.2, de 30 de janeiro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: CNE, 2012.

_____. **Lei 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valoriza-

ção dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e Tecnológica com a universalização da educação básica in: (org.) Jaqueline Moll e colaboradores: **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo, desafios tensões e possibilidade**. Porto Alegre: Artmed. 2010.

KUENZER, A. EM EP na produção Flexível: a dualidade invertida. In: (rev.) **Retratos da Escola/Escola de Formação da Confederação dos Trabalhadores em Educação** (Esforce) – v. 5, n 8, jan/jun. 2011 – Brasília: CNTE, 2007.

MOURA, D. O ensino médio integrado: perspectivas e limites na visão dos sujeitos envolvidos. In: **Ensino Médio Integrado TRAVESSIAS**/Mônica Ribeiro da

Silva (organizadora). – Campinas, SP: mercado de letras, 2013.

MOTTA, CARDOSO, M & FRIGOTTO. POR QUE A URGÊNCIA DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO? MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746/2016 (LEI Nº 13.415/2017). In: **Educação & Sociedade** vol.38 nº 139 Campinas abr./jun.2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issueoc&pid=0101733020170002&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 10 jul.2017.

FERREIRA, E.B. & SILVA, M..R. CENTRALIDADE DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA NOVA “ORDEM E PROGRESSO” In: **Educação & Sociedade** vol.38 nº 139 Campinas abr./ jun. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issueoc&pid=010133020170002&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 15 jul.2017.

PERSPECTIVAS DOS ALUNOS SOBRE O ENSINO MÉDIO INTEGRADO: POR QUE O FAZEM?

Débora Martins Artiaga¹, Daniela Alves de Alves²

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – Campus Avançado Ponte Nova

² Universidade Federal de Viçosa (UFV)

E-mail: debora.martins@ifmg.edu.br

1. INTRODUÇÃO

A educação profissional e tecnológica é parte integrante do processo de desenvolvimento socioeconômico de um país, pois são modalidades de ensino que tecem modelos de capacitação e formação de cabeça de obra (vulgo mão de obra) qualificada para as demandas econômicas e sociais.

O Ensino Profissional e Tecnológico assumiu, ao longo da história, uma finalidade instrumental e operacional, na qual o trabalhador deveria ser capaz de executar as funções que lhes eram reservadas de forma mecânica e tecnicista. Esta função delegada a essa modalidade de ensino é, então, o resultado de uma sociedade

estruturada de maneira dual: proprietários dos meios de produção, detentores do capital e trabalhadores, donos de sua força de trabalho a ser transformada em mercadoria de venda e produção.

A Educação Profissionalizante foi um tema controverso durante vários governos, como podemos analisar através da legislação e dos decretos sobre o assunto publicados na recente história da educação brasileira. Na Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, esse assunto voltou a ganhar destaque em um capítulo específico, o capítulo III. Este capítulo teve uma nova redação após a Lei nº 11.741/08, que passou a estabelecer as diretrizes e as bases da educação nacional, para redimen-

1 Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – Campus Avançado Ponte Nova, Graduada em Pedagogia e Mestre em Federal de Viçosa (UFV). E-mail: debora.martins@ifmg.edu.br

2 Professora Associada do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Viçosa (UFV) e do Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: danielaa.alves@ufv.br

sionar, institucionalizar e integrar as ações da Educação Profissional Técnica de nível médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica. Hoje, temos as possibilidades do Ensino Técnico subsequente, concomitante ou integrado ao Ensino Médio, possibilidade esta que não podia ser ofertada até a promulgação do Decreto nº 5.154/2004.

Essas modificações ocorridas na maneira de se ofertar a Educação Profissional e Tecnológica vão ao encontro das mudanças do mundo atual, seja no campo econômico, seja no campo social, e fazem parte da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica iniciada no governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003. A sociedade contemporânea e o atual mercado de trabalho passam a exigir que a qualificação laboral seja precedida pela formação humana e cidadã, além de ser pautada no compromisso de se assegurar que os profissionais formados tenham a capacidade de manter-se em desenvolvimento.

Por meio das falas dos egressos do curso, conseguimos identificar certas dificuldades no processo de integração do curso técnico ao ensino médio; porém, estes aspectos

da não integração não têm interferido no alcance do objetivo inicial dos estudantes ao ingressarem no curso, visto que da turma formada no fim do ano de 2013, apenas um optou por não cursar o ensino superior, atuando no empreendedorismo rural, enquanto que todos os demais ingressaram com êxito nesse nível de ensino.

2. GÊNESE DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

2.1. A necessidade de educação a partir das demandas do capital e dos trabalhadores

A divisão da sociedade em classes se iniciou a partir do momento em que o homem se fixou na terra, que era o principal meio de produção para sua sobrevivência. Ao cercar essa terra e se afirmar proprietário dela, dividiu a sociedade em duas classes: uma detentora das terras, ou seja, dos meios de produção, e a outra não detentora, que deveria prestar seus trabalhos aos que a detinham para poderem sobreviver (DE MASI, 2000).

A classe detentora das terras tinha o privilégio de viver sem trabalhar, sobrevivendo do trabalho dos

outros em suas terras, os quais produziam para si e para o dono das propriedades. Já aos trabalhadores, aqueles que não detinham os meios de produção, restava apenas a própria força de trabalho, a qual eles ainda precisavam vender para sobreviverem. O advento do modo de produção capitalista dispõe de mão de obra liberada das obrigações servis e desprovida de meios de produção. A força do trabalho passa então a ser vendida ao empregador, que paga por ela e almeja, através dessa agregação de trabalho, a matéria-prima e o acúmulo de capital.

Manfredi (2002) aponta que, desde a pré-história, os homens transferiam seus saberes profissionais para as gerações mais novas por meio de uma educação baseada na observação, na prática e na repetição, pelas quais repassavam conhecimentos e técnicas de fabricação de utensílios, aprimoramento de ferramentas, instrumentos de caça, defesa e demais artefatos que lhes servissem e facilitassem o cotidiano. Com sua cognição e tecnologia acumuladas, as populações pré-históricas e as civilizações que se seguiram produziram soluções para enfrentarem os desafios impostos pelo ambiente no qual estavam inseridos, bem como nas suas relações e interferências com

os demais componentes ambientais, como ainda nos atos civilizatórios e nos de conquista. Podemos, pois, afirmar que o fenômeno da educação profissional acompanha as práticas humanas desde os períodos mais remotos da história.

Na visão de Saviani (1991), a natureza da educação passa pelo processo de transformação da própria natureza pelo homem, em sua relação com o trabalho, para sua subsistência. Pelo trabalho, ele transforma a natureza e a si mesmo. Fica claro então que o trabalho é intrínseco à condição humana, sendo uma atividade central no que tange à sociabilidade e emancipação do homem. Entretanto, o trabalho, na sociedade capitalista perde essa dupla dimensão, “direcionando as relações de produção para o aprisionamento da classe trabalhadora nos grilhões do trabalho abstrato, assalariado e alienado” (SILVEIRA, 2010, p. 91).

Para Manfredi (2002, p. 34), as noções de trabalho “[...] vão se construindo e reconstruindo ao longo da história das sociedades humanas, variando de acordo com os modos de organização da população e de distribuição de riqueza e poder”. Durante a época do sistema de produção artesanal havia uma relação estreita entre sujeito e objeto, homem

e natureza, entre quem conhece e a realidade conhecida, características presentes em “economias primitivas de subsistência” (MANFREDI, 2002, p. 37). As sociedades dessa época, embora se valessem de meios e instrumentos rudimentares de produção, seguiam uma lógica que não era a da acumulação, ideologia presente na atual perspectiva do mercado, mas sim em experiência baseada na pedagogia de erro e acerto, de repetição de saberes acumulados pela história e cultura. Ainda de acordo com Manfredi (idem), “[...] tais meios e instrumentos encontravam-se à disposição de todos e as técnicas eram dominadas por qualquer um que queria ter acesso a elas”.

Já no sistema de produção industrial, no qual impera o sistema capitalista, tanto o trabalhador quanto o trabalho tornam-se mercadorias: assalariado, o trabalhador deixa de ser dono de sua ferramenta de trabalho e passa então a vender a sua única propriedade, que é a própria força de trabalho, para o capitalista que detém os meios de produção (MARX, 2003). Assim sendo, à medida que a sociedade capitalista se desenvolve, o trabalhador cada vez mais se empobrece, entrando em decadência por meio “do produto do seu próprio trabalho e da riqueza produzida por

ele” (MARX, 2004, p. 71). Segundo Marx, isso ocorre em função da propriedade privada, que é produto da economia burguesa que impede a emancipação social, política e humana do trabalhador. Tal emancipação será possível somente quando o trabalhador entender a relação entre si, o trabalho e o produto do seu trabalho e para tanto é necessário romper com a lógica da produção burguesa. Assim, se coloca o trabalho como princípio ontológico e educativo básico da formação humana.

Podemos observar que, desde tempos remotos, a educação se faz subserviente ao capital, uma vez que as transformações do mundo do trabalho impactam a educação, sendo necessária uma tomada de decisão a respeito de que “novo trabalhador” o setor produtivo requer, para assim traçar os rumos da educação com finalidade de atender a essa demanda do capital. O capital econômico pode ser visto como algo irreformável e incorrigível (SILVEIRA, 2010), portanto é um fator limitante das mudanças educacionais que têm como objetivo uma transformação social qualitativa (MÉSZÁROS, 2005).

A primeira fase da revolução industrial, ocorrida no século XVIII, que teve início na Inglaterra e espalhou-se durante a segunda metade do

século para outros países da Europa, promoveu profundas alterações nas relações de produção e capital e, consequentemente, nas estruturas e modelo de educação que deveria suprir o mercado produtivo, dominado pela burguesia emergente. Esta primeira fase da revolução foi marcada pelo grande impulso do capitalismo industrial, a invenção de diversas máquinas movidas a vapor e a busca de matérias-primas e mercados consumidores na África e Ásia, através do neocolonialismo. Os trabalhadores das fábricas recebiam salários baixos, enfrentavam péssimas condições de trabalho e não tinham direitos trabalhistas. Houve o uso de mão de obra infantil e feminina com salários abaixo dos homens (CANEDO, 2012).

Segundo Frigotto (1999), a modernidade alterou o vínculo entre trabalho produtivo e educação com o advento do capitalismo, em que a produção se rende ao mercado, o qual assume para si a organização da produção e suas relações de capital e trabalho. Ainda para esse autor, o capitalismo determina as regras sobre valores, ideias, teorias, símbolos e instituições, entre as quais se destaca a escola como espaço de produção e reprodução de conhecimentos, atitudes, ideologias e teorias que justificam o novo modo de produção.

O trabalhador perde sua antiga instrução em troca da ignorância oferecida pela fábrica, através da substituição dos instrumentos e dos processos produtivos pela repetição das máquinas. O capital exigia um trabalhador qualificado para as mudanças tecnológicas. Surgia, então, um problema: ou se oferecia dentro das fábricas os métodos da aprendizagem artesanal, baseados na observação e imitação, ou então se transferiria às escolas a missão de repassar os conhecimentos profissionais, aliando a teoria à prática (SILVEIRA, 2010).

Passou a ser exigida dos trabalhadores da era da Revolução Industrial a capacidade de atender a essas novas demandas emergentes, ou seja, de se adequar à nova era de produção fabril e servir à maior produção de bens para o consumo. Entretanto, para muitos donos dos meios de produção da época, a escolarização operária se tornou um problema, pois muitos desses “patrões” entendiam que “[...] era supérfluo e até perigoso ensinar a ler, escrever e, especialmente, fazer contas aos operários [...]” (MANACORDA, 2001, p. 287), já que, na visão deles, possivelmente, se os operários fossem instruídos, poderiam promover uma revolução, ou seja, poderiam exigir aquilo que lhes era devido: salário justo, salubri-

dade dos postos de trabalho, carga de trabalho compatível com sua condição de humanos.

Os patrões temiam que os seus empregados se tornassem indivíduos esclarecidos, com lucidez e consciência de sua participação e sua função no mundo, sendo capazes de se avaliarem e refletirem a respeito de sua ação no mundo. Pela preocupação patronal apontada por Manacorda (2001), o trabalhador deveria ter, unicamente, noções técnicas, domínio de seu ofício e disposição para trabalhar, sem aquisição de uma educação formal.

A segunda fase da revolução industrial teve início nos Estados Unidos no final do século XIX e começo do século XX. Esta fase foi marcada pela criação e uso de novas tecnologias como, por exemplo, veículos automotores e aviões, com avanços na área de telecomunicações como o telefone e o rádio. Houve um significativo aperfeiçoamento nas tecnologias usadas nas máquinas industriais, que se tornaram mais eficientes, o que resultou em maior produtividade e redução de custos (CANEDO, 2012).

No início do século XX, duas formas de organização de produção industrial pro-vocaram mudanças

significativas no ambiente fabril: o taylorismo e o fordismo. Esses dois sistemas visavam à racionalização extrema da produção e, consequentemente, à maximização da produção e do lucro.

O funcionário da fábrica se especializava em apenas uma etapa do processo produtivo e repetia a mesma atividade durante toda a jornada de trabalho, fato que provocava uma alienação física e psicológica nos operários, que não tinham noção do processo produtivo do automóvel. Houve, pois, no fordismo uma racionalização da produção e também o acordo com sindicatos para que fossem pagos melhores salários aos funcionários e que estes passassem a gozar de benefícios do Estado do Bem-Estar Social, fazendo com que diminuíssem as revoltas dos trabalhadores e lhes sobrasse algum capital para consumirem os bens produzidos naquela época.

A terceira fase da revolução industrial teve seu início com o final da Segunda Guerra Mundial (meados do século XX). Nesta fase, tivemos a introdução do uso de novas fontes de energia como, por exemplo, a nuclear; desenvolvimento e início do uso da informática; melhorias nas condições de trabalho com amplia-

ção dos direitos trabalhistas; fortalecimento do sistema capitalista; desenvolvimento da globalização, principalmente após o fim da Guerra Fria, que trouxe um novo cenário nas relações econômicas e formas de produção (CANEDO, 2012).

Na década de 1970, tivemos a crise do capitalismo, que veio através das duas crises do petróleo e também das crises fiscais dos países centrais, com consequente aumento da inflação. Portanto, na década de 1970, o Estado do Bem-Estar Social, expressão da ordem internacional capitalista e do fordismo, começou a dar sinal de esgotamento, tornando-se cada vez mais difícil conciliar serviços públicos e garantir os direitos sociais e trabalhistas. Os sindicatos perderam o poder de barganha dos trabalhadores, pois não era mais possível conciliar os direitos sociais e trabalhistas com a lucratividade do capital. Essa crise nos conduziu para um novo modelo de desenvolvimento econômico calcado no processo da terceira Revolução Industrial, a também chamada Revolução Tecnológica, que passou a requerer dos trabalhadores uma formação flexível.

O liberalismo foi revisado e atualizado através de referências compatíveis com as alterações no processo

produtivo. O resultado foi à ênfase na bandeira política do neoliberalismo, a concentração de renda, o enxugamento do estado e o reforço às leis de mercado. Pacheco (2011) afirma que o neoliberalismo foi definido por um conteúdo ideológico fundado no individualismo e na competitividade que marcam a sociedade contemporânea.

Com essas mudanças na política econômica, e consequentemente no mundo do trabalho, passou a ser necessária uma nova relação entre o homem e o trabalho, mediada pelo conhecimento científico, tecnológico e sócio-histórico. Começou a haver a demanda da formação de um novo tipo de trabalhador, o qual especificaremos na próxima seção, em que os conhecimentos sistematizados, as experiências e comportamentos viessem substituir a rigidez (KUENZER, 2004). Para que isto ocorresse, Kuenzer considera ser imprescindível que se fundamentasse a educação profissional em uma sólida base de educação geral, para além das dimensões meramente acadêmicas que caracterizam o ensino fundamental e médio no Brasil.

O ensino Médio brasileiro, ao longo de sua história, oscilou entre uma finalidade voltada ora para a forma-

ção acadêmica, destinada a preparar para o ingresso no Ensino Superior, ora voltada para uma formação de caráter técnico, com vistas a preparar para o trabalho. A partir de 1930, com o início do processo de industrialização brasileiro passou a haver a necessidade de se atrelar o ensino propedêutico à educação básica, científico-tecnológica e sócio-histórica. O ensino médio passa a ser considerado formação inicial para o trabalho contemporâneo, tanto como demanda da acumulação flexível, quanto dos projetos políticos que pretendem a sua superação (KUENZER, 2007).

2.2. A acumulação flexível e necessidade de uma nova formação

O período em que o fordismo/taylorismo vigorou como modelo econômico e também modelo de produção dominante possibilitou um grande acúmulo de capitais pelas empresas. No entanto, os anos 1970 do século XX marcaram o início de uma crise estrutural que se caracterizou, principalmente, pela queda na taxa de lucro causada pelo aumento do preço da força de trabalho, resultante das lutas entre capital e trabalho dos anos 60, pelo desemprego estrutural que se iniciava, causando

uma retração do consumo que o modelo taylorista/fordista mostrou-se incapaz de solucionar, pela crise do Estado do bem-estar social e do aumento das privatizações, dados pela crise fiscal do Estado capitalista (ANTUNES, 2002).

As bases de um novo modelo de produção, o toyotismo, estavam em ter o operário como um ser pensante, consciente e integrado ao processo produtivo. Há no toyotismo uma inversão de valores, com a valorização do operário participativo, integrado ao processo produtivo. Esse novo modelo econômico e produtivo passa a exigir um operário polivalente e multifuncional, capaz de trabalhar com diversas máquinas simultaneamente. Surge o que se chama de flexibilidade profissional, na qual se verifica a mescla entre elaboração e execução de tarefas e estratégias organizacionais. O trabalhador tornado polivalente é aquele que conhece para além das suas atribuições peculiares, sendo capaz de compreender a essência do processo produtivo. Com a possibilidade de conhecer outras operações, pode-se reforçar a cooperação entre os funcionários de uma organização, aumentando a eficiência e a produtividade em prol do capitalismo (ANTUNES, 2002).

Com o toyotismo uma nova forma de organização industrial e de relação entre capital e trabalho emerge das cinzas do taylorismo/fordismo: o processo de acumulação flexível, no qual se elimina a tradicional hierarquia gerencial, substituindo-a por equipes multiquilificadas que operam em conjunto, diretamente no ponto de produção. O modelo flexível aborda a importância de uma equipe cooperativa, projetada para aproveitar a capacidade mental total e a experiência prática dos envolvidos no processo de fabricação.

Garcia (2009,) alega que o discurso da acumulação flexível em relação à educação se baseia no argumento de que é preciso uma formação flexível, no sentido de acompanhar as mudanças tecnológicas, o avanço e a dinamicidade da produção científica, substituindo, portanto, o modelo de formação rígida, com formação especializada, focada em ocupações parciais e de curta duração para uma educação geral, ampliada, que aconteça junto à Educação Básica.

Segundo Kuenzer (2007), o novo modelo de trabalhador exigido deveria assegurar o domínio dos conhecimentos que fundamentam as práticas sociais e a capacidade de trabalhar com eles, através do desenvolvimento de competências e ha-

bilidades, que foram exportados do mercado de trabalho também para o ambiente escolar. Para Grabowski (2007), no modelo toyotista, a linha de montagem foi substituída pelas células de produção que contavam com equipes de trabalho, onde a qualidade e o trabalho são controlados pelo próprio grupo que realiza um autocontrole e um autogerenciamento da produção. Nesse novo modelo, as palavras de ordem passam a ser qualidade e competitividade e assim um novo modelo de trabalhador passa a ser exigido.

De acordo com o autor supracitado esse profissional deveria ter algumas características e capacidades, tais como: comunicar-se corretamente, com domínio dos códigos e linguagens, incorporando, além do domínio da língua nacional, também de uma língua estrangeira; autonomia intelectual, ser capaz de resolver problemas práticos gerados pelas novas tecnologias e ciências; autonomia moral, dentre tantas outras. Este profissional deveria ainda ter a capacidade de enfrentar novas situações eticamente e, principalmente, capacidade de comprometer-se com o trabalho, entendido em sua forma mais complexa e honrosa de construção do próprio trabalhador, do homem e da sociedade.

Assim, para se formar esse novo modelo de trabalhador exigido pelo mercado de trabalho desencadeou-se uma reforma da educação básica e profissional. Atendendo a essa nova demanda do mercado de trabalho, a organização curricular da educação pro-fissional passa a amparar-se na premissa da competência, abordada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional, sempre de forma relacionada à autonomia do trabalhador contemporâneo diante da instabilidade do mundo do trabalho e das mudanças nas relações de produção.

As instituições educacionais que ofereciam Educação Profissional e Tecnológica deveriam, então, atendendo aos novos anseios da sociedade, preparar profissionais que tenham aprendido a aprender e a gerar autonomamente um conhecimento atualizado, inovador, criativo e operativo, entendendo que a esses saberes se incorpore o que houver de mais recente em contribuições científicas e tecnológicas das diferentes áreas do saber.

Nessa nova fase da Educação Profissional, a qualificação do trabalhador não deve ser associada apenas à determinado posto de trabalho ou função específica, e sim estar liga-

da ao aprimoramento profissional e também à articulação de vários elementos da sua vida profissional, escolar, social e pessoal, com vistas a preparar o trabalhador para saber lidar com as incertezas, com flexibilidade e também rapidez na resolução de problemas.

A relação de a prática ser mediada pela teoria recupera então a possibilidade da formação integral, em que o ensino propedêutico e o profissionalizante seriam ofertados de maneira articulada. Entretanto, autores como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Garcia (2009) e Kuenzer (2007), dentre outros, nos alertam para o perigo de se “romantizar os interesses deste novo modelo da acumulação flexível como uma forma universal de emancipação, através do conhecimento” (GARCIA, 2009, p. 41).

Kuenzer (2007) argumenta sobre os reais interesses do capital frente à formação integral dos trabalhadores, já que o “estatuto da escola burguesa se constrói, historicamente, à luz das demandas de valorização do capital, para o que os processos de capacitação ou disciplinamento da força de trabalho sejam vitais”. A autora ainda acrescenta que a dicotomia entre o trabalho intelectual e o trabalho ma-

nual/industrial se deve à concepção dada ao trabalho e, assim sendo, a separação entre teoria e prática não é o resultado das formas de organização e gestão do trabalho, mas tem a origem na separação entre a propriedade dos meios de produção e a força de trabalho, isto é, na própria natureza do capitalismo. Dessa forma, não é o taylorismo ou fordismo os que criaram a divisão técnica do trabalho e não será o toyotismo que irá superá-la.

A educação é colocada então como um espaço possível para superar a dualidade entre teoria e prática, articulando ambas e fazendo do conhecimento e das competências aliados para a solução de problemas. De acordo com Kuenzer (2007, p. 13), o trabalho passa a ser entendido como “enfrentamento de eventos” e, exigem-se mais conhecimentos teóricos e mais habilidades cognitivas complexas, portanto, capacidade de trabalhar intelectualmente, em oposição à competência compreendida como conhecimento tácito.

Consideramos que mais que formar para o emprego e mercado de trabalho, a educação, seguindo os passos do desenvolvimento de toda a sociedade, deve preparar o indivíduo para a construção autônoma e

cidadã de uma carreira, para o exercício de profissões e ofícios que tenham nas mudanças operacionais e no dinamismo a única constante.

Segundo Carvalho (2003) e Pacheco (2012), a educação profissional deve ter o propósito de fomentar a transformação do conhecimento em atividades geradoras de bens e de serviços, considerando como pressuposto os avanços científicos e tecnológicos, que são o que movimentam todo o desenvolvimento socioeconômico. Ao mesmo tempo, deve-se proporcionar um ensino que permita continuidade, atualização e capacidade de aprender a aprender.

2.3. Do Decreto Nº 2.208/97 ao Decreto Nº 5.154/04

O ensino médio brasileiro, ao longo de sua história, oscilou entre uma finalidade voltada ora para a formação acadêmica, destinada a preparar para o ingresso no ensino superior e, por outras vezes, voltada para uma formação de caráter técnico, com vistas a preparar para o trabalho. A partir da vigência da Lei 9.394/96, o ensino médio passa a ser a etapa final da educação básica e, dessa forma, sua oferta se torna obrigatoriedade do estado brasileiro. Essa alteração foi positiva, visto que possibilitou o

ingresso de milhares de adolescentes de classes populares, colaborando para o início de uma caminhada rumo a sua universalização. Entretanto, a criação de um ensino médio de formação geral, que contemple o ensino de competências para o mundo do trabalho, acabou transformando-se em um modelo excludente.

O Decreto nº 2.208/97 veio consolidar de vez esse modelo excludente, ao proibir que o ensino médio pudesse ser oferecido de forma integrada ao ensino técnico profissionalizante. O ensino médio ofertado não possibilitava ao jovem de classe popular a oportunidade de se inserir profissionalmente na sociedade e, muito comumente, dadas as deficiências das escolas públicas nacionais, não possibilita a esse público a escolha de percursos formativos de nível superior que estejam em consonância com os anseios pessoais do mesmo. À classe trabalhadora, como atualmente temos presenciado após a efetivação das políticas federais do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e Programa Universidade para Todos (PROUNI), restam às carreiras menos prestigiadas socialmente e, em consequência, aquelas a receber as remunerações mais baixas.

Em 1997 houve a promulgação do decreto nº 2.208/97, que juntamente com o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) e as ações decorridas deste, ficaram conhecidos como a Reforma da Educação Profissional. Este decreto impôs delimitações para a educação básica e para a educação profissional. No âmbito da educação básica, o referido decreto tornou o ensino médio puramente propedêutico; já a educação profissional teria uma organização curricular de formação específica, totalmente independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou subsequente ao mesmo. Entretanto, a separação do currículo deste do currículo do ensino técnico, que é o princípio deste decreto, empobrece a construção global cidadã, inibindo uma maior oferta de modalidades para o ensino profissionalizante.

Em 2003, logo nos primeiros meses do mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o MEC promoveu dois eventos fundamentais para o processo de discussão do ensino médio. O primeiro foi o Seminário Nacional do Ensino Médio, que ocorreu em maio, e o segundo, o Seminário Nacional da Educação Profissional, realizado no mês subsequente, ambos em Brasília. A proposta do Semi-

nário do Ensino Médio foi realizar um diagnóstico da real situação e da necessidade de ampliação do acesso ao ensino médio. Esses foram os primeiros passos na discussão da necessidade de se criarem novas diretrizes curriculares e também da decisão do governo brasileiro de universalizar a educação básica. Essas metas eram consensuais entre os participantes.

Já o Seminário da Educação Profissional contou com disputas por projetos diferentes de sociedade e, consequentemente, de educação. Uma parte dos participantes defendia a permanência do decreto nº 2208/97, compunham esse grupo o Sistema S, assim como as instituições privadas e também uma parte significativa dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet). Garcia (2013) ressalta que a rede federal foi, inicialmente, o principal *locus* de resistência da “reforma do Ensino Médio”, realizada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), mas que acabou por mudar parcialmente sua posição pelos benefícios conquistados no mesmo período. Na parcela dos que apoiavam a revogação do decreto nº 2208/97 estavam parte da rede federal e uma parcela das redes estaduais que enfrentavam um grande refluxo de oferta desta modalidade, e professores das universidades

que apontavam as contradições em relação ao projeto de sociedade que começava a se delinear.

O resultado foi a revogação do decreto nº 2208/97 e a aprovação do decreto nº 5154/2004, com o resgate da possibilidade de indissociabilidade do ensino médio e da educação profissional, na forma do ensino médio integrado. O novo decreto manteve ainda as possibilidades de oferta de cursos técnicos subsequentes e concomitantes ao ensino médio. Assim o decreto nº 5154/2004 foi incorporado à LDB através da Lei nº 11.741/2008. Esta lei pretendeu ainda reintroduzir a articulação entre conhecimento, cultura e trabalho e tecnologia, com o propósito de formação do ser humano na sua integralidade física, cultural, política e científico-tecnológica. Buscou-se com isso a superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica. Assim, foi resgatada a perspectiva da politecnia debatida nos anos 1980, no processo de discussão da constituinte e da atual LDB.

Chegou-se ao entendimento de que um tipo de ensino médio que garantisse a integralidade da educação básica e também objetivos adicionais de formação profissional seria uma solução viável, mesmo que

transitória. O ensino médio integrado ao ensino profissionalizante, em que a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho são eixos estruturantes, surge como uma opção para a sociedade brasileira, onde muitos jovens não podem esperar até os 20 anos ou mais para ingressarem no mercado de trabalho.

Nesse cenário ocorreu a promulgação do Decreto nº 5154/2004 e, posteriormente, através da Lei nº 11.741/2008, a incorporação deste à LDB. O referido decreto, além de manter as ofertas dos cursos concomitantes e subsequentes ao ensino médio, trazidas pelo Decreto nº 2208/97, também o revogou, trazendo novamente a possibilidade de integração entre ensino médio e ensino técnico, numa perspectiva que não mais se confunde totalmente com a educação politécnica e tecnológica, mas que aponta em sua direção porque contém os princípios de sua construção.

O Decreto nº 5.154/2004 é então um dispositivo legal cuja formulação se baseou no reconhecimento das necessidades dos trabalhadores. Através dele tivemos formas possíveis de se tentar desenvolver a educação integrada, com o objetivo de possibilitar que os sujeitos tenham uma formação que, conquanto ga-

ranta o direito à educação básica, também possibilite a formação para o exercício profissional.

Kuenzer (2000) reforça que a promulgação do Decreto nº 5.154/2004 foi um grande avanço, ao possibilitar novamente a articulação integrada do ensino médio e profissionalizante; entretanto, passamos a vivenciar uma inversão da antiga dualidade, visto que no lugar do ensino médio profissionalizante, anteriormente ofertado como política pública, hoje compreende um ensino de formação geral para os filhos das classes baixas e pobres. Contudo, conforme a autora, trata-se de uma formação geral, muitas vezes de péssima qualidade e que, desse modo, não consegue oportunizar a seus egressos uma inserção profissional no mercado de trabalho e, ainda, não possibilita aos mesmos a oportunidade de escolher carreiras no ensino superior que estejam em consonância com seus anseios pessoais e suas expectativas de remuneração.

Por outro lado, e de forma completamente inversa, apresenta-se a situação das turmas de ensino médio integrado (EMI) ofertadas pelos Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia (IF's), que mesmo ainda estando em processo de expansão, se faz insignificante se comparada ao

montante de jovens em idade escolar para esta etapa de ensino no país. Essas turmas de EMI têm tido suas vagas ocupadas pelos filhos das classes média e alta, os quais, identificando a qualidade da estrutura física e do corpo docente (muitos possuem mestrado e doutorado), bem melhor remunerado que os professores da rede municipal e estadual, optam por essa modalidade de ensino como uma etapa preparatória para o ingresso nas concorridas vagas oferecidas das universidades federais.

Às classes baixas e mais pobres restou uma escola pública estruturalmente precária e sem qualidade para fomentar projetos de vida individuais; enquanto que as classes médias e altas da sociedade pleiteiam as poucas vagas ofertadas nas instituições de ensino médio integrado federal, teoricamente planejadas para atenderem aos filhos da classe trabalhadora.

3. AS PERCEPÇÕES DOS EGRESSOS SOBRE O ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Foram entrevistados os alunos egressos do Curso Técnico Integrado em Agroecologia (CTIA) do IF SUDESTE MG – *Campus* Muriaé, que se

formou ao final do ano de 2013. Do total de 20 alunos, 12 aceitaram participar da pesquisa. Os entrevistados tinham faixa etária variando entre 17 e 18 anos. Dos 12, 11 estão cursando o ensino superior, sendo 9 em universidades federais e 2 em faculdades particulares. Os cursos escolhidos são os mais diversos, variando entre Agronomia, Arquitetura, Bioquímica, Direito, Economia, Engenharia Civil, Engenharia Florestal, Engenharia Mecânica, Engenharia Química e Medicina Veterinária.

Dos 12 egressos que participaram da pesquisa, apenas um está atuando como Técnico em Agroecologia e não está cursando o ensino superior. Esse estudante, aqui denominado de “Egresso M”, ingressou no CTIA já visando a atuação técnica profissional oferecida pelo curso, diferentemente dos demais egressos entrevistados. Relatou ainda que se interessou pelo curso durante a divulgação feita por servidores do *campus* Muriaé na escola em que estudava, pois sempre gostou dessa área e seus pais tinham um sítio onde cultivavam hortaliças e outras coisas. Então achou que fosse uma boa oportunidade, uma vez que queria trabalhar no sítio com eles. Esses relatos mostram que o objetivo do egresso M sempre foi exercer a profissão técnica.

Na época não pensava em fazer um curso superior. Queria o técnico mesmo. Minha expectativa era me formar e poder atuar na propriedade dos meus pais como técnico em Agroecologia. Era poder aplicar os conhecimentos do curso pra ajudar meus pais no empreendedorismo rural. E foi o que consegui! (Egresso M)

Percebe-se com esta pesquisa que, na maioria das vezes, a decisão de matricular os filhos no CTIA parte dos pais e/ou familiares. Dos doze egressos entrevistados, apenas quatro declararam que a iniciativa de fazer a prova do processo seletivo para o curso, assim como a decisão de se matricular na instituição partiu deles próprios. Os demais alegaram que fizeram a prova do processo seletivo e se matricularam por influência dos pais, irmãos, amigos ou ainda por incentivo de amigos da família.

Dos egressos entrevistados, apenas uma relatou ter tido conhecimento sobre o que era um curso técnico integrado antes de se inscrever para o processo seletivo e se matricular na instituição. Essa egressa alega que possuía esse conhecimento prévio por já ter um irmão fazendo esse mesmo curso no *campus* Muriaé. Os demais egressos fizeram tanto a prova do processo seletivo quanto a sua matrícula sem saber ao certo do que

se tratava um curso técnico integrado ao ensino médio. Alegam que sabiam apenas que se estudava o dia inteiro neste curso.

Questionados sobre a expectativa com a conclusão do CTIA, apenas um egresso mencionou que seu interesse era o curso técnico em si.

Minha expectativa era me formar e poder atuar na propriedade dos meus pais como técnico em Agroecologia. Eu queria aprender para poder aplicar os conhecimentos do curso e assim ajudar meus pais no empreendedorismo rural. E foi o que consegui! (Egresso M).

Os demais egressos entrevistados deixaram claro que almejavam um ensino médio de qualidade, em uma instituição pública de ensino com pretensões de adquirirem uma boa base para poderem ingressar no ensino superior. Ao longo do curso, alguns alunos passaram até a se identificarem com curso e terminaram por escolher áreas afins à Agroecologia.

Pra falar a verdade, eu nunca tive sonho de seguir os estudos dentro da área de agroecologia não. Eu entrei pensando que talvez, ao longo do curso eu pudesse começar a gostar da área ou tentar alguma área afim, mas nunca pensei em atuar como técnica em agroecologia. Sempre quis fazer um curso superior (Egressa C).

Na verdade eu nunca cursei o técnico com a esperança de seguir carreira, eu entre no IF mais pela base excelente de ensino médio (Egressa D).

Minha expectativa quando iniciei o curso era de melhorar meu currículo, adquirir novos conhecimentos e experiências e seguir para a graduação. Nunca tive a intenção de atuar na área, mas a formação que tenho hoje me deu boas bases para escolher o curso de graduação em Engenharia Florestal (Egressa L).

Todos os egressos que participaram da pesquisa relataram a precariedade encontrada na Unidade Rural no que tange à infraestrutura de laboratórios, salas de aula, ambientes de vivência e biblioteca. Segundo os mesmos, a ausência de recursos adequados para estas instalações comprometeu não somente a integração do curso como a própria área técnica em si. As aulas práticas foram muito prejudicadas nesse sentido, sendo salva pelas viagens técnicas realizadas para aperfeiçoamento da prática e também pelos estágios.

Os professores que compõem o quadro de servidores do curso são quase sempre enaltecidos pelos egressos, que os consideram como o diferencial e a razão pela qualidade do ensino ofertado nesse curso.

Eu acredito que as condições não foram as ideais, mas os professores sempre tentaram superar as barreiras da falta de infraestrutura (Egressa L).

Os laboratórios foram a parte mais difícil. A estrutura física existe, mas quase não existem materiais. Não foi possível ter, por exemplo, aulas práticas de química. Acredito que grande parte disso seja por burocracia do processo, pois acompanhei a boa vontade dos professores de tentar comprar o que era necessário. Hoje, em uma universidade federal com estrutura vejo a diferença que isso poderia fazer na minha formação (Egresso G).

Bem, as condições não foram as ideais. Se a gente quisesse mesmo aprofundar em algo da área técnica tinha que "correr atrás" dos professores, perguntar mais, procurar coisas na internet. Não tínhamos um material teórico para seguir e havia pouca orientação na prática. Formei sem ter nenhum laboratório pronto no IF. A biblioteca deixava muito a desejar na parte dos livros da área técnica. Tinham alguns poucos livros que davam para entender, o restante já era para pessoas formadas em agronomia, engenharia florestal e outros cursos superiores. Mas nos estágios a gente aprendia muito. Era lá que eu aprendia como devia fazer alguma coisa ligada à Agroecologia. Mas isso também dependia muito de onde você fazia os estágios... (Egresso M).

Como o IF é bem novo, a estrutura não é completa, o que acaba dificultando as aulas práticas, e isso não é bom para a formação dos técnicos (Egressa B).

Tratando-se das expectativas que os egressos tinham com a conclusão do curso e os resultados alcançados ao seu término, podemos notar que os alunos estão satisfeitos e tiveram suas expectativas alcançadas. Alguns egressos relatam ainda que suas expectativas se modificaram no decorrer dos três anos do Ensino Médio em relação ao curso que se pretendia fazer no Ensino Superior, mas não houve variações além desta.

Agora, eu estou estudando Agronomia, na Universidade Federal de Viçosa. Não é o que eu esperava fazer antes de iniciar o curso técnico, mas é o que eu queria fazer quando cheguei à reta final do curso e percebi que gostava da área agrária (Egressa B).

Sempre quis fazer um curso superior, mas não sabia qual. Quando estávamos no 3o ano, fizemos uma visita à UFV na 'Mostra de Profissões', lá eu decidi que curso queria fazer e hoje estou cursando-o (Egressa E).

Estou fazendo exatamente o que esperava [...] (Egressa L).

Sim, trabalho como técnico em agroecologia na propriedade dos

meus pais. Aos poucos já vou ajudando outros proprietários vizinhos também. Era o que queria quando eu comecei o curso (Egresso M).

Os egressos entrevistados foram unânimes em responderem que fariam o curso novamente se estivessem ingressando no ensino médio. Dentre os motivos para esta escolha, prevaleceu a qualidade do ensino oferecido, a gratuidade e também a oportunidade de convivência com colegas, professores e demais servidores que o curso proporcionou. Esse convívio intenso, de cerca de oito a nove horas diárias acaba demandando da instituição mais abordagens do campo pedagógico, psicológico, assistencial e do próprio ensino.

Ao solicitarmos aos egressos entrevistados que nos elencassem as vantagens do curso, temos respostas bem variadas, passando desde o aprofundamento dos estudos na área da ecologia e da sustentabilidade, o contato com o campo e com o agricultor, a formação social, os bons professores, as viagens técnicas e os estágios.

O curso não só faz de você um profissional, mas ele te prepara para a vida, como cidadão, como estudante, como pessoa. Faz olhar o mundo de outra forma. A vivência com o meio acadêmico é algo a se destacar, a oportunidade de conhecer outros

lugares e trocar conhecimentos foi muito proveitosa entre outros (Egresso F).

As vantagens são a formação diferenciada em relação às pessoas que se formam apenas no ensino médio, assim como a experiência adquirida em diversas áreas, a oportunidade de fazer estágios em outros Institutos Federais, órgãos públicos ou ONGs (Egressa L).

Percebe-se que as vantagens elencadas dizem respeito especificamente ao curso técnico, visto que não seriam possíveis em um Ensino Médio puramente propedêutico. Já em relação às desvantagens do curso, os egressos enfatizam três pontos: excesso de aulas teóricas e poucas práticas, a falta de laboratórios equipados e também a escassez de oportunidades de trabalho para os formados como técnicos em agroecologia. Percebemos aqui que também as desvantagens do CTIA estão relacionadas à parte técnica do curso.

Em relação aos anseios dos egressos para os próximos dez anos, os que estão cursando o ensino superior pretendem se formar, muitos pretendem continuar se especializando e, após isso, atuarem na área de formação da graduação. O egresso

M, que está atuando como técnico em agroecologia, pretende continuar trabalhando com seu pai, prestar assessoria a outros produtores rurais e almeja ainda, daqui um tempo, fazer o curso superior em Agroecologia ou Agronomia.

Quando questionamos aos egressos se o CTIA lhes oportunizou crescimento intelectual, eles foram unânimes em responder que sim. Todos os que estão cursando o ensino superior atrelam essa realidade ao fato de terem feito o CTIA. Em relação ao aumento de renda após o término do curso, apenas o Egresso M respondeu positivamente a essa questão, uma vez que é o único que está inserido no mercado de trabalho. Todos egressos se mostraram satisfeitos com a conclusão do CTIA e atribuem à escolha por este curso os caminhos que estão trilhando agora, seja na atuação profissional ou na sequência de cursos superiores.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo exposto, podemos dizer que, o ensino profissionalizante tem assumido um papel instrumental tecnicista ao longo da história da educação básica brasileira, aspecto que o decreto de 2004 busca superar na busca de uma formação ampla dos

jovens. A ampliação do leque de escolha dos jovens redundou entre os egressos do CTIA do ano de 2013 em uma entrada maciça em cursos superiores na maioria dos casos em áreas não afins à agroecologia. Este fato aquece o debate sobre os objetivos e finalidades do EMI como política de estado, para os professores, coordenadores e diretores e para os próprios estudantes do curso.

Defendemos ainda que a dimensão técnica desse curso seria pouco aproveitada pelos seus egressos, visto que a grande maioria dos alunos sequer ingressa em um curso superior que tenha correlação com o curso técnico finalizado. Além disso, a tal dimensão técnica é bem defasada, visto que os egressos relatam que se formaram sem ter sequer um laboratório da área técnica montado na instituição. Se por um lado no CTIA de Muriaé não se construiu um curso mecânico e técnico, isso não se deve a uma concepção política pedagógica clara e intencionada pelos seus gestores; por outro lado, a formação propedêutica tem obtido sucesso em direcionar os estudantes para o ensino superior. Identificamos uma falta de clareza sobre os objetivos do curso por parte dos profissionais e estudantes envolvidos.

Discordamos de Pacheco (2011, p. 11-12) que enfatiza que nos IFs são adotadas “medidas consistentes para democratizar o acesso aos cursos oferecidos pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, sob pena de a expansão e a qualificação desse sistema serem apropriadas pelas minorias já tão privilegiadas”. Embora o sistema de seleção não tenha ponto de corte, a entrada no curso não beneficia o público-alvo desta política pública. Apresenta-se aí um paradoxo, pois o público a que se destina este curso, que seria voltado para a formação técnica para uma área específica do mercado de trabalho, não consegue ocupar as vagas. Ingressam predominantemente aqueles estudantes que serão encaminhados para o curso superior, como vimos nos dados da pesquisa. O processo classificatório poderia ser considerado democrático se não houvesse vagas tão restritas sendo ofertadas, visto que para o CTIA no ano de 2015 foram ofertadas apenas 30 vagas. Assim, ingressam os 30 candidatos com as melhores notas e, na maioria das vezes, como ocorreu com a turma formada em 2013, estes alunos ingressantes têm outros objetivos que não são o de seguirem carreira como técnicos em agroecologia.

Nesse sentido, o EMI em IFs tem se tornado muito atraente para os alunos que almejam o ingresso no ensino superior, pois estes visam além de um ensino médio de qualidade ofertado por estas instituições, o benefício de poderem concorrer a 50% das vagas que são destinadas aos concluintes do ensino médio em instituições públicas, como prevê o Artigo 2o do Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, que prevê que as instituições federais de ensino superior reservarão no mínimo cinquenta por cento de suas vagas em cada processo de seleção, por curso, para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, inclusive em cursos de educação profissional técnica.

Outro fator que contribui com a não opção dos concluintes do CTIA pela profissão técnica é a pouca oferta de empregos na área na região de Muriaé, visto que a agroecologia é desenvolvida em sua maior parte pela agricultura familiar na região, situação agravada pelo fato de que o CTIA do *campus* Muriaé ainda não é reconhecido pelo Conselho Regional de Engenharia e Agronomia de Minas Gerais (CREA-MG).

Se o sentido de diferenciar estas instituições que oferecem o Ensino

Técnico Integrado do Ensino Médio regular é formar mão de obra em atividades específicas, este não está sendo cumprido. No entanto, o EMI também objetiva a possibilidade da continuidade dos estudos. Alguns autores enfatizam que o estudante em sua atividade profissional de nível superior, mesmo que não sendo a mesma do EMI, pode beneficiar-se dos conhecimentos tecnológicos obtidos ao longo de sua formação básica.

Podemos concluir que o CTIA oferece um ensino médio excelente, uma vez que proporciona aos alunos o ingresso aos mais diversos cursos superiores. Por outro lado, a parte técnica/profissionalizante do curso está sendo pouco atraente e assim não motiva os alunos a seguirem essa profissão, assim como a falta de ofertas de trabalho na área naquela região.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho** – Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Ed. Boitempo, 2002.

BRASIL. **Decreto n. 2.208/1997**, de 17 abr. 1997. Regulamenta o § 2º do Art. 36 e os Arts. 39 a 42 da

lei n. 9.394/1996. 1997. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=146021&tipoDocumento=DEC&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 07 janeiro de 2013.

_____. **Decreto nº 5.154**, de 23 de dezembro de 2004. Presidência da República, 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 pro-vidências. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejadecreto5154.pdf>>. Acesso em: 07 janeiro de 2013.

_____. **Lei nº 9.394/96** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Legislação Básica. Educação Profissional e Tecnológica. Ministério da Educação. SETEC. Brasília, 2005.

_____. **Lei nº 11.741/08** de 16 de julho de 2008: Altera dispositivos da lei nº 9.394, Ministério da Educação. Setec. Brasília, 2008.

CANEDO, Letícia Bicalho. A revolução industrial. 23. ed. Campinas, SP: Atual, 2012. (Coleção Discutindo a História)

CARVALHO, Olgamir Francisco. **Educação e formação profissional**: Trabalho e tempo livre. Brasília: Plano Editora, 2003. 176 p.

DE MASI, Domenico. **A sociedade pós-industrial**. São Paulo: Senac, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Modelos ou modos de produção e educação: dos conflitos às soluções. **Tecnologia educacional**. Rio de Janeiro, v. 27, n. 147, p. 7-14, out./dez. 1999.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. A política de integração da Educação Profissional ao Ensino Médio. In: **O ensino médio integrado à educação profissional**: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná. Curitiba, SEED/PR, 2009.

_____. **Ensino Médio e Educação Profissional**: breve histórico a partir da LDBEN no 9394/96. In: **Reestruturação do ensino médio**: pressupostos teóricos e desafios da prática / organização José Clóvis de Azevedo, Jonas Tarcísio Reis. 1ª ed. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

GRABOWSKI, Gabriel. Ensino Médio integrado à educação profissional. In: **Ensino Médio integrado à**

educação profissional. Salto para o Futuro. Boletim 07. Maio/Junho 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto07.pdf Acesso em: 02/12/2013.

KUENZER, Acácia, Z. **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Exclusão Excludente e Inclusão Excludente**: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre Educação e Trabalho. In: LOMBARDI, José C. et ali. **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR. 2004.

_____. **As relações entre trabalho e educação no regime de acumulação flexível**: apontamentos para discutir categorias e políticas. Curitiba: Editora Moderna, 2007.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. Tradução de Gaetano Lo Manaco. 9.ed. São Paulo: Cortez. 2001.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Alex Martins. São Paulo: Martin Claret, 2004.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução de Maria Helena Barreiro Alves. 3.ed. São Paulo: Martin Fontes. 2003.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

PACHECO, Eliezer. (Org.) **Institutos Federais**: Uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília: Editora Moderna. 2011.

_____. (Org.) **Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio** – Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais. São Paulo: Editora Moderna, 2012.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SILVEIRA, Zuleide Simas. **Contradições entre capital e trabalho**: Concepções de educação tecnológica na reforma do ensino médio e técnico. Jundiaí: Paco editorial, 2010.

INTEGRANDO DISCIPLINAS ENTRE OS NÚCLEOS DEFINIDOS NA RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº06/2012: UMA EXPERIÊNCIA DE PRÁTICAS INTEGRADORAS NO IFAM/CAMPUS MANACAPURU

Daniel Rocha Bevilaqua¹, Rosângela Santos da Silva²

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manacapuru

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Reitoria/Pró-Reitoria de Ensino

E-mail: daniel.bevilaqua@ifam.edu.br

1. INTRODUÇÃO

Realizar um trabalho sobre interdisciplinaridade no ensino tornou-se particularmente necessário, na medida em que é um tema bastante atual e controvertido na Europa e nos Estados Unidos, enquanto no Brasil é admitido como possibilidade para uma sistematização da educação. Tal situação suscita a necessidade de uma investigação mais acurada e de uma análise mais atenta do significado dessa interdisciplinaridade.

O termo interdisciplinaridade surgiu em um contexto de ansiedades acerca do declínio das diferentes formas de educação, sendo primeiramente utilizado nas ciências sociais em meados de 1920 e tornando-se comum através das ciências sociais e humanas imediatamente após a

segunda guerra mundial (MORAN, 2010).

Diversos estudos têm mostrado a importância da integração de conteúdos no ambiente escolar. Um exemplo bem estudado é o caso da biologia e matemática, quando a unificação dos conteúdos promove o aumento de interesse dos alunos além de levar a uma melhor interpretação do assunto estudado, melhorando a aprendizagem (BIALEK et al, 2004; MADLUNG et al, 2011; ROBEVA et al, 2009).

Para interpretarmos fatos ou tomarmos decisões, utilizamos uma integração de informações provenientes de nossa educação ou de experiências vividas. Este processo informal representa uma espécie de análise interdisciplinar. A análise interdisciplinar em um ambiente for-

mal envolve a utilização de conhecimentos especializados, bem como conceitos adquiridos em disciplinas específicas. A integração dessas peças é que irá criar um novo conhecimento ou compreensão mais profunda (SEIPEL, 2005). Genericamente, pode-se definir a experiência interdisciplinar como o confronto de diferentes saberes organizados ou disciplinares que desenham estratégias de pesquisa, diferentes daquelas que faria cada saber por seu lado e fora dessa interação (FLORIANI, 2004).

Diante disto, a Resolução CNE/CEB no06/2012 define os currículos dos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e aquilo que esses currículos devem proporcionar aos estudantes:

I – diálogo com diversos campos de trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como referências fundamentais de sua formação;

II – elementos para compreender e discutir as relações sociais de produção e de trabalho bem como as especificidades históricas nas sociedades contemporâneas;

III – recursos para exercer sua profissão com competência, ido-

neidade intelectual e tecnológica, autonomia e responsabilidade, orientados por princípios éticos, estéticos e políticos, bem como compromissos com a construção de uma sociedade democrática, por meio do desenvolvimento sustentável;

IV – domínio intelectual das tecnologias pertinentes ao eixo tecnológico do curso, de modo a permitir progressivo desenvolvimento profissional e capacidade de construir novos conhecimentos e desenvolver novas competências profissionais com autonomia intelectual;

V – instrumentais de cada habilitação, por meio de vivência de diferentes situações práticas de estudo e de trabalho;

VI – fundamentos de empreendedorismo, cooperativismo, tecnologia da informação, legislação trabalhista, ética profissional, gestão ambiental, segurança do trabalho, gestão da inovação e iniciação científica, gestão de pessoas e gestão de qualidade social e ambiental de trabalho.

Para atender à estruturação dos cursos prevista na Resolução CNE/CEB no06/2012, a organização cur-

ricular dos cursos técnicos de nível médio, em todas as suas formas e modalidades, ressalvadas as previstas na legislação vigente, será organizada por três núcleos:

I – Núcleo Tecnológico: destina-se aos componentes curriculares que tratam dos conhecimentos e habilidades inerentes à educação técnica;

II – Núcleo Básico: destina-se aos componentes curriculares que tratam dos conhecimentos e habilidades inerentes à educação básica (disciplinas propedêuticas);

III – Núcleo Politécnico: destina-se aos componentes curriculares que tratam dos conhecimentos e habilidades inerentes à educação básica e técnica, onde ocorre a maior integração com as demais disciplinas do curso.

Mas como aliar o que dizem os textos normativos sobre educação profissional e tecnológica à prática pedagógica de dentro da escola?

O conteúdo ensinado pelo professor deve ser adequado para preparar o futuro profissional para o mundo do trabalho – cada vez mais exigente quanto ao perfil que se deseja –, mas também para uma sociedade em plena transformação, que

demanda muito mais do que técnica, pois requer um olhar atento e crítico das pessoas para as questões sociais, ambientais e econômicas.

Na busca por uma educação profissional e tecnológica que atenda às questões técnicas sem dissociá-las da perspectiva humanista, é preciso resgatar a formação humana integral do profissional para que ele seja o agente transformador da realidade, especialmente do meio em que vive e trabalha. E que seja capaz de acionar seu conhecimento técnico, fazendo deste uma tecnologia social a serviço de um mundo mais justo socialmente. Daí a importância de se analisar as possibilidades de mudar e aperfeiçoar a educação profissional e tecnológica que vem sendo oferecida pelas instituições educacionais.

Segundo o Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 08/2014 (BRASIL, 2014), que trata da proposta de atualização do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, a oferta da educação profissional técnica de nível médio passa a ser organizada em torno de 13 eixos tecnológicos, com núcleos politécnicos comuns.

Por sua vez, o documento de trabalho intitulado “Indicações para

subsidiar a construção do Plano Nacional de Educação 2011 – 2020”, produzido pela Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação e aprovado por esse órgão em agosto de 2009, estabelece como uma das quatro principais prioridades para o ensino médio:

Romper com o dualismo estrutural entre o ensino médio e a educação profissional, compreendendo o ensino médio na concepção de escola unitária e de escola politécnica, para garantir a implantação do projeto “Ensino Médio Inovador”, bem como a efetivação do ensino médio integrado como uma das alternativas de profissionalização dos jovens alunos do ensino médio (BRASIL, 2009).

Visando contribuir para a implantação e o acompanhamento da nova proposta de construção de um ensino médio integrado à educação profissional, a representação da *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) no Brasil editou, em novembro de 2009, a publicação “Ensino Médio e Educação Profissional: desafios da integração”. O trabalho foi organizado por Regattieri e Castro, com base em textos e debates que serviram à constituição de um workshop sobre o tema (REGATTIERI; CASTRO, 2009). Os conceitos de educação politécni-

ca e de politecnicidade aparecem em passagens dessa publicação associados a noções como: formação integral; superação da dualidade escolar; características humanistas e científico-tecnológicas da educação básica; escola unitária; domínio de diferentes modalidades de conhecimentos e práticas requeridas pelas atividades produtivas; compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo; requisito da cidadania; combinação entre trabalho, ciência e cultura; fundamentos científico-tecnológicos e histórico-sociais; superação da dicotomia entre educação básica e técnica; formação humana em sua totalidade; integração entre ciência, cultura, humanismo e tecnologia; desenvolvimento de todas as potencialidades humanas; domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o trabalho produtivo moderno; fundamentos das diferentes modalidades de trabalho; integração entre formação geral e formação técnica no ensino médio.

Considerando esse contexto, este trabalho científico propôs descrever a experiência de integração de componentes curriculares do Curso Técnico de Nível Médio em Recursos Pesqueiros na Forma Integrada,

vivenciada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – *Campus* Manacapuru (IFAM/CMA).

1.1. Descrevendo a experiência

Desenvolver em conjunto as atividades integradoras às disciplinas de biologia e ecologia aquática, extensão pesqueira, fundamentos de pesca e piscicultura, disciplinas do Núcleo Tecnológico, além das disciplinas do Núcleo Básico, biologia, química e artes, foi uma iniciativa que partiu dos professores responsáveis pelas disciplinas e que contou com a adesão de todos os alunos matriculados.

A prática das disciplinas do Núcleo Tecnológico, na sua grande maioria, é realizada em campo, poucas em laboratório, e as disciplinas do Núcleo Básico, na sua maioria, são realizadas em laboratório e ateliê. As experiências de desenvolvimento conjunto das disciplinas contaram com a participação de 38 alunos do primeiro ano do Curso Técnico de Nível Médio em Recursos Pesqueiros na Forma Integrada que iniciou no primeiro semestre de 2017. É importante ressaltar que, apesar de existir o Núcleo Politécnico, as disciplinas integradoras deste núcleo estão pre-

vistas na matriz curricular somente no segundo ano do curso e mesmo assim foi possível realizar atividades integradoras independentes da definição de tais disciplinas na Matriz Curricular.

No início do semestre foram realizados alguns encontros buscando apresentar a proposta das atividades integradoras, a fim de verificar quais dentre os alunos estariam dispostos a participar das experiências. A adesão ocorreu totalmente pela vontade de participar de algo diferente, sem que os alunos tivessem muita clareza sobre as implicações de um trabalho conjunto.

As experiências estavam sendo propostas a partir do reconhecimento, dos professores das disciplinas, da necessidade do Instituto estar investindo, já na formação inicial, em elaborações de integração de diferentes áreas do conhecimento e no desenvolvimento de um olhar interdisciplinar para o Eixo Tecnológico de Recursos Naturais, especificamente no Curso Técnico de Nível Médio em Recursos Pesqueiros na Forma Integrada. Entendiam ainda que a formação de um profissional na perspectiva já apontada implica, entre outros aspectos, também num novo olhar para o conhecimento –

um saber menos fragmentado que reconhece a realidade como uma totalidade a ser percebida e analisada a partir de diferentes modelos e concepções.

Mesmo reconhecendo a dificuldade envolvida, professores e alunos das práticas de ensino em questão dispuseram-se a construir juntos um trabalho nesta direção. As experiências integradoras com práticas de ensino foram organizadas basicamente a partir dos seguintes momentos:

- Atividades preliminares com o objetivo de construir aulas práticas e visitas técnicas a partir da junção, sobreposição e complementação de conteúdos existentes nos planos de ensino das disciplinas que fizeram parte das experiências de integração, o que num primeiro momento passava por compartilhar objetivos comuns e conhecer e respeitar as diferentes visões presentes no grupo;
- Elaboração e realização das experiências, que foram executadas em momentos diferentes, atendendo à disponibilidade dos professores responsáveis;
- Aulas em laboratório e visitas técnicas: essas atividades foram realizadas para contem-

plar a integração dos conteúdos envolvidos nas disciplinas;

- Avaliação do conteúdo ministrado nas atividades integradoras, desenvolvida por meio de relatórios técnicos que os alunos produziram em grupos de trabalho.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Revisão Literária

A integração de disciplinas (ou componentes curriculares) surge fortemente com a noção de núcleo politécnico comum por ocasião dos processos de discussão ocorridos em 2007 e 2008 e promovidos pelo MEC sobre a necessidade de promover mudanças na lógica de organização da oferta dos cursos técnicos no Brasil. A partir desses debates, que envolveram diversos especialistas de campos tecnológicos diferentes, chegou-se à formatação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, pautado em eixos tecnológicos. Antes os cursos estavam organizados por áreas profissionais, o que seguia “a lógica de organização dos setores produtivos” (MACHADO, 2009, p.07):

O eixo incorpora a lógica do conhecimento e da inovação tecnológica, constituindo-se como um vetor que alcança – a partir dele – um conjun-

to mais ou menos homogêneo de processos tecnológicos. As características comuns, buscadas para a definição dos eixos, são fundamentadas nas relações lógicas de similaridade ou semelhanças das tecnologias aplicadas (MACHADO, 2009, p. 07).

De acordo com Machado:

Entende-se que a natureza e a evolução tecnológica correspondentes a cada um dos eixos são resultantes de processos históricos, do uso de diversos recursos e sistemas, de escolhas por soluções técnicas para problemas humanos, de ajustes às mudanças sociais. Cada um dos eixos possui aspectos materiais das tecnologias envolvidas; aspectos práticos ou a arte do como fazer e aspectos sistêmicos pertinentes às relações técnicas e sociais subjacentes às tecnologias (MACHADO, 2010, p. 14).

Apesar da necessidade de existir o Núcleo Politécnico, isso não nos obriga a realizar atividades integradoras entre as disciplinas dentro de uma disciplina que existe com este objetivo. Recorremos à explicação de Santomé (1998), quando este nos explica que a denominação de currículo integrado tem sido utilizada como tentativa de contemplar uma compreensão global do conhecimento e de promover maiores parcelas de interdisciplinaridade na sua construção. Segundo ele, o termo

interdisciplinaridade surge ligado à necessidade de superação da esterilidade acarretada pela ciência excessivamente compartimentada e sem comunicação entre os diversos campos. O termo poderia ser reservado à inter-relação de diferentes campos do conhecimento com finalidades de pesquisa ou de solução de problemas, sem que as estruturas de cada área do conhecimento sejam necessariamente afetadas em consequência dessa colaboração. A integração, por sua vez, ressaltaria a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento nas instituições escolares.

A ideia de integração em educação é também tributária da análise de Bernstein (1981). Segundo este autor, a integração coloca as disciplinas e cursos isolados numa perspectiva relacional, de tal modo que o abrandamento dos enquadramentos e das classificações do conhecimento escolar promove maior iniciativa de professores e alunos, mais integração dos saberes escolares com os saberes cotidianos, combatendo, assim, a visão hierárquica e dogmática do conhecimento.

A proposta de integração, quando se tenta definir de forma mais clara as finalidades da formação, é entendida como: possibilitar às pessoas

compreenderem a realidade para além de sua aparência fenomênica. Sob essa perspectiva, os conteúdos de ensino não têm fins em si mesmos nem se limitam a insumos para o desenvolvimento de competências. Os conteúdos de ensino são conceitos e teorias que constituem sínteses da apropriação histórica da realidade material e social pelo homem.

Portanto, a integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura (RAMOS, 2005).

2.2 Descrição e Explicação dos Resultados

A primeira experiência integrado-

ra foi realizada com as disciplinas de biologia (Núcleo Básico) e biologia e ecologia aquática (Núcleo Tecnológico), com o objetivo de contemplar o conteúdo programático das duas disciplinas relacionado a fisiologia e anatomia animal e ao sistema de classificação dos seres vivos. A aula de laboratório teve duração de 2 horas e atendeu satisfatoriamente ao previsto no plano de ensino das duas disciplinas. Os alunos puderam vivenciar boas práticas de laboratório, bem como adquirir competências previstas durante a formação técnica (Figura 1). Todos os alunos conseguiram entregar o relatório técnico referente a esta atividade integradora rico em informações, e alcançaram notas necessárias para um ótimo rendimento.



Figura 1 – Registro fotográfico de experiência integradora entre disciplinas. a) Técnico de Recursos Pesqueiros; b) professor de biologia e ecologia aquática (Núcleo Tecnológico); c) Professor de biologia (Núcleo Básico).

Fonte: (Bevilaqua, 2017, arquivo pessoal)

A segunda experiência integradora foi realizada com as disciplinas de extensão pesqueira, introdução à pesca e piscicultura e biologia e ecologia aquática (Núcleo Tecnológico). Com o objetivo de contemplar competências profissionais relacionadas com assistência técnica, conceitos básicos de piscicultura e biologia comportamental, foi realizada uma visita técnica a uma cooperativa de piscicultores localizada na cidade de Manacapuru, sob a coordenação dos professores das disciplinas envolvidas. Durante a visita técnica, os

alunos puderam vivenciar a rotina do manejo dos viveiros bem como o comportamento dos peixes em cativeiro e compará-lo com os peixes na natureza, assim como conhecer os equipamentos e insumos necessários para o desenvolvimento da piscicultura de Tambaqui (*Colossoma macropomum*) (Figura 2). Todos os alunos conseguiram entregar o relatório técnico referente a esta atividade integradora rico em informações, e alcançaram notas necessárias para um ótimo rendimento.



Figura 2 – Registro da experiência integradora entre disciplinas. a) estudantes e professores em frente ao galpão da Cooperativa de Piscicultores de Manacapuru; b) visita à barragem com destaque para o sistema de drenagem Monge; c) coleta de exemplares para biometria, seguido de comercialização e d) foto de encerramento da atividade

Fonte: (Bevilaqua: 2017, arquivo pessoal).

A terceira experiência integradora foi realizada com as disciplinas de biologia, química e artes (Núcleo Básico) e a disciplina de biologia e ecologia aquática (Núcleo Tecnológico). É importante destacar que esta experiência integradora contou com a colaboração do Instituto Nacional de Pesquisa da Amazônia (INPA) que em parceria com a equipe do Bosque da Ciência e da Casa da Ciência desenvolveu as atividades que haviam sido previamente repassadas para atender ao conteúdo das referidas disciplinas. Foi realizada uma visita técnica ao INPA sob a coordenação dos professores das disciplinas envolvidas, onde os estudantes visitaram a coleção de vertebrados (especificamente a coleção de peixes e mamíferos) no período matutino e, no período vespertino, participaram de uma atividade chamada Essências da Amazônia que envolveu ex-

periências integradoras relacionadas às disciplinas envolvidas. Durante a visita técnica, os alunos puderam vivenciar a rotina de uma curadoria biológica, bem como conhecer espécies de peixes e de mamíferos até então desconhecidos pelos alunos, puderam entender com mais clareza o uso do sistema de classificação dos seres vivos e sua aplicação (Figura 3). No período vespertino, no Bosque da Ciência e Casa da Ciência (INPA), os alunos participaram de uma dinâmica onde envolveu temas de química, biologia e artes, por meio da qual os alunos puderam ver a aplicação de conceitos das disciplinas envolvidas (Figura 3). Todos os alunos conseguiram entregar o relatório técnico referente a esta atividade integradora rico em informações, e alcançaram notas necessárias para um ótimo rendimento.



Figura 3 – a) Palestra na coleção de mamíferos; b) Bosque da Ciência – Essências da Amazônia; c) Pesquisadoras em palestra; d) mural de desenhos dos estudantes; e) Palestra na coleção de peixes; e) Encerramento em frente à Casa da Ciência.

Fonte: (Bevilaqua: 2017, arquivo pessoal).

3. CONCLUSÃO

Considerando que romper com a estrutura fragmentada do currículo é um dos principais desafios das instituições que ofertam Cursos Técnicos de Nível Médio na Forma Integrada, com foco na articulação efetiva entre a formação geral e a formação profissional, consubstanciados nos eixos estruturantes do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, podemos afirmar que a intensa participação dos estudantes e a possibilidade de integrar disciplinas nessa experiência de práticas integradoras desenvolvidas no Curso Técnico de Nível Médio em Recursos Pesqueiros na Forma Integrada do IFAM/CMA, além de estar em consonância com os princípios balizadores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio descritos na Resolução CNE/CEB no06/2012 e com os princípios filosóficos e políticos da proposta de formação humana integral, têm contribuído para fomentar nos demais professores do *Campus* Manacapuru a busca pela integração de disciplinas, potencializando suas práticas pedagógicas e contribuindo, sobretudo, para uma formação mais integral dos estudantes, formação esta que os torna protagonistas e dotados de cidadania política, econômica e cultural.

REFERÊNCIAS

BIALEK, W.; BOTSTEIN, D. Introductory science and mathematics education for 21st-century biologists. **Science**. v. 303, p.788–790, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara Plena. Portaria nº 10, de 6 de agosto de 2009. **Indicações para subsidiar a construção do Plano nacional de educação 2011-2020**. Brasília, 2009. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2195-portaria-cne-10-pne-pdf&Itemid=30192> Acesso em 26 ago. 2017

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 6 de junho de 2012. **Catálogo nacional de cursos técnicos**. 2a ed. Brasília, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10941-rceb004-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192> Acesso em 26 ago. 2017

_____. Resolução nº 6 de 20 de setembro de 2012, MEC/CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de**

Nível Médio. Brasília, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192> Acesso em 26 ago. 2017

_____. Resolução nº 1, de 5 de dezembro de 2014. **Catálogo nacional de cursos técnicos**. 3a ed. Brasília: 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16705-res1-2014-cneceb-05122014&category_slug=dezembro-2014-pdf&Itemid=30192> Acesso em 26 ago. 2017

FLORIANI, D. Disciplinaridade e construção interdisciplinar do saber ambiental. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**. n. 10, p. 33-37, 2004.

MACHADO, L.R.S. Inovações e mudanças: conceitos e abordagens. In: CABRAL, E.H.S.; SOUZA NETO, J.C.(org.). **Temas do Desenvolvimento: reflexões críticas sobre inovações sociais**. São Paulo: Expressão e Arte, p. 11-27, 2009.

MACHADO, L.R.S. Eixos tecnológicos e mudanças na organização da educação profissional e tecnológica. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 16, n. 30, 2010.

MORAN, J. **Interdisciplinarity**. 2 ed. New York: Routledge, 2010.

MADLUNG, A.; BREMER, M.; HIMELBLAU, E.; TULLIS, A. A Study Assessing the Potential of Negative Effects in Interdisciplinary Math–Biology Instruction, CBE—**Life Sciences Education**. v.10, p. 43–54, 2011.

REGATTIERI, M; CASTRO, J. M. (org). **Ensino médio e educação profissional: desafios da integração**. Brasília: UNESCO, 2009, 270p.

ROBEVA, R.; LAUBENBACHER, R. Mathematical biology education: beyond calculus. **Science**. v. 325, p. 542–543, 2009.

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

RAMOS, Marise N. (Org.); FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.) **Ensino**

DOCENTES, PROFESSORES E CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: CENAS EM ANÁLISE

Felipe da Silva Ferreira ¹

¹ Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET/RJ

E-mail: felipe.ferreira@cefet-rj.br

1. INTRODUÇÃO

Este texto tem por objetivo principal trazer à cena uma reflexão acerca da atuação de docentes não licenciados na Educação Básica, especialmente no contexto do Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio.

Para fins de contextualização, faz-se necessário esclarecer alguns pontos que são base para o entendimento da problemática que aqui se estabelece. Em primeiro lugar, há que se considerar esta modalidade de funcionamento de cursos de Ensino Médio no sistema educacional brasileiro: o curso técnico integrado ao Ensino Médio. Pode-se levar em consideração, para a questão da docência, a formação e atuação dos professores, o que também é um foco deste texto reflexivo, os cursos

técnicos que funcionam/funcionavam de maneira concomitante (no contraturno, por exemplo) ou de forma subsequente (após o término do curso regular do Ensino Médio). No entanto, cabe destaque para o curso técnico integrado ao Ensino Médio, que congrega docentes leigos e professores licenciados numa mesma dinâmica pedagógica (?), contribuindo para a realização de um curso único (?) e para o aprendizado de conteúdos gerais, propedêuticos e técnicos, por parte dos estudantes.

Em segundo lugar, vale ressaltar que essa reflexão ocorre justamente quando se intensifica o movimento no olho do furacão da reforma educacional que vem sendo articulada no Brasil, com a proposta não consensual de uma base nacional comum curricular e alterações muito

significativas no Ensino Médio. Algumas considerações possíveis de serem feitas no início do desenvolvimento do projeto de pesquisa em andamento – do qual este texto se origina – caíram por terra neste percurso, como a indicação de que os docentes não licenciados tivessem algum tipo de formação pedagógica para que pudessem atuar na Educação Básica. Entende-se que proposta como essa se torna ainda mais distante de realização, visto que se prevê, após a aprovação da lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, ainda que com alguns critérios, a atuação de outros profissionais de áreas diversas, entendidos como possuidores de notório saber, em disciplinas do currículo da Educação Básica.

Ainda neste campo introdutório, cabe explicitar a inclinação curricular que tem esta proposta de estudo e o entendimento de aspectos da formação de professores e de sua atuação. Com Young (2011), é possível considerar a perspectiva do conhecimento poderoso e trazê-la mais para dentro deste circuito; talvez seja coerente pensar que as “disciplinas poderosas” em um curso técnico (integrado ao Ensino Médio) sejam justamente essas, as técnicas, que conferem ao curso sua especificidade. Assim, enveredar por caminhos

que circundam o campo do currículo é importante, pois se estará tratando dos docentes que, por formação, não estão habilitados para atuarem com as peculiaridades do campo do ensino – destaque-se, da Educação Básica – e, por consequência e origem da questão, são responsáveis, como não poderia ser diferente, pelas disciplinas que acabam sendo as que lideram e recebem destaque nesta organização curricular de curso.

A fim de que se possa dar encaminhamento a análises mais específicas que constituirão parte do arcabouço empírico deste trabalho, serão apresentados entendimentos que iluminarão outras discussões anunciadas mais adiante.

2. SOBRE O ASPECTO INTEGRADO DOS CURSOS ANALISADOS

O Ensino Médio Integrado surge como uma possibilidade de realização mais inteira de um processo educacional, neste nível e âmbito, visto que busca cumprir o papel do desenvolvimento da capacidade de reflexão ampla, de cultura geral, de visão ampliada de mundo e, nem antes ou depois, mas ao mesmo tempo, desenvolver habilidades específicas para o trabalho – que, dessa forma, não é cego ou alienado, é um traba-

lho oriundo de reflexão crítica. Isso é trazido por Moura, Lima Filho e Silva da seguinte forma:

A análise desenvolvida nos permite responder afirmativamente e afirmar que na educação brasileira atual essa perspectiva formativa existe como possibilidade teórica e ético-política no ensino médio que garante uma base unitária para todos, fundamentada na concepção de formação humana integral, onilateral ou politécnica, tendo como eixo estruturante o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura e, a partir dessa mesma base, também oferecer, como possibilidade, o ensino médio integrado. (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, pp 1071-1072)

Moura, Lima Filho e Silva trazem ainda o Ensino Médio Integrado como saída e possibilidade verdadeira de transformação social por meio da educação:

[...] como o sistema capital e as relações sociais burguesas continuam hegemônicas, [...] atualmente a discussão sobre a politécnica e a escola unitária, em seus sentidos plenos e para todos, ocorre em uma perspectiva de futuro. Nesse caso, o ensino médio integrado pode ser a gênese dessa formação. (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1066)

Também Nosella nos estimula ao afirmar que “o ensino médio é a fase escolar estratégica do sistema escolar e do processo de democratização e

modernização de uma nação” (2015, p.123). Com esse autor, entendemos e concordamos que muito comumente apresenta-se esse segmento da educação básica como impreciso e sem caminhos e objetivos claramente definidos. No entanto, como se vem apresentando, interessa-nos afirmar que muitas possibilidades residem nessa fase da educação, especialmente na modalidade aqui defendida e abordada, que é o Ensino Médio Integrado, que deve ocorrer na perspectiva da politécnica, que habilita e liberta seus sujeitos. É uma releitura do Ensino Médio o que propomos nesse texto, visto que o segmento perdeu um tanto de sua constituição e existência autônoma, sua identidade conceitual, ao longo de diversos processos, passando a exercer o já conhecido papel de preparar as elites para o caminho universitário e os cidadãos menos privilegiados para o trabalho não refletido.

É Nosella que explica:

A função estratégica do ensino médio justifica-se também pela função estratégica do setor médio da estrutura social da nação. Existe uma íntima relação político-cultural entre a escolarização média e a elevação social desse setor. A atenção dada a essa fase escolar por parte do Estado depende de sua concepção de hegemonia nacional e de sistema escolar. (NOSELLA, 2015, p.124)

Vale trazer com ênfase à cena algum apontamento sobre a questão da politécnica. Como em Saviani (2003), a leitura desse termo ocorre no sentido de unir o trabalho técnico com o intelectual, não como uma variedade de técnicas. O entendimento que nos interessa sobre o aspecto politécnico se aproxima bastante daquele de uma educação integral, que habilita o sujeito socialmente, para o desenvolvimento de sua autonomia, pelas vias da reflexão, do conhecimento de uma cultura ampla e geral, mas também de sua capacitação para o trabalho com técnicas específicas, refletidas e não alienadas.

De modo que questões importantes façam sentido a partir do que já foi exposto e nas análises que seguirão, faz-se necessário oferecer algum destaque a um aspecto que já está posto, mas parece não ser óbvio, ou não fazer, sempre, diferença no que diz respeito aos aspectos linguísticos e semânticos envolvidos.

Trata-se aqui de uma gama de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. A partir dessa nomenclatura em destaque, pode-se evidenciar pelo menos dois itens que precisam ficar bastante explicitados, conforme

apresentado em seguida:

a) O aspecto integrado, que é justamente o que o diferencia de outras modalidades de oferta de curso técnico associado ao nível básico da educação brasileira. Conforme apontado anteriormente, os cursos técnicos concomitantes ou subsequentes têm objetivos muito semelhantes ao curso técnico integrado ao Ensino Médio, no que diz respeito à liberação de profissionais para o mercado de trabalho. No entanto, seus *modi operandi* os diferenciam bastante, visto que o cotidiano escolar em que se insere esse curso técnico quando integrado a um curso de Ensino Médio revela diversas questões, disputas, realizações (anti)pedagógicas e coloca em foco, para os que estejam atentos a questões educacionais, uma série de fatores que merecem ser analisados;

b) Ainda na questão referente à integração entre dois cursos, um técnico e um de nível médio regular, há que se apontar a relação sintática que se revela semântica e desperta diversos sentidos de valor que está presente em “curso técnico em ...*¹ integrado ao Ensi-

¹ Há uma grande variedade de cursos técnicos possíveis de serem ofertados no Brasil, todos listados no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, que está disponível por meio do link: <https://goo.gl/kC4eQm>

no Médio”. O fato de o curso técnico se integrar ao curso regular de Ensino Médio, é possível afirmar, faz com que aquele assuma sua realização em uma dinâmica típica deste. A “cama” na qual se espalha o curso técnico, nesse contexto, é uma em que está estabelecido, antes, o curso de Ensino Médio regular. Esse ponto surge em destaque, pois nem sempre é dessa forma que o curso aparece descrito, anunciado, referido.

Dando prosseguimento ao texto, análise e reflexões sobre essa temática, serão observadas algumas cenas capturadas do cotidiano acadêmico e de comunicação de uma instituição de ensino pública federal em que são oferecidos cursos de pós-graduação, graduação (inclusive uma licenciatura), cursos técnicos e cursos técnicos integrados ao Ensino Médio em vários campi localizados no estado

do Rio de Janeiro. Estabelecidas as cenas, seguirá a reflexão sobre o que é possível depreender dessas situações discursivas.

2.1. O ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO EM CENAS

Cena 1: A primeira cena traz o registro da divulgação de abertura de concurso para discentes do Ensino Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio na instituição pública federal que serve de contexto de captura de dados para este trabalho. Trata-se de divulgação do edital em rede social. O objetivo deste recorte é a observação do modo como o curso foi nomeado e anunciado no material. Vale o registro de que nos meios de comunicação oficiais da instituição a referência está correta, conforme descrita no início deste mesmo parágrafo.



Figura 1 – Cartaz virtual.

Ainda na cena 1, abrindo espaço neste mesmo cenário, pensando como as abreviações e agilidades do mundo virtual podem revelar entendimentos específicos, segue apresentado como foi intitulado um

grupo para conversas em outra rede social, que congrega docentes que atuam em outro curso técnico integrado ao Ensino Médio da mesma instituição.

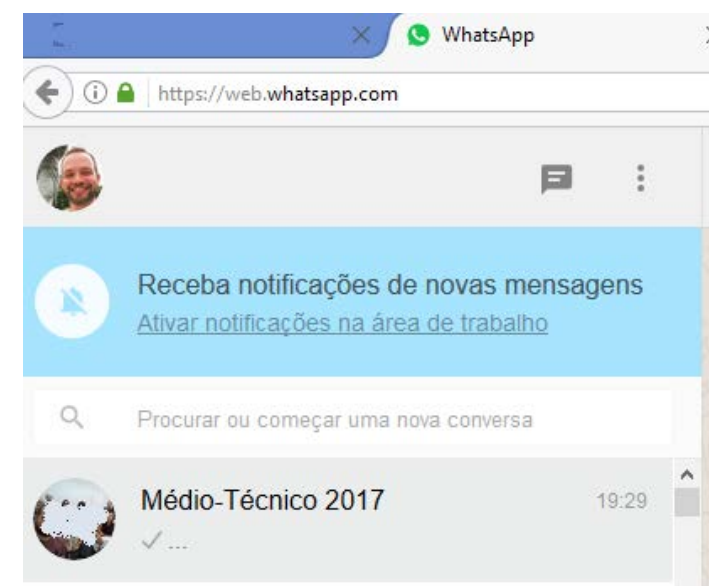


Figura 2 – Grupo de comunicação em rede social.

Cena 2: A cena 2 traz o registro da realização de uma atividade que buscou integrar as diferentes disciplinas de um dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio da instituição-cenário a que se faz referência ao longo deste texto.

Tratou-se uma “Feira Olímpica”, proposta inicialmente pelo professor de Educação Física. De forma bem resumida, a ideia era que os diferentes grupos de alunos, tendo recebido o nome de um país participante

das Olimpíadas de 2016 e algumas modalidades esportivas que seriam disputadas no evento, desenvolveriam trabalhos a serem apresentados mostrando como cada uma das matérias escolares por eles estudadas ajudavam a fazer uma costura daqueles conhecimentos ali expostos em vídeos, maquetes, textos escritos, alimentos e outros. Os professores das diversas disciplinas que foram envolvidas no projeto prestaram orientação para o desenvolvimento dos trabalhos.

Neste evento acadêmico-pedagógico, realizado junto aos estudantes de um curso técnico em telecomunicações integrado ao Ensino Médio, foi registrada a participação de todos os professores das matérias regulares do Ensino Médio (português, matemática, física, química, biologia, inglês, sociologia, filosofia, história, geografia, arte) e de nenhum professor das disciplinas técnicas, que conferem o perfil específico que o curso tem. Dessa forma, as especificidades das telecomunicações não integraram a atividade.

Ao serem questionados sobre motivos que pudessem explicar a não participação nas atividades, os professores apresentavam suas justificativas, apontando, em síntese, que não enxergavam possibilidades de real integração de suas disciplinas em tal projeto, o que lhes causaria dificuldades para atribuir notas aos estudantes por seus trabalhos.

Cena 3: A cena 3 apresenta uma conversa informal entre dois professores do mesmo curso técnico integrado ao Ensino Médio da instituição-cenário. Um dos professores é do campo das propedêuticas, o outro é professor de uma disciplina técnica, sendo este também coordenador de sua área.

O assunto era a abertura de edital para concurso de contratação efetiva para docente de uma disciplina dessa mesma área técnica. A vaga havia sido liberada e o professor-coordenador anunciava o fato aos colegas presentes.

Posta essa situação, apresentou-se uma sugestão, também de maneira informal: uma vez que o docente a ser contratado seria de uma área técnica e atuaria primordialmente na Educação Básica, nesse contexto de curso técnico integrado ao Ensino Médio, seria uma ideia interessante que se formasse a banca de prova de aula com profissionais dessa área técnica, que ficariam responsáveis por aferir o conhecimento específico do candidato, e por pelo menos um profissional licenciado, com experiência e autoridade no campo do ensino, de maneira que pudesse contribuir com a avaliação didático-pedagógica.

Dando sequência à conversa, o professor-coordenador, que havia feito o informe e que recebeu a sugestão, não apenas negou a possibilidade de fazer a composição da banca dessa forma, como também desferiu imediatamente seus argumentos: a) esse tipo de organização não seria tradicional na instituição; b) a pessoa que representaria o cam-

po do ensino se fazia desnecessária, pois ele mesmo, experiente no ensino de sua disciplina do campo técnico estaria presente na avaliação; c) nos concursos de disciplinas ligadas mais diretamente ao campo do ensino, como a área das línguas (usada pelo docente como exemplo) nunca se havia visto um docente da área técnica na composição da banca examinadora.

Assim, desceu o pano que encerrou o diálogo.

Cena 4: Afastando-se um pouco da instituição-cenário na qual se focou até aqui, a cena 4 apresenta a propaganda televisionada (disponível em https://www.youtube.com/watch?v=7_Fdhibi0yQ, acessada em 30 de abril de 2017) em 2016 e 2017, do governo federal brasileiro, acerca do “Novo Ensino Médio”, como se tem chamado esse segmento escolar após a aprovação da lei que oficializa sua reforma, alterando em vários sentidos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de número 9394 de 1996.

No vídeo, jovens levantam-se de uma plateia (?), sobre cada um se coloca um foco de luz, e o estudante representado diz por que aprova o novo Ensino Médio. As justificativas variam, mas ficam no campo do “interesse” por itinerários curriculares

mais específicos e “vocação” – conceitos destacados que merecem um texto inteiro de reflexão a respeito.

Ganha destaque nesta cena o texto de uma jovem que representa uma estudante na propaganda – “Eu quero um curso técnico, pra já poder trabalhar”.

2.2 CENAS SOB ANÁLISE

A fim de que se possa observar a cenas apresentadas e propor uma análise, faz-se necessário estabelecer alguns pontos de partida a partir dos quais se fará tal observação. O texto fluirá como material único, mas os campos de observação serão a FORMAÇÃO DE PROFESSORES, o CURRÍCULO, o entendimento que se possa ter sobre ensino, em uma perspectiva DIDÁTICO-PEDAGÓGICA e a realização do ENSINO TÉCNICO em si, estando ele integrado à Educação Básica.

Com o primeiro fio de análise, é possível costurar boa parte de um *patchwork* que se fará maior. Este fio traz a cena 1, na perspectiva de como que, ainda que inconscientemente ou por desconhecimento da causa, se registra verbalmente o curso técnico integrado ao Ensino Médio; a cena 2 se une a essa perspectiva-costura por demonstrar as dificulda-

des latentes de integração das áreas propedêutica e técnica, seja por natureza ou por déficit dos envolvidos no que se pode aprofundar de conhecimento didático-pedagógico; e, com a cena 3, faz-se o arremate desta parte da grande colcha, pois a questão do ensino, originalmente causa primeira da existência de uma instituição de... ensino (a repetição de palavras iguais se fez necessária e pro-

posital) aparece tratada como “coisa que qualquer profissional domina”, e não como especificidade do trabalho do professor por licenciatura e prática, não leigo.

O modo como o cartaz virtual da cena 1 apresenta o curso em questão é bastante peculiar. A tabela comparativa seguinte se propõe a destrinchar essa diferença:

Tabela 1 – Comparação entre nomenclaturas.

	Denominação original	Modo como o cartaz virtual da figura 1 anuncia
1	Curso Técnico	Ensino Médio (Técnico)
2	Em Informática	(Técnico)
3	integrado	integrado
4	Ao Ensino Médio	Á informática

Analisando a tabela a partir da numeração de suas linhas e assumindo uma perspectiva semântica e de valores, é possível perceber que na linha 1 o cartaz virtual chama a atenção, primeiramente, para a oferta do Ensino Médio, considerando-se que se trata de uma propaganda que objetiva convocar estudantes interessados no curso. O profissional responsável por essa criação une o termo “técnico” ao Ensino Médio – o que não há como identificar se foi proposital ou não, assim como o restante desta análise. Passa-se, aqui, a assu-

mir as hipóteses de intencionalidade discursiva ou desconhecimento da questão.

Vale reparar, ainda na linha 1, que houve a criação da expressão “Ensino Médio Técnico”, que, se fosse o caso, criaria uma outra modalidade de organização curricular. Nesse formato, o Ensino Médio, ou seja, o formato mais típico desse segmento da educação básica permanece como carro-chefe, ao menos para o efeito da propaganda. Ao se analisar a nomenclatura original do curso, por outro lado, essa área organiza o

modo de se fazer o curso, curricular e pedagogicamente falando, visto que o “Ensino Médio” carrega, linguisticamente observando, um curso técnico a ele atrelado.

Cabe o destaque ao termo “integrado”, que permanece no mesmo ponto da frase original que dá nome ao curso e não versão equivocada (?) que constitui a propaganda. Isso pode ser visto na linha 3 da tabela 1.

A linha 4 traz, para essa perspectiva de análise, o entendimento de cursos de Educação Básica mais complexo de ser justificado. Apontar a realização de um curso integrado “à informática”, que não constitui por si só um espaço ou segmento na dinâmica da educação brasileira, impede enxergar uma justificativa plausível para tal.

Trazendo ao mesmo cenário a figura 2, que apresenta o título de um grupo de conversas de uma rede social, pode-se destacar novamente, de uma perspectiva semântica, discursiva e de representação de valor, o fato de o Ensino Médio, apesar de sua especificidade de englobar um curso técnico, ser a “cama” na qual se esticam e movimentam todos os aspectos incluídos. Ainda que seja esse um dado constituído por bastante informalidade, como é típico

da empiria que se captura no cotidiano, pode-se dizer que há um fator intrínseco nesta seara que faz com que os sujeitos se apresentem primeiramente com o que lhe chama, antes, a atenção. Cabe o registro de que a responsável pela criação desse grupo de comunicação foi uma professora, também coordenadora do curso, que é da área propedêutica.

Este modo de observar e entender o funcionamento, a realização de um curso, que independentemente de crenças e entendimentos, se faz, por natureza, em atos pedagógicos, conduz o alinhavo deste estudo para a cena 2: o *take* em que o aspecto “integrado”, central nesta discussão e também na cena 1, não foi concretizado por inteiro.

Tendo em mente a descrição da cena 2 e a diferença dos lugares de fala e de experiência já apontada anteriormente, torna-se bastante possível afirmar que a falta de familiaridade com os trâmites escolares e com a dinamicidade essencial que se faz entre conhecimento e disciplinas – que surgem para organizar o conhecimento – fez com que os docentes das disciplinas técnicas não vislumbassem caminhos para sua participação no projeto da “Feira Olímpica”.

Cabe o destaque, novamente: trata-se de um curso técnico integrado ao Ensino Médio, no qual os estudantes têm um quadro de horários único, sendo as disciplinas propedêuticas e técnicas enquadradas sem distinção ou prioridade, sendo também as discussões sobre avaliação e rendimento dos alunos feitas com a participação de todos os professores, os projetos criados em encontros que contam com a participação de todos os envolvidos.

Nesse sentido, talvez seja possível correr o risco de afirmar que reside na formação desses docentes sua facilidade ou dificuldade de se enxergarem plenamente participantes de um projeto de atividades pedagógicas que previa o desengavetamento das disciplinas. Estariam os professores do campo propedêutico, por serem licenciados, mais imediatamente disponíveis e hábeis a se integrarem do que os docentes não licenciados, que atuam em educação, tendo sido sua formação em áreas outras (telecomunicações, informática, engenharias...)?

Em sequência e na busca de seguir na mesma reflexão, que não deverá trazer respostas específicas, visto que os estudiosos da formação de professores ainda se debruçam sobre

entender qual é a especificidade do trabalho do professor (licenciado), pode-se entrar pela cena 3, na qual o aspecto do ensino está exposto. Nota-se uma disputa por espaço, autoridade e especificidade ali.

O alinhavo com as cenas anteriores, especialmente com a cena 2, torna-se evidente quando se entende que o docente que nega a participação de um profissional/autoridade do campo do ensino é ao mesmo tempo um integrante do grupo que não enxergou possibilidades de articulação com uma proposta integrada de trabalho, a “Feira Olímpica”. Nesse sentido, retira-se do grande *patchwork* o quadrado de tecido que trazia a justificativa do profissional em questão, tendo ele anunciado que sua presença examinadora, como pessoa que teria conhecimento prático do segmento final da Educação Básica, apesar de não formação na área.

A partir disso, é coerente trazer um registro sobre a formação técnica e dos docentes que podem/poderão atuar neste tipo de curso, conforme apresentado no *site* do Senado brasileiro: “Os professores da formação técnica poderão ser profissionais de notório saber em sua área de atuação ou com experiência profissional

atestados por titulação específica ou prática de ensino”. Estará a prática de ensino, considerando, por exemplo, a experiência vivida no contexto da cena 2, em condições de equivalência aos caminhos de formação propostos em um curso de licenciatura de professores? Seria possível configurar, aqui, um exemplo de que a prática de ensino não embasada em pressupostos outros, teóricos, não se sustenta?

Cabe o registro de alguns entendimentos, neste ponto, visto que o espaço e objetivo deste trabalho são mais estreitos do que o que pressupõe um alongamento (necessário) dessas questões: a) está posto que não há curso de licenciaturas para a formação de professores de todas as áreas técnicas; b) não seria o item a uma proposta oriunda dessa reflexão; c) como na Medicina, por exemplo, sabe-se que os profissionais da área específica são os que têm o conhecimento que precisa ser ensinado, e isso não está sendo questionado aqui; d) há que se considerar que a Educação Básica tem demandas didático-pedagógicas específicas, que, aí diferentes de um curso superior como o de Medicina, fazem necessário considerar as condições e necessidades específicas de aprendizagem dos estudantes; e) estando posto o

item d, urge perceber a necessidade de preparo didático-pedagógico específico e consistente dos docentes que são responsáveis pelas disciplinas técnicas em um curso técnico integrado ao Ensino Médio, visto que essas disciplinas constituem o perfil desses cursos, sendo, assim, frequentemente as que lideram os currículos e, como causa e consequência, estão nas mãos dos docentes que não são oriundos dos cursos que preveem formação para o ensino. Forma-se um ciclo. O item a poderia continuar o texto, e assim por diante.

A cena 4 se emenda neste fio de análise das cenas anteriores porque traz, é possível afirmar, uma propaganda com texto falacioso, pelo menos em parte; e traz também uma questão muito atrelada ao ensino, aos profissionais que atuam nos cursos técnicos e ao objetivo original desse tipo de curso.

A estudante que aparece no vídeo, como destacou a cena 4, anuncia que deseja optar pelo curso técnico porque prefere logo começar a trabalhar. Apesar de esta também ser uma discussão que necessita ser detalhada em outro estudo, cabe o registro da grande falácia já denunciada por Paulo Freire na década de 1960 ao evidenciar os riscos do tecni-

cismo: formar trabalhadores fora de uma perspectiva libertadora e que lhes garanta chances razoáveis de alcançar outros campos além do seu imediato não é um ato de cidadania, é, ao contrário, contribuir para que permaneçam atrelados a um circuito de opressão e diminuição de possibilidades. Como se pode conferir de forma resumida em matéria do *site* do Senado brasileiro, esse tipo de formação técnica mais desassociada dos aspectos integradores e integrais do Ensino Médio regular atual, é possível analisar, tende a contribuir diretamente para que os estudantes que estejam submetidos a essa organização curricular a) tenham cada vez mais experiências de ensino não satisfatório e b) permaneçam oprimidos e sem condições de expandir outros horizontes por conta de uma escolha precipitada e não refletida quando de seu acesso ao “Ensino Médio”. Segue o trecho da matéria:

[...] para cursar a formação técnica de nível médio, o estudante precisa cumprir ao longo de três anos 2,4 mil horas do ensino regular e mais 1,2 mil horas do técnico. A nova legislação prevê que essa formação ocorra dentro da carga horária do ensino regular, desde que o aluno continue cursando português e matemática. Ao final do ensino médio, o aluno obterá o diploma do ensino regular e um certificado do ensino técnico. (AGÊNCIA SENADO, 2017)

3. CONCLUSÃO

Buscando encerrar essa análise de cenas, sem pretender concluir a discussão, que ainda se espalha e precisa ser alongada, é possível anotar que o ensino deve ser aspecto central, antes de qualquer outro, uma vez que é isso o que move e torna coerente a existência de qualquer instituição que se destine a ser de Educação. Estando o ensino no centro, os modos de fazê-lo encaminham a discussão para a formação dos profissionais que têm/terão essa responsabilidade.

Esse aspecto assume especificidades quando a modalidade de organização curricular é a de um curso técnico, pois os docentes provavelmente serão provenientes de formações outras que não a didático-pedagógica, típica das licenciaturas; e ainda outras peculiaridades quando o contexto for o que se analisou neste texto de reflexão, o de um curso técnico integrado ao Ensino Médio, segmento que integra a Educação Básica, fase escolar em que as demandas de cuidado com o meios e maneiras diferentes de aprender dos estudantes precisam ser levados em conta de forma veemente.

De nenhuma forma se pretende/pretendeu estabelecer uma vertente

dicotômica ou de antagonismo entre o perfil técnico e o propedêutico ao se colocar cursos técnicos integrados ao Ensino Médio em questão. O objetivo é, com verdade, problematizar os modos como têm sido postas e assumidas determinadas questões e práticas que, se entendidas como naturais, podem inviabilizar os sentidos originais que são base de qualquer processo/curso/ação educativa: que os estudantes aprendam e que tenham condições de realizar coisas outras com o que for aprendido, produzir, para além de reproduzir. A própria disputa ideológica, pedagógica e de entendimento de mundo, típica do lugar escola, ainda tem se dado, de fato, com vistas a uma espécie de demarcação de territórios – o que é técnico, o que é propedêutico, o que se deseja que o estudante egresso desses cursos seja capaz de fazer e como, bem no sentido que já destacamos sobre o conhecimento poderoso. São movimentos naturais de um processo recente, que se está dando a conhecer e prosseguirá em constante mudança. O formato integrado suaviza e busca atenuar a demarcação entre os dois campos e, conseqüentemente, eliminar também as relações de poder e opressão entre um e outro tipo de formação. É nessa perspectiva que insistimos de

forma veemente na realização plena da integração, em seu sentido mais amplo.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA SENADO. Sancionada lei da reforma no ensino médio. **Senado Notícias**. Brasília, atualizado em 17/02/2017. Disponível em : <www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/02/16/sancionada-lei-da-reforma-no-ensino-medio> Acesso em 30 de abril de 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996

_____. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Imple-

mentação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017.

MOURA, D. H; LIMA FILHO, D. L; SILVA, M. R. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2015, vol.20, n.63, pp.1057-1080.

NOSELLA, P. Ensino médio: unitário ou multiforme?. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2015, vol.20, n.60, pp.121-142..

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. Choque Teórico da Politecnicidade. **Trab. educ. saúde** [online], vol.1, n.1, 2003.

YOUNG, M. F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Rev. Bras. Educ.** v.16 n. 48, 2011, pp.609-625

CURRÍCULO INTEGRADO: UMA PROPOSTA EM CONSTRUÇÃO

Rose Márcia da Silva ¹

¹ Instituto Federal de Mato Grosso/ Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade Estadual do Rio de Janeiro

E-mail: rose.marcia@oi.com.br

1. INTRODUÇÃO

Este texto traz um recorte de minha dissertação de Mestrado “Efetivação do Currículo Integrado no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) - *Campus Sorriso*”. O estudo que culminou na dissertação pautou-se em uma perspectiva crítico-dialética e utilizou-se das técnicas de análise documental, observação participante e entrevista semiestruturada, com equipe pedagógica, gestores, docentes e estudantes do curso, a fim de compreender como se efetiva o currículo integrado, qual a concepção de currículo integrado presente na literatura, nos discursos oficial, institucional e dos sujeitos envolvidos, bem como compreender os avanços e desafios dessa construção/efetivação.

Neste recorte serão abordados aspectos relativos à organização e estrutura do currículo do curso, na perspectiva da efetivação do currículo integrado na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, com objetivo de contribuir com avanços em termos teórico práticos, tanto para o campo do currículo integrado quanto para a luta por uma educação omnilateral, politécnica e unitária, inscrita em reformas curriculares no IFMT, na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e demais redes de Educação Básica e Profissional. O aporte teórico para este estudo foi buscado em Frigotto (2014), Ciavatta e Ramos (2012), Pistrak (2000), Sacristán (2000), Machado (2010), Vendramini e Machado (2011), na legislação curricular e em documentos institucionais do IFMT.

2. ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO

Entendo o currículo como parte determinada e determinante da sociedade, que encontra na escola “terreno” fecundo para desenvolvimento e prática adaptativa, reformista ou de resistência, e tem sua efetivação como “projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realizada dentro das condições da escola tal como se acha configurada” (SACRISTÁN, 2000, p. 34).

Para Machado (2010) o currículo orienta as ações da escola, partindo dos valores e normas, passando pela metodologia/organização dos conteúdos/disciplinas, percorrendo a distribuição do tempo/espaço, manifestando-se na definição dos fins sociais e culturais da educação, bem como na organização de instrumentos e elementos para sua concretização. Segundo a autora, é pelo currículo que a escola revela as “opções relativas à concepção de educação, homem e mundo, envolve um exercício sistemático de teorização sobre prática pedagógica educação e ciência” (p. 215).

A organização do currículo integrado sob perspectiva da compre-

ensão da realidade para além de sua aparência fenomênica, segundo Ramos (2005), fundamenta-se na concepção de homem como ser histórico-social que transforma a natureza e a si próprio pelo trabalho; e no princípio de compreensão da realidade concreta como totalidade, síntese de múltiplas relações. A interdisciplinaridade atua como reconstituidora “da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade” (RAMOS, 2005, p. 116).

Nesse sentido, ressalta-se que a integração não se refere à dispensa do estudo por disciplinas, nem à soma de conhecimentos específicos. A essência de cada disciplina fica mantida, mas exige-se a construção/re-construção de relações entre esses conhecimentos/disciplinas, restabelecendo a totalidade, de modo que o conhecimento do todo se dê pelo conhecimento das partes. Segundo Ramos (2005), o desafio do currículo integrado estaria na construção de relações entre os conhecimentos específicos, pois nenhum conhecimento é só geral nem somente específico, os conceitos precisam ser tratados no interior de cada disciplina, que inter-relacionando-se com outros conceitos retomam a unidade parte-totalidade.

O Parecer CNE/CEB nº 5/2011, que deu origem às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, apresenta como outras possíveis propostas de organização curricular: complexos; temas; projetos; aprendizagem baseada em resolução de problemas; centros de interesses e investigação do meio, entre outros. Para uma escola que se pretende emancipadora e transformadora da realidade dual e desigual na qual vivemos, é destacado como relevante que a organização curricular se pautem em concepções e metodologias críticas, como o complexo¹ de Pistrak ou os temas geradores² de Freire.

No entanto, algumas barreiras têm sido encontradas para pôr em prática tais metodologias no Ensino Médio, devido à necessidade de aprofundamento dos conceitos inerentes a cada disciplina e área do conhecimento e seus métodos de exposição próprios. O que tem direcionado o trabalho docente para a escolha de metodologias mistas.

[...] desenvolvidas em, pelo menos, dois espaços e tempos: um voltado para as denominadas atividades integradoras e outro destinado ao aprofundamento conceitual no interior das disciplinas. É a partir daí que se apresenta uma possibilidade de organização curricular do ensino médio que potencialize uma ampliação de conhecimentos em sua totalidade e não por suas partes isoladas. Para fins formativos, isso significa identificar componentes e conteúdos curriculares que permitam fazer relações cada vez mais amplas e profundas entre os fenômenos que se quer “apreender” e a realidade na qual eles se inserem. (BRASIL, 2013, p. 40)

Nesse sentido, a prática curricular tem permanecido, grande parte do tempo, organizada por disciplinas, alternando-se com atividades integradoras, por meio de práticas interdisciplinares ou projetos de pesquisa e extensão, conforme o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) prevê:

A utilização de metodologias dialógicas, interdisciplinares, inter-relacionadas às condições históricas, sociais e culturais dos alunos será o

1 Na carta metodológica que apresenta a noção de complexo aos professores do sistema educacional da União Soviética (NarKomPros, 1924) pode-se ler: “Por complexo deve-se entender a complexidade concreta dos fenômenos, tomada da realidade e unificados ao redor de um determinado tema ou ideia central”. A complexidade concreta dos fenômenos apreendida da realidade remete à vida, e esta à questão do trabalho: “Deste ponto de vista o trabalho é a base da vida”.

2 O método criado por Paulo Freire fundamental à educação numa perspectiva dialógica horizontal, parte de uma problemática da comunidade, considerando principalmente as condições de trabalho, e oferece meios de refletir e atuar sobre a realidade, buscando a transformação.

enfoque principal, em que o aluno possa desenvolver habilidades para observar, fazer análises, levantar hipóteses e fazer inferências do que se aprendeu. (IFMT *CAMPUS SORRISO*, 2014, p. 101)

Porém, professores têm buscado superar a fragmentação do currículo e construir inter-relações entre conteúdos/disciplinas, para atender à exigência do conhecimento como um todo, mas isso acontece, muitas vezes, sem planejamento coletivo, de forma improvisada. Isso conjectura a necessidade de formação continuada para que os educadores compreendam as concepções e metodologias de organização do currículo integrado e da interdisciplinaridade, a fim de construí-lo coletivamente, de modo que, segundo Pistrak (2000), as tarefas e os objetivos relativos a cada disciplina escolar estejam subordinados aos objetivos gerais da escola e estes determinem a forma de organizar o currículo.

Nesse sentido, diante da missão de “educar para a vida e para o trabalho” o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFMT afirma que para “a elaboração e definição do currículo implica na descrição de como se concretizam as funções da instituição, dentro de um dado contexto histórico e social” (IFMT, 2014, p.47),

como ferramenta de emancipação das classes trabalhadoras, sendo assim o currículo não é algo abstrato e estático.

2.1. Currículo do curso Técnico em Agropecuária Integrada ao Ensino Médio do IFMT *Campus Sorriso*: construção, organização e prática de integração

Conforme consta no PPI, o modelo de currículo integrado articula teoria e prática, orientando-se por uma postura interdisciplinar e crítica frente ao conhecimento, adotando a pesquisa como princípio pedagógico e o trabalho como princípio educativo. “Em consonância com tais princípios, a escola passa a ser um espaço de re-construção e de socialização das experiências entre o conhecimento sistematizado, relacionado com o mundo vivido, e o contexto social” (IFMT, 2014, p. 48), possibilitando não apenas a formação técnica e profissional, mas o desenvolvimento da capacidade de análise crítica da sociedade (IFMT, 2014).

O Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrada ao Ensino Médio foi elaborado em 2014 por uma comissão de professores e equipe pedagógica. Para cons-

trução do PPC, conforme afirma um dos gestores:

[...] basicamente os projetos são construídos [...] partir de comissões com a presença de professores das diferentes áreas, mas, sobretudo da área específica da formação que aquele curso vai enfatizar, com a presença de pedagogos, técnicos, dos conselhos educacionais, enfim da equipe pedagógica da instituição. E o trabalho é coordenado pela equipe pedagógica, porque existe uma preocupação em relação a essa proposta de integração das formações, da educação básica com a educação profissional, mesmo sabendo que essa não é uma questão simples (Gestor 3).

A participação da comunidade escolar aconteceu via representação na comissão e em algumas atividades de elaboração de ementas e conversas com pais e alunos, segundo a afirmação dos sujeitos:

[...] participei especificamente das disciplinas ligadas à área que eu ministro [...] na construção das ementas. Aqui no IF [Instituto Federal] a gente tem um conjunto docente formado por uma quantidade de engenheiros [...] a gente sempre estava conversando entre si. Mas eu também, buscava outras instituições de IFs no Brasil, outros IFs e fazia uma comparação de várias ementas, pra ver o que era mais atual, fazer um compilado dessas ementas e trazer pra cá (Professor 2).

Houve alguma conversa com alguns alunos e alguns pais, porém não foi feita uma audiência pública, eles não participaram, a comunidade não participou, da elaboração desse PPC (Gestora 1).

A maioria dos estudantes, desconhece, se confunde ou não se interessa por conhecer o PPC. Quando questionados, deram-se conta da importância do documento, mas entre os alunos entrevistados apenas 01 disse conhecer todo o projeto. Os outros, a princípio, disseram não conhecer e, após explicação do que seria o PPC, afirmaram que havia sido apresentado no início do curso o que iriam estudar, como iriam concluir o curso e da necessidade de estágio; que foram apresentadas as ementas das disciplinas e houve outros que não sabiam como seria até o final do curso, somente durante cada ano.

A construção da proposta pedagógica do curso teve início com a discussão e definição coletiva do perfil do curso, objetivos, justificativa, bem como o perfil dos egressos e o perfil de cada área, o que deveria orientar o currículo integrado. Para isso, segundo um dos gestores, buscaram

[...] levantar informações, conhecer essas realidades através de pesquisas, estatísticas, de diálogos com os

próprios produtores, isso sim nós buscamos fazer com os sindicatos, com, no caso do curso de agropecuária, entrevistas com presidente do sindicato tanto dos grandes produtores quanto dos pequenos produtores rurais. Fizemos entrevistas com os próprios produtores de assentamentos e fazendeiros pra saber qual seria a real demanda nesse sentido... (Gestor 3).

O perfil do curso e o perfil dos profissionais a serem formados, presentes no PPC, foram construídos com base no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos de Nível Médio (Resolução CNE/CEB nº 4/2012) na concepção, nos princípios e nos objetivos referenciados no PPI do IFMT, e nas atribuições do Técnico em Agropecuária definidas pela Resolução nº 262, de 28 de julho de 1979 (CONFEA). Assim, o perfil profissional visa contemplar uma sólida formação técnico-científica, considerando “os conhecimentos, saberes e competências profissionais gerais requeridas para o trabalho, em termos de preparação básica; comuns a um determinado segmento profissional do eixo tecnológico estruturante Recursos Naturais; e específicas da habilitação profissional do Técnico em Agropecuária” (IFMT CAMPUS SORRISO, 2016, p. 28).

O objetivo geral do curso, explicitado em seu PPC é proporcionar uma formação que integre trabalho, ciência, cultura e tecnologia e oportunizar aos estudantes construção de competências profissionais na perspectiva de continuar aprendendo e adaptando-se de maneira dinâmica às diferentes condições do mundo do trabalho e do sistema educativo. A base da formação específica pretende formar profissionais capazes de colaborar de forma responsável, participativa, crítica e criativa na solução de problemas na área de produção e transformação vegetal e/ou animal e de conservação do meio ambiente, desenvolvendo saberes e valores necessários à organização social, política e econômica.

A justificativa principal do curso está relacionada ao contexto e arranjos produtivos locais e à carência por soluções técnicas e tecnológicas para a dinâmica dos sistemas de produção agropecuária. São apresentados dados de produção do agronegócio, de instalação de empresas multinacionais, regionais, associações e cooperativas, assim como o desenvolvimento da agricultura familiar. Conforme consta no PPC, a oferta do curso se justifica pelo fato de atender a “demanda por profissionais qualificados dentro do eixo Tec-

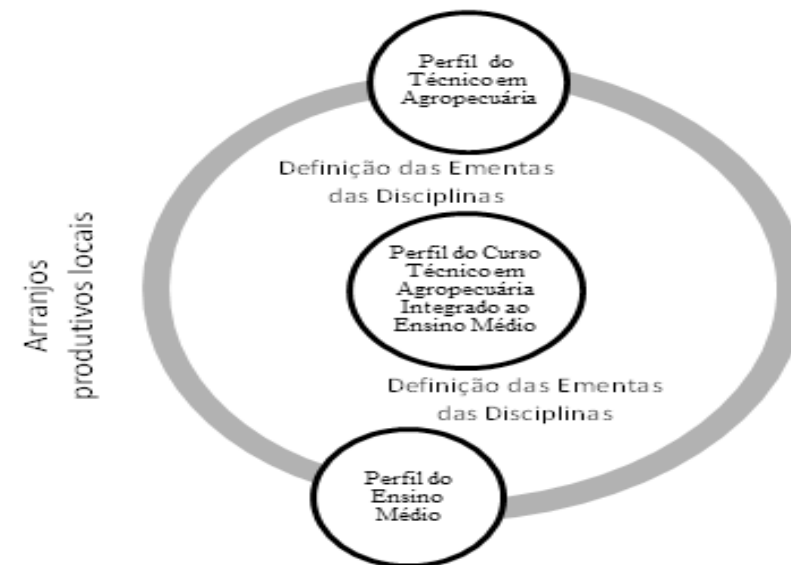
nológico de Recursos Naturais com ênfase na Agropecuária”, oferecer ensino de qualidade, articulando formação para o trabalho e para prosseguimento nos estudos para “discentes oriundos do ensino fundamental das escolas locais e dos municípios circunvizinhos” e, sobretudo, “oportunizar a criação e ampliação de novas tecnologias que diversifiquem o cenário agropecuário regional, com vistas a novas oportunidades de geração de emprego e renda, bem como contribuir para a conservação dos recursos naturais ainda existentes” (IFMT CAMPUS SORRISO, 2015, p. 16).

A organização curricular no formato disciplinar decorre da cultura

institucional, uma vez que o currículo sempre foi organizado por disciplinas. A escolha das disciplinas para compor a matriz curricular, bem como a distribuição das cargas horárias dos componentes curriculares foram definidas a partir de discussões entre os professores das disciplinas específicas e os professores das áreas do Ensino Médio, a saber: linguagens, códigos e suas tecnologias, ciências humanas e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e matemática e suas tecnologias, e a composição das ementas das disciplinas foi feita isoladamente por cada docente.

Assim o processo pode ser demonstrado da seguinte forma:

Figura 1 – Representação do processo de construção do currículo



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

O PPC está em consonância com o PPI do IFMT e se fundamenta na concepção de currículo integrado por considerar ser essa a concepção de dilui as fronteiras, permitindo a construção, reconstrução, socialização e difusão do conhecimento.

A organização do currículo contempla

[...] uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura e a situação econômica dos educandos, observando dentre as diretrizes a orientação para o trabalho, assegurando ainda a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, de acordo com o que estabelece a LDB nº 9.394/1996. (IFMT *CAMPUS SORRISO*, 2014, p. 30)

Ainda está definido no PPC que a organização curricular

[...] tem como princípios norteadores dois eixos essenciais: o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico (Parecer CNE/CEB nº 5/2011), orientados pelo eixo estruturante do trabalho como princípio educativo e pela integração das dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. (IFMT *CAMPUS SORRISO*, 2014, p. 30)

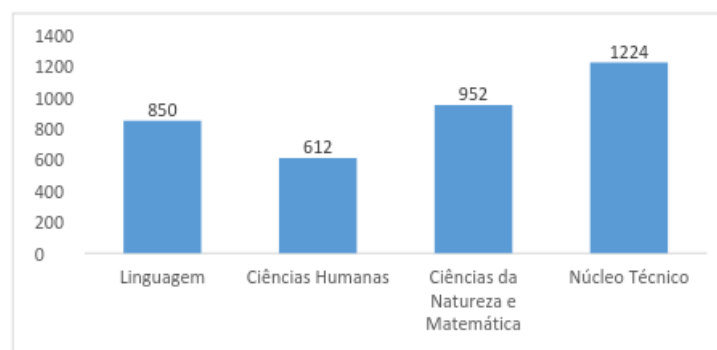
O curso é organizado na modalidade anual, com 200 dias letivos por ano. As aulas são ofertadas em período integral, de segunda a sexta-feira, com duração de 50 minutos por aula, sendo 36 aulas semanais no 1º Ano, 37 aulas semanais no 2º Ano, e 34 aulas semanais no 3º Ano, distribuídas em 40 semanas no ano.

Mesmo procurando fazer um balanceamento na distribuição das cargas horárias, a Matriz Curricular do curso ainda mantém a recomendação anterior ao Decreto nº 5.154/2004, tanto na opção pela fragmentação do currículo por disciplinas quanto na distribuição da carga horária entre as áreas do conhecimento. Como podemos observar no Gráfico a seguir.

A estrutura curricular privilegia a

A estrutura curricular privilegia a

Gráfico 1: Distribuição da Carga Horária por Área



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da Matriz Curricular do Curso.

área de ciências da natureza e matemática e o Núcleo Profissionalizante em detrimento da área de ciências humanas, o que pode dificultar a possibilidade de um trabalho interdisciplinar com outras áreas e com o Núcleo Técnico. E esse aspecto é comum na definição das matrizes dos cursos técnicos, que buscam priorizar áreas mais relacionadas ao eixo articulador da tecnologia. No entanto para Ciavatta e Ramos (2012) o currículo elaborado sobre as bases do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, não pode hierarquizar os conhecimentos nem os respectivos campos das ciências, devendo problematizá-los em suas historicidades, relações e contradições.

O tempo concedido a cada área é um fator importante na definição das prioridades visualizadas na construção do currículo. Sendo assim, um grande desafio que se apresenta para os Institutos Federais (IFs) é romper com a cultura institucional de base técnica e científica das Escolas Técnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e conceber uma formação omnilateral, sob os eixos do trabalho, conhecimento e cultura sob a base tecnológica. Cabe ressaltar que alguns IFs já buscam orientar a construção do currículo a partir da divisão equitativa

entre as áreas, a fim de evitar que disciplinas consideradas mais importantes como bases científicas dos cursos técnicos fiquem com a maior parte da carga horária nos currículos.

Com relação às disciplinas específicas da área profissional, destaca-se que o projeto de curso apresenta a opção da instituição em “atuar prioritariamente nas áreas relacionadas ao agronegócio, à agricultura de precisão, à produção de grãos, à produção e industrialização de alimentos, à pecuária, à sustentabilidade ambiental, à formação de professores, entre outras áreas” (IFMT *CAMPUS SORRISO*, 2015, p. 12).

A tendência dos cursos na área agropecuária está na adoção de componentes curriculares como agroecologia e cooperação, porém, como alertam Vendramini e Machado, “essas matrizes, embora reconhecidas como importantes no processo de resistência, não são as que predominam nas relações produtivas” (2011, p. 97). Tais componentes curriculares não fazem parte da matriz curricular do curso, a seleção das ementas das outras disciplinas se apresenta de forma aberta, apresentando a cultura, criação de animais e tecnologias de modo a contemplar a diversidade de pequenas e grandes proprieda-

des. Especificamente no 3º ano do curso, a disciplina de extensão rural contempla assuntos mais relacionados a essa diversidade, tais como:

Extensão rural e as novas ruralidades: as populações tradicionais e o acesso à modernização agrícola. O desenvolvimento sustentável e a agroecologia. A dinâmica campo-cidade e a agricultura familiar. O associativismo e o acesso aos mercados, com elaboração e execução de projetos de assistência técnica. (IFMT *CAMPUS SORRISO*, 2015, p. 94)

Para Pistrak, o contato com o estudo da agricultura em escolas da cidade deve pautar-se na necessidade de “aliança entre operários e camponeses, entre a cidade e o campo” (2000, p. 70). O currículo não deve estar limitado ao estudo da economia rural, mas divulgar a influência cultural da cidade no campo, participar diretamente, a fim de que cada aluno conheça e compreenda o que é o trabalho agrícola, o campo e o trabalho social entre os camponeses.

Nesse sentido, Pistrak alerta que o trabalho precisa ser tomado como princípio fundante da compreensão da necessidade de aliança entre a cidade e o campo, pois

O trabalho agrícola só se tornará um fator de educação social quando for tomado como ponto de partida, fazendo-se sua comparação

com o trabalho análogo realizado em outros lugares, no sentido de se chegar à compreensão do rumo e da importância de nossa luta por formas de trabalho aperfeiçoadas. (PISTRAK, 2000, p. 73)

Decorrente do que preceitua o Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, em seu Art. 3º § 2º, o ensino de Libras é contemplado como disciplina optativa, fora da carga horária total do curso, no 3º ano do curso, a fim de oportunizar “a formação e reflexão acerca da inclusão e garantia de todos à educação de qualidade” (IFMT *CAMPUS SORRISO*, 2015, p. 30).

Os conhecimentos concernentes à educação ambiental, história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros e educação em direitos humanos (diversidade, inclusão, gênero, direitos do idoso, direitos da criança e do adolescente, educação para o trânsito) aparecem no PPC como temáticas interdisciplinares, integradas às disciplinas do curso, de modo transversal, contínuo e permanente, no formato de Atividades Complementares (debate, palestra, mesas temáticas, entre outros).

2.2 Experiência e prática de integração

Os Planos de Ensino das discipli-

nas contemplam uma variedade de metodologias, conforme as características de cada disciplina, tais como aula expositiva, aula dialogada, apresentação de seminários, debates, uso de tecnologias, trabalhos individuais, em duplas e grupos, problematização, utilização e discussão de vídeos, revistas e filmes, aula prática, leituras e fichamentos, desenvolvimento de projetos, demonstração, experimentação e realidade do campo.

No entanto, percebe-se nas falas dos professores e equipe de ensino a necessidade de uma definição metodológica de organização do currículo, ainda em discussão, como afirmam:

[...] eu acho muito interessante, que a gente pode pensar no futuro e trabalhar com temas, eu acho bem legal, tipo você propõe um tema gerador e as disciplinas vão trabalhando todas naquele, existem colégios que trabalham dessa forma e dá muito certo.

[...] acredito que a introdução aí de projetos integradores né..., ou por problemas, facilitaria muito a mudança de concepção. [...] se a gente trabalhasse, por exemplo, com projeto integrador, seria uma coisa que daria esse salto no sentido de proporcionar ao grupo a compreensão de como é possível fazer a integração e de como os conteúdos na realidade estão imbricados..., eles não estão separados, estão separados na nossa matriz curricular, mas na realidade eles estão imbricados, en-

tão o projeto integrador seria uma alternativa (Gestor 3).

Em análise dos Planos de Ensino do 2º ano, percebe-se que das 18 disciplinas ofertadas, 14 fazem referência ao uso de atividades práticas em laboratórios, visitas ou viagens técnicas e núcleo de produção (fazenda experimental) como recursos para o processo ensino-aprendizagem. De acordo com o Gestor 3, é percebida uma dificuldade dos professores efetivarem o que está no projeto de curso com relação à integração teoria e prática, devido a um distanciamento entre elas, pois

[...] no projeto pedagógico do curso, há uma preocupação de que essa prática, que é necessária para a formação do profissional [...] seja um lugar, uma espécie de origem ou situação em que, a partir da qual os professores possam buscar as teorias para poder elucidar, para poder resolver os problemas [...] não se vai a campo pra poder executar aquilo simplesmente [...] a proposta do curso era que aquela área da fazenda experimental, no caso específico do *Campus* de Sorriso, sem estruturação, sem qualquer condição de produção ela fosse analisada, conhecida da maneira como ela é, e aí sim a partir desse conhecimento, da situação real em que a área se encontra buscar na teoria, ou nos estudos, nas disciplinas elementos e subsídios pra poder intervir naquela realidade modificando aquela realidade para aquilo que se deseja,

que é produzir, fazer com que ela se torne produtiva. Então a proposta é que isso não seja feito sem conhecer a realidade [...] fazendo as análises, os estudos e o diagnóstico do problema que hoje nós temos pra resolver [...] a teoria ela está aí pra oferecer subsídios, ela é um instrumento pra poder resolver uma situação problema ou uma intervenção que é necessária para modificar uma realidade que existe (Gestor 3).

No entanto a concepção de prática que prevalece entre parte dos professores é de que

[...] quando os professores, sobretudo os que trabalham com estas áreas disciplinas mais técnicas vão a campo eles vão levando uma concepção de prática que tem origem na educação tradicional, na concepção idealista, de que a prática se reduz a uma aplicação de teoria, então, você pré-elabora o projeto, faz uma pré-concepção de uma situação e vai lá na área pra poder aplicar aquilo e fazer com que aquilo que foi pensado aconteça. Muitas vezes aí que há uma situação em que, o que está sendo feito lá ou o que se pretende fazer não ocorra, ou não é possível de se fazer porque não se atentou para a necessidade de explorar a situação problema, as condições objetivas que aquela área oferece para a execução daquele propósito... (Gestor 3).

Como bem ilustra Pistrak sobre o trabalho na fábrica, ciência e trabalho precisam se integrar pela educa-

ção no trabalho:

É preciso imaginar a fábrica como o centro de uma ampla e sólida teia de aranha, de onde partem inumeráveis fios ligados entre si de maneira a formar os nós múltiplos da vida. [...] a escola não estudará apenas a fábrica; consideramos que o trabalho principal da escola é tornar compreensíveis ao aluno todos os nós e todos os fios que se ligam à fábrica. [...] Os estudos o levarão a esta ou àquela questão científica ou, mais exatamente, a toda uma série de questões científicas e práticas para as quais a escola deverá lhe fornecer respostas através da formação básica e da educação. (PISTRAK, 2000, p. 78-79)

Observamos que, mesmo diante de tais dificuldades, os professores em espaços fora da sala de aula dialogam sobre a sua prática, ainda sem uma obrigatoriedade burocrática e, como define o Gestor 4, "interdisciplinaridade eu vejo que ela tem que fluir meio naturalmente, não é uma coisa... hoje eu estou a fim e hoje vou fazer interdisciplinaridade. Não, não é desse jeito, porque ela tem que fluir". Reconhecer essa condição da interdisciplinaridade é importante, pois permite ir avançando, descobrindo, tomando decisões e fazendo escolhas juntos, como a experiência apresentada pelo Gestor 4, que também é professor:

[...] a gente faz bastante trabalhos

interdisciplinares com a disciplina nos 2º anos do Ensino Médio com topografia. Então, a gente trabalha meio que paralelamente, a matemática e topografia, até alguns projetos de extensão foram feitos nesse sentido, matemática e topografia e na agricultura I, trabalham os solos na agricultura I e na matemática estava se trabalhando área e volume então a gente conseguiu fazer bem essa relação, até mesmo o professor de física entrou com densidade, pra trabalhar isso. A topografia usa muito a trigonometria, então, a gente trabalhou paralelamente também. A minha parte, matemática a gente ia a campo coletava informações com trena, voltava pra sala e vinha a parte matemática novamente nesse sentido (Gestor 4).

Essa prática foi observada tanto em sala de aula, como nos momentos de diálogo na sala dos professores e com os estudantes. Em determinadas aulas os professores fizeram articulação com outras disciplinas e os alunos relataram que percebiam essa inter-relação entre o conteúdo que eles estavam estudando naquela disciplina com outros conteúdos ou com uma visita técnica ou uma aula prática. Mas também que percebiam mais fortemente essa relação das áreas quando desenvolviam alguma atividade prática, ou projeto de ensino, de pesquisa ou extensão.

Dado o exposto, percebe-se que

mesmo ainda não tendo definido a concepção metodológica a ser trabalhada pelo *campus*, os docentes buscam alternativas ou metodologias críticas diversas, que inovem ou despertem o interesse dos estudantes e minimizem a fragmentação disciplinar. A indefinição de uma metodologia não pode ser vista como um problema grave que compromete a concepção de formação integrada, haja vista que o *campus* está em processo, e a indefinição é própria do processo. É o que Frigotto sinalizou numa entrevista concedida em 2014:

[...] a maior dificuldade de integrar é primeiro querer integrar, uma atitude política, segundo é o professor que comece a fazer essa discussão que vocês estão fazendo "afinal de contas, o que é integrar? mas como nós vamos fazer?", precisa ter um início e é uma atitude de querer, e aí o cara vai encontrar os caminhos [...] você pode integrar por disciplina, não é impossível... você pode integrar por projetos, em todo aquele semestre a escola vai trabalhar um grande projeto onde entra todos os campos de conhecimento ou você pode trabalhar por temas, Paulo Freire, temas geradores... isso não tem uma regra, porque a gente parte do princípio que vocês como professores, foram se formando e têm os elementos pra dizer "bom, aqui nós vamos tentar isso, vamos tentar aquilo". Não existe uma fórmula, o que existe é uma concepção, de não negar um conhecimento básico em todas as áreas do que é humano. (FRIGOTTO, 2014)

Após análise da concepção defendida pela instituição, pelo *campus* e pelo curso, do que pensam os sujeitos, e da prática pedagógica, ressaltando alguns avanços e desafios na efetivação do currículo integrado no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFMT *Campus* Sorriso.

Em síntese, levando em consideração os dados discutidos, destaca-se que a busca pela construção/efetivação do currículo integrado no IFMT *Campus* Sorriso é uma luta semelhante à da maioria dos Institutos Federais que foram instituídos a partir de Escolas Técnicas ou CEFETs, é a luta diária entre uma escola com a tradição de formação técnica e de ensino tecnicista e uma nova realidade, com uma nova concepção, um novo currículo e uma prática ainda a ser construída, sem ter, conforme afirma o Gestor 2, um modelo, um espelho a ser seguido, com as mesmas características, para poder avaliar o que está ruim e o que precisa melhorar, tudo é novo e tudo está sendo experimentado, buscando melhorar a cada dia.

3. CONCLUSÃO

A organização do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao En-

sino Médio do IFMT *Campus* Sorriso está conseguindo avançar na efetivação de uma proposta pedagógica amparada em referencial teórico crítico de currículo integrado, pautando-se na formação integral dos educandos, preparação para o trabalho, para prosseguir nos estudos e para serem cidadãos atuantes e transformadores da realidade. O comprometimento de toda a equipe representa um importante contraponto, buscando com base em tentativas e experiências implementar atividades e metodologias integradoras dos eixos trabalho, conhecimento, cultura e tecnologia, por meio de projetos, temas, área ou disciplinas.

Como fase de “travessia” para uma formação mais ampla, a indefinição quanto a uma concepção curricular e metodológica não pode ser vista como um aspecto negativo. Nessa fase, retomando Frigotto (2014), o que não se pode é perder de vista o direito do jovem ao desenvolvimento integral, em todas as áreas “do que é ser humano”. Para tal, a escolha dessa organização, seja por temas, complexo, projetos, por área, ou mesmo por disciplina, deve estar embasada em teorias críticas do currículo, que concebem o estudante completo: intelectual, social, profissional, humana, política e culturalmente. Desse

modo, se torna necessária a formação continuada dos educadores para aprofundamento dos conceitos de integração e das concepções curriculares e metodológicas para efetivação dessa proposta.

As políticas curriculares implementadas nos últimos dez anos têm avançado no sentido de definir nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4/2010), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 2/2012) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Resolução CNE/CEB nº 6/2012) como eixos articuladores e integradores do currículo: trabalho, ciência, cultura e tecnologia, tendo o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico. Mas encontram como desafio, na atualidade política brasileira, projetos e programas de cunho ca-

pitalista neoliberal que ameaçam as conquistas da classe trabalhadora e de educadores socialistas. Isso é claramente demonstrado pelo atual governo, que edita um pacote de “contrarreformas” de Medidas Provisórias, Projetos de Lei e Emendas à Constituição que ferem e retrocedem nas conquistas alcançadas até aqui, tais como a Lei nº 13.415/2017³, a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁴; a Emenda Constitucional nº 95/2016⁵ e o Projeto de Lei do Senado nº 193/2016⁶. Esse pacote de medidas antissociais precariza o trabalho docente, despolitiza o ensino, empobrece o currículo e impede a efetivação de uma educação integral de qualidade.

A luta pela superação da concepção utilitarista do ensino médio e da educação profissional está posta como resistência ao capital. O momento atual brasileiro tem exigido enfrentamento e posicionamento

3 A Medida Provisória (MP) nº 746/2016, transformada na Lei nº 13.415/2017, altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

4 BNCC - Documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Estabelece o ensino com base em competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade.

contra as reformas e medidas políticas neoliberais. Esse momento é desafiador, altamente educativo, pois a escola é terreno fértil das contradições e o currículo pode ser encarado como instrumento de conformação ou de transformação, resistência e luta.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer do CNE/CEB nº 5/2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**. Seção 1. Brasília, de 25 de junho de 2012. p. 7.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Currículo, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral**. Caderno III. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013a.

CIAVATTA, M. RAMOS, M. Ensino Médio Integrado. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. (Org.). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, G. **Entrevista** concedida no Hotel Ucayali. Sinop, 2014.

IFMT, INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO. **Projeto de Desenvolvimento Institucional/ Projeto Pedagógico Institucional**. Mato Grosso: IFMT, 2014.

IFMT *CAMPUS* SORRISO. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio** – IFMT *Campus* Sorriso. Sorriso: IFMT, 2015.

MACHADO, I. F. **Organização do Trabalho Pedagógico em Uma Escola do MST e a Perspectiva de Formação Omnilateral**. Campinas. Editora RG, 2010.

PISTRAK, M.M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. Trad. Daniel Aarão

Reis Filho. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

RAMOS, M. N. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. (Org.). **Ensino Médio Integrado: Concepções e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106 – 127.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VENDRAMINI, C.R; MACHADO, I. F. A relação trabalho e educação nas experiências escolares do MST. In: VENDRAMINI, C.R; MACHADO, I. F. (Orgs.). **Escola e movimento social: a experiência em curso no campo brasileiro**. São Paulo: Expressão

5 Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Chamada de novo regime fiscal, limita as despesas primárias da União por 20 anos para pagar dívida pública, recaindo sobre os trabalhadores, os servidores e os serviços públicos e, especialmente, em áreas essenciais à população brasileira como a Educação e Saúde.

6 Projeto de Lei do Senado nº 193 de 2016 - Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o "Programa Escola sem Partido", chamado por educadores progressistas de "Lei da mordaza", pois atua como ferramenta de controle, de opressão e de silenciamento do pensamento crítico.

DO ENSINO INTEGRADO AO CURRÍCULO INTEGRADO: RELAÇÃO ENTRE MÚLTIPLO E UNO

Juliana de Almeida Pereira e Santos¹

¹ Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), *campus* Araçuaí

E-mail: juliana.santos@ifnmg.edu.br

1. INTRODUÇÃO

Este texto constitui excerto de estudo de dissertação de Mestrado, cujo objetivo foi descrever o processo de construção de uma nova práxis pedagógica, com base em uma reforma curricular, do tradicional para o integrado, a partir da trajetória de professores do curso Técnico em Enfermagem do Instituto Federal da Bahia (IFBA), *campus* Eunápolis. Para tanto, utilizou-se pesquisa de natureza básica do tipo exploratória, com abordagem hipotético-dedutiva e enfoque qualitativo. No que tange ao procedimento, utilizou-se o estudo de caso a partir da técnica de história oral, na modalidade temática. Na análise dos resultados, as depoentes, constituintes da amostra, foram identificadas com nomes de artistas do Movimento Modernista, iniciado em 1922, o qual permeou a literatu-

ra, a arquitetura, a pintura, a escultura, o teatro, a música, dentre outros. Com essa associação, pretendeu-se aludir ao caráter de protagonismo e de inovação do trabalho das professoras, no âmbito da reforma curricular em análise.

Nesse recorte, aqui proposto, de um lado, engendra-se um paralelo entre os parâmetros organizacionais que tangenciam o Ensino Médio Integrado e, por outro lado, os fundamentos epistemológicos e filosóficos que originam e sustentam a concepção de currículo integrado, no que concerne à educação omnilateral.

Segundo a legislação que inaugura o Instituto Federal (IF), no Brasil, as escolas da rede devem constituir-se como centro de excelência para oferta de Educação Profissional e Tecnológica, em todos os seus níveis e em todas as suas modalidades,

priorizando, no caso da Educação Profissional de nível médio, a forma de cursos integrados (BRASIL, 2008, p. 4). O conceito de ensino integral, contudo, não se origina e nem se restringe a essa modalidade de organização de cursos, ainda que muitas pessoas só o identifiquem nessa acepção.

Discussões e propostas de educadores vão mais longe. Ao defenderem a proposta de Ensino Médio Integrado, resgatam fundamentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos da concepção de educação politécnica e omnilateral e a de escola unitária, baseados no programa de educação de Marx e Engels e de Gramsci (RAMOS, 2011, p. 772).

Tais fundamentos convergem para uma concepção de currículo integrado, cuja formulação incorpora contribuições já existentes sobre o mesmo tema, mas pressupõe a possibilidade de se pensar em um currículo convergente com os propósitos da formação integrada – formação do sujeito em múltiplas dimensões, portanto, omnilateral – e da superação da dualidade estrutural da sociedade e da educação brasileiras (RAMOS, 2011, p. 772). Nesse sentido, por sua complexidade e sua pluralidade, os estudos apontam para uma

série de dicotomias, de contradições e de possibilidades, o que evidencia o trabalho escolar e a prática docente a partir de novas perspectivas. Nessa direção, a inserção político-social da escola, aqui, analisada, bem como o posicionamento do curso Técnico em Enfermagem, nesse contexto, constituem-se como espaço privilegiado para dar contornos claros e nítidos, materializando, assim, as elucubrações propostas.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. Do ensino integrado ao currículo integrado

Interdisciplinaridade, educação global, centros de interesse, metodologia de projetos, globalização são vocábulos que traduzem coisas bem semelhantes. Para Santomé (1998), não obstante a vasta diversificação de termos, pode-se pensar que, no fundo, trata-se apenas do mesmo e do eterno problema, ainda não resolvido de maneira definitiva, isto é: a necessidade de superar a fragmentação dos conhecimentos e a imperativa tarefa de estabelecer diálogo entre o currículo e a realidade cotidiana.

Nesse sentido, fundamenta-se o conceito de currículo integrado

que reúne os argumentos da globalização, da interdisciplinaridade, do conhecimento e das inter-relações sociais, econômicas e políticas. Para o autor, a expressão deriva do vocábulo integração, o que resulta na unidade das partes e não em uma simples soma ou agrupamento de objetos distintos ou de partes diferentes, mas resulta, sim, na unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento (SANTOMÉ, 1998).

Sua base teórica é intensamente influenciada pelas formulações educacionais de Antônio Gramsci (2004), o qual propõe o conceito de escola unitária e aprofunda o conceito de politecnicidade. Outro autor, com grande influência na constituição da base teórica, acerca de currículo integrado, foi o filósofo húngaro György Lukács, a partir de suas formulações no que tange à ontologia do ser social. Para ele, os seres humanos transformam-se e constroem novos conhecimentos à medida que transformam a natureza por meio do trabalho.

“[...] Esse ser não apenas se desenvolve no processo concreto-material de sua gênese a partir do ser da natureza, mas também se reproduz constantemente nesse quadro e não pode jamais se separar de modo

completo [...]” (LUKÁCS, 1979, p. 19). Trata-se, portanto, de uma dimensão ontológica do trabalho, em uma lógica criadora e transformadora, diferente de sua dimensão histórica, a qual gera exploração e alienação.

Como se percebe, ambos os autores (Gramsci e Lukács) foram bastante influenciados pelos escritos de Karl Marx e Engels; constituindo-se, conforme Ciavatta (2008), como referência para os teóricos que se debruçam sobre o tema. Inclusive, no Brasil, influenciaram autores como Gaudêncio Frigotto, Demerval Saviani, Marise Ramos, além da própria Maria Ciavatta, dentre outros.

A partir da década de 1980, no Brasil, esses e outros agentes contribuíram para que houvesse um incremento nas produções teóricas acerca de abordagens relativas à politecnicidade e ao currículo integrado, essa discussão foi incorporada no contexto dos debates da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) de 1996. Todavia, essa demanda foi se perdendo gradativamente durante o processo, de tal forma, que o texto da Lei, seguido pelo Decreto nº 2.208/1997,

“[...] separou obrigatoriamente o ensino médio da educação profissional, produzindo grandes prejuízos a ambos durante o período de sua vigência e, inclusive após a sua revogação, uma vez que é difícil des-

construir todo o aparato ideológico [...]”. (MOURA, 2012, p. 54).

Em face disso, o que se viu, em relação às novas regulamentações, foi a fragmentação do ensino técnico, enfeixado junto com outras políticas, sob a denominação de Educação Profissional e Tecnológica. Essa tendência, consubstanciada em uma reforma educacional, implementada no Brasil, a partir dos anos de 1990, ocorre sob um novo modelo de Estado, de padrão norte-americano ou liberal-corporativo (RAMOS, 2012).

Nele, ao mesmo tempo em que a vida econômica é deixada ao livre jogo do mercado, o conflito de interesses é também resolvido numa espécie de mercado político, no qual os grupos com recursos obtêm resultados, enquanto os que não dispõem de tais recursos são excluídos, sem condições de obter influência real. Estamos diante da proposta mais conhecida como “neoliberal”, que vem predominando em nosso país pelo menos desde o governo Collor (COUTINHO, 2006 apud RAMOS, 2012, p. 34).

Com o tempo, esse modelo neoliberal intensificou-se, chegando, conforme Silveira (2009), no seu auge nos anos de 1990, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso; época em que o modelo consolidou-se. Pesou, para tanto, o Plano de Esta-

bilização do governo com a adoção do real, o qual visava o ajuste estratégico e à retomada do crescimento econômico. É nesse cenário em que se processam importantes mudanças no campo educacional. O ensino, consoante a perspectiva neoliberal de mercantilização, transforma-se em produto de venda. E, nessa perspectiva, aqueles que conseguem pagar por um produto, assim o fazem, deixando a rede pública como alternativa para os que não conseguem fazê-lo (SILVEIRA, 2004).

Com isso, e tendo em vista a desorganização do ensino técnico de nível médio, gerada pelo Decreto nº 2.208/97, as políticas de formação, para o trabalho, passam a ser orientadas para os programas de capacitação em massa (RAMOS, 2012).

“As escolas técnicas deixaram de oferecer ensino médio profissionalizante para oferecer cursos técnicos concomitantes ou sequenciais a esses. A formação destinada aos trabalhadores passou a ser compartilhada pelos ministérios da Educação e do Trabalho.” (RAMOS, 2012, p. 36).

Nesse interim, as ações mantiveram-se desarticuladas e a oferta de educação, pelo setor privado, cresceu consideravelmente, superando o setor público. No que tange aos aspectos político-pedagógicos, Ramos

(2012, p. 37) explicita que “[...] esses valores são difundidos com base na ‘pedagogia das competências’, cujo princípio é a adaptabilidade individual do sujeito às mudanças socioeconômicas do capitalismo.”

Essa pedagogia ancora-se nos postulados construtivistas. Seus pressupostos, conforme Therrien (2001) estão muito presentes no currículo nacional a partir da reforma curricular dos anos de 1990, em uma lógica ligada à avaliação de resultados e assentada em uma burocracia paralela, guiada pela cultura administrativa da eficiência, do menor custo e das comparações internacionais.

Mantiveram-se, com certo destaque, até os anos de 2000, esses aspectos político-pedagógicos, “[...] quando a conjuntura política permitiu retomar, no final de 2002, período de transição entre os governos FHC e Lula, a discussão sobre a relação entre o ensino médio e a educação profissional [...]” (MOURA, 2012, p. 55). Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), esse foi um processo polêmico que envolveu educadores, formadores, dirigentes, consultores de sindicatos, de ONGs e de instituições empresariais, o que culminou na aprovação do Decreto nº 5.154 de julho de 2004.

Em essência, a grande mudança, estabelecida por ele, foi o reestabelecimento da proposta interrompida pelo Decreto nº 2.208/1997, o qual proibia que o ensino médio propiciasse também a formação técnica.

O reestabelecimento dessa garantia, por meio do Decreto nº 5.154/2004, pretende reinstaurar um novo ponto de partida para essa travessia, de tal forma que o horizonte do ensino médio seja a consolidação da formação básica unitária e politécnica, centrada no trabalho, na ciência e na cultura, numa relação mediata com a formação profissional específica que se consolida em outros níveis e modalidades de ensino (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 44).

Ressalta-se que o Decreto nº 5.154/2004 discorre acerca da centralidade do trabalho como princípio educativo, trazendo-o, em seu artigo 2º, como premissa a ser observada na Educação Profissional. Para tanto, o texto legal estabelece, como uma de suas estratégias principais, a articulação entre a Educação Profissional Técnica de nível médio e o ensino médio; podendo essa se dar das seguintes formas:

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 [...]

III – subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, 2004, p. 2).

A possibilidade de um ensino integrado era real, sendo necessário avançar em sua direção, de modo a contribuir para uma efetiva (re)construção da identidade e do sentido dessa etapa da educação básica brasileira. Nessa perspectiva, contribui, para esse processo de construção, a implementação de um novo modelo institucional, consubstanciado nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), e regulamentado pelo Decreto nº 6.095/2007 e pela Lei nº 11.892/2008.

Conforme Pereira (2010), a criação dos Institutos Federais não consistiu apenas em uma ampliação da estrutura física da rede, mas também representou a afirmação de uma nova “[...] concepção de Educação Profissional que [colocasse] em seu cerne a humanização e democratização do progresso” (PEREIRA, 2010, p. 239). Não obstante, em sua opera-

cionalização, os Institutos Federais, conforme Moura (2012), não foram, totalmente, bem sucedidos no que concerne a manter o foco nas questões político-pedagógicas. Para o autor, a estrutura administrativa das novas instituições, como, por exemplo, no que diz respeito à ocupação dos novos cargos criados e à construção de prédios, sublinhadas pelo imediatismo desse processo, figuraram como eixo de deslocamento, roubando muito da centralidade que deveria repousar nas questões de ensino-aprendizagem (MOURA, 2012).

Por esse caminho, corre-se o risco de negligenciar a construção de projetos político-pedagógicos bem fundamentados, elaborados coletivamente e coerentes com a realidade socioeconômica local e regional de cada nova unidade. Por esse caminho, se está negligenciando a necessária formação dos professores que estão sendo aprovados nos concursos públicos para ingressar na rede federal, principalmente nas novas unidades. Essa é uma situação crucial, pois muitos desses novos e jovens professores são mestres e doutores recém-formados, mas sequer conhecem o campo da educação, uma vez que são bacharéis.

Quanto aos licenciados nas disciplinas da educação básica, muitos não conhecem a educação profissional, pois os cursos de licenciatura, em geral, não incluem em seus currículos estudos sobre esse campo e menos ainda sobre a sua relação com o ensino médio, de maneira que os

professores têm dificuldades para estabelecer conexões entre a sua disciplina específica, as tecnologias, o mundo do trabalho e a cultura (MOURA, 2012, p. 63-64).

Do ensino integrado, ministrado através de Educação Profissional Técnica de nível médio em cursos e programas integrados ao ensino regular, e garantido através do texto legal do Decreto nº 6.095, de 2007, e da Lei nº 11.892, de 2008, até a efetivação do currículo integrado, visando a uma formação integral do ser humano, com ênfase na politecnicidade, de base unitária e omnilateral, há uma grande distância.

O ensino médio integrado ao ensino técnico, conquanto seja uma condição social e historicamente necessária para a construção do ensino médio unitário e politécnico, não se confunde totalmente com ele porque a conjuntura do real assim não o permite (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 44).

Ainda que sejamos levados a compreender o ensino médio integrado à educação profissional como uma forma de relacionar processos educativos com finalidades próprias em um mesmo currículo, compreendemos integração como algo mais amplo. O primeiro sentido que atribuímos à integração expressa uma concepção de formação humana que preconiza a integração de todas as dimensões da vida – o trabalho, a ciência e a cultura – no processo for-

mativo. Tal concepção pode orientar tanto a educação geral quanto a profissional, independentemente da forma como são ofertadas. O horizonte da formação, nessa perspectiva, é a formação politécnica e omnilateral dos trabalhadores e teria como propósito fundamental proporcionar-lhes a compreensão das relações sociais de produção e do processo histórico e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas (CIAVATTA, 2011, p. 31).

Nessa perspectiva de entendimento, é admissível prever a possibilidade de experiências de ensino integrado fundadas em uma lógica extremamente tradicional, enciclopédica, consoante a proposta burguesa de educação. Para tanto, por um lado, basta que a articulação seja uma mera formalidade de atrelamento entre ensino médio e ensino profissional, a qual não avança além das demarcações legais e das estruturas burocráticas. Por outro lado, práticas de ensino, independentemente do nível e da forma como são ofertadas, podem efetivar uma experiência de fato integradora, à medida que consigam erigir um currículo visando a formação integral do ser humano.

Com base nisso, é possível falar em currículo integrado nas séries iniciais, no ensino superior, na educa-

ção especial, enfim, de forma ampla, nas práticas educativas. Afinal, currículo integrado não encerra o discurso na modalidade de ensino médio, vinculada à Educação Profissional, mas antes vislumbra um universo complexo de experiência educativa, bastante abrangente e com grande potencial de transformação.

A exemplo disso, no caso da formação técnica em enfermagem do Instituto Federal da Bahia (IFBA), *campus* Eunápolis, observada nesta análise, a forma de organização, em nenhum momento, se deu por meio da modalidade de ensino integrado. A opção pedagógica foi por estruturá-la nos moldes de ensino subsequente, o que não inviabilizou o percurso no que concerne ao currículo integrado, aqui, admitido como fundamento filosófico e epistemológico.

2.2 Espaço escolar: fios e desafios enredados

No contexto do curso Técnico em Enfermagem do IFBA, na época CE-FET-BA (Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica da Bahia), ao lado do protagonismo docente, destacaram-se, como fatores motivacionais, para a busca de uma reforma curricular, figurando como elementos estruturantes das ações docen-

tes, questões políticas associadas aos aspectos ideológicos.

Em relação ao contexto político, destaca-se o Decreto nº 5.154/2004, que buscava resgatar a base unitária do ensino médio, com vistas a “[...] restabelecer as condições jurídicas, políticas e institucionais que se queria assegurar na disputa da LDB na década de 1980.” (CIAVATTA; FRIGOTTO; RAMOS, 2012, p. 37). Disputa que, à época, resultou no Decreto nº 2.208/1997 e na Portaria nº 646/1997, os quais proibiam a formação integrada e regulamentavam formas fragmentadas e aligeiras de Educação Profissional, em função das alegadas necessidades do mercado (CIAVATTA; FRIGOTTO; RAMOS, 2012).

Do ponto de vista ideológico, elementos compatíveis com o pensamento de currículo integrado parecem, a princípio, não ter emanado de uma escolha didático-pedagógica, mas figurado como consequência frente ao desejo de se adequar à formação, no curso em análise, a perspectiva marxista da saúde, em consonância com a proposta de mudança de paradigma sanitário, isto é, a transição do modelo flexneriano, centrado na atenção médica e

apoiado em uma concepção de saúde como ausência de doença, para uma dimensão focada na produção social da saúde, em que a mesma é entendida como qualidade de vida, um bem-estar físico, mental e social.

Como embasamento para a afirmativa, ressalta-se a pequena presença de discurso pedagógico acerca

da educação integral, em oposição a um forte e reiterado discurso político frente à arena de saúde. A partir de uma avaliação superficial, por meio de uma ferramenta de análise estatística de textos, percebe-se que as palavras, que evocam a área da saúde, são predominantes em relação aos subsídios pedagógicos e ideológicos acerca de currículo.

Tabela 1

	Palavras	Porcentagem de recorrência (%)
1	Currículo (s) Curricular	0,4885
2	Saúde	0,44216
3	Enfermagem Enfermeira (s) Enfermeiro Enfermeiros	0,41718
4	Trabalhar Trabalho	0,40648
5	Técnico	0,13906
6	Educação	0,21751
7	Integrado Integral Integração Integrados	0,15687
8	Competências Competência	0,0713
9	Pedagógico Pedagógica Pedagógicos	0,06773
10	Interdisciplinar	0,06061

Fonte: acervo constituído a partir da fala das depoentes, tratado a partir da ferramenta "Contador de Palavras"¹

Na sequência, aparecem as palavras que evocam o campo semântico de trabalho, recursivas nas análises.

Esse, talvez, seja um dos elementos mais fortes de que o trabalho, como princípio educativo, permeou, de

modo intenso, a construção curricular, aproximando-a das concepções de escola unitária e de politécnica. Sobre essa centralidade da formação, a partir do trabalho, perpassando a relevância do conceito para existência humana, Ramos (2012), citando Lukács (1978) e Mészáros (1981), comenta:

A produção da existência humana, portanto, se faz mediada, em primeira ordem, pelo trabalho. Primeiramente, como característica inerente ao ser humano de agir sobre o real, apropriando-se de seus potenciais e transformando-o. Por isto o trabalho é uma categoria ontológica: é inerente à espécie humana e primeira mediação na produção de bens, conhecimentos e cultura (RAMOS, 2012, p. 108).

Nessa perspectiva, acredita-se que a preocupação, com a esfera do trabalho, no bojo da discussão curricular, evidencia, como pressuposto, na organização do currículo, a formação humana, a qual concebe o sujeito como ser histórico-social concreto, capaz de transformar a realidade em que vive; tendo, assim, o trabalho como princípio educativo, no sentido em que o trabalho permite, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes (RAMOS, 2012). Concep-

ções bastantes presentes na fala de Tarsila:

Eu penso na formação integral, né[...] essa formação omnilateral, que tanto se fala, que a gente tanto almeja, mas que a gente não consegue. Então não é formar apenas para o trabalho, para o mercado de trabalho, mas eu acho que[...] tendo o trabalho como princípio educativo, né. A formação humana, mesmo, né, do sujeito que vai modificar o mundo, né, que consegue fazer essa reflexão e intervir nesse mundo que tá, atual, né. (sic) (TARSILA).

Muito embora, a materialização dos pressupostos ideológicos, na perspectiva de conceitos pedagógicos, expressos nos depoimentos e no texto do PPC (Projeto Pedagógico do Curso), não se estabelece de forma tão nítida. Observa-se, por exemplo, que, nas falas, os termos integrado, integral, integração e integrado não aparecem com tanta frequência. Tal fato, conforme explicitado anteriormente, ao que parece, demonstra que a construção não se pautou na perspectiva de aplicação de matrizes teórico-metodológicas estabelecidas, mas antes emergiu da espontaneidade do anseio de uma proposta educacional mais condizente com o cenário da saúde, em âmbito nacional.

Disponível em: <<http://linguistica.insite.com.br/corpus.php>>. Acesso em: jan. 2017.

Lima (2007) comenta acerca desse processo de mudança inerente ao setor, e, por conseguinte, sobre a necessidade de alterações no processo de formação em saúde:

[...] com esse projeto de reforma que ia além da reforma setorial, o movimento não podia deixar de exigir também mudanças no conteúdo e na forma de pensar e fazer saúde. Isso vai se expressar na ampliação do conceito de saúde e na necessidade de reestruturação do processo de trabalho em saúde, a partir da redefinição do seu modelo assistencial. Por outro lado, essas mudanças passam a exigir também um novo compromisso ético-político dos trabalhadores de saúde, pautado fundamentalmente na questão da construção da democracia e na defesa da dignidade humana, assim como mudanças na materialidade das práticas e da formação em saúde (LIMA, 2007, p. 2).

Essas reformas, estabelecidas na saúde, aparecem, conforme Nunes (1997), estreitamente vinculadas a um projeto pedagógico, de tal modo, que, inicialmente, na medicina, procurou-se criticar a biologização do ensino, calcado em práticas individuais e centradas no hospital. Nesse processo, buscou-se fornecer uma visão menos fragmentada do indivíduo, com vistas à integração biopsicossocial e ao modelo de medicina integral no plano da comunidade.

Nesse caminho, tais paradigmas, no bojo do movimento sanitário, e entre outros movimentos da saúde, estabelecem, em boa medida, congruências com a ideologia de currículo integrado; estando, conforme Lima,

[...] na origem das discussões então travadas em torno da concepção politécnica de ensino no âmbito do setor saúde. Essa concepção de ensino, tributária da tradição socialista, tem por objetivo permitir o domínio dos fundamentos das diversas técnicas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas (LIMA, 2007, p. 4).

Ao seu modo, Pagu comenta essa perspectiva de mudança curricular em consonância com as necessidades instauradas na saúde:

Aí fizemos a mudança é[...] tentando fazer essa construção, mas, também, tentando fazer um diálogo com o campo da saúde[...] com as mudanças que tavam acontecendo[...] pe-raí gente, esses módulos tem que ter sentido[...] Aí foi quando a gente começou a fazer esse diálogo entre o currículo integrado e aquilo ali[...] (sic) (PAGU).

Olha... primeiro... vantagens no modelo, primeiramente, eu vejo a questão da gente...fazer a disputa ideológica não só no âmbito da educação, mas também, no âmbito do modelo das práticas de saúde. Então, especificamente, no curso, né, nos cursos da área de saúde...esse modelo ele

casa com o que a gente sempre almejou de formação, né, assim...da... de profissionais, para atuar na...na área de saúde, desde 1800...1988... pra cá... (sic) (PAGU).

Em que pese que, conforme Nunes (1994, p. 10-11),

[...] em cada formação social concreta, a educação cumpre um papel fundamental na reprodução da organização dos serviços de saúde e se cristaliza na reatualização e preservação das práticas específicas, tanto nas dimensões do conhecimento quanto nas técnicas e no conteúdo ideológico.

Sendo assim, uma das principais estratégias, estabelecidas no currículo, com vistas à pretensa integração, é a articulação do mundo do trabalho com o contexto de ensino por meio de projetos interdisciplinares, em consonância com os níveis de prevenção que subjazem a saúde coletiva.

[...] são os projetos interdisciplinares. Essa...esse foi nosso carro-chefe pra gente fazer o currículo andar. [...] Então, a gente por isso que a gente pensou...os módulos fazendo sentido com os níveis de prevenção e fazendo projetos interdisciplinares, que pudesse tornar aquilo ali palpável, né, inclusive é...mexer um pouco e envolver os professores que não eram da nossa área. [...] Então, pensamos um projeto interdisciplinar em que o aluno avaliasse, né, condições de saúde de uma dada po-

pulação, né, que envolvesse desde a qualidade dos serviços de saúde, mas também, até as condições de vida e de trabalho, né, território... (sic) (PAGU).

A abordagem, a partir da utilização de projetos, não chega a ser uma inovação didático-metodológica nas estratégias de ensino. Trata-se de instrumento bastante recorrente no âmbito da Pedagogia das Competências. Conforme Ramos (2012), das proposições metodológicas propagadas no âmbito das competências, “[...] a mais difundida foi o trabalho por projetos.” (RAMOS, 2012, p. 115).

Contudo, ainda segundo a autora, o “[...] que a pedagogia das competências não considera, entretanto, é que os problemas a que se propõe resolver não são exclusivamente pedagógicos.” Com isso, Ramos (2012) demarca um posicionamento de crítica ao alcance, para ela restritivo, da Pedagogia das Competências, limitando-se à mobilização de capacidades cognitivas, sem promover a compreensão dos problemas na sua essência, com vistas à sua superação.

É, nessa perspectiva, que a abordagem, por meio de projetos, no contexto do curso Técnico em Enfermagem do IFBA, parece, de certo modo, distanciar-se da Pedagogia das Competências, aproximando-se

das concepções de currículo integrado. Nesse panorama, ressalta-se que os delineamentos, instaurados na proposta, não se ancoram em situações-problema simuladas, nem se limitam a discussões no âmbito intraescolar. Trata-se de proposições embasadas nas relações que constituem e estruturam a realidade objetiva, em interface com o mundo do trabalho e com o contexto de organização da saúde, como materialidade da prática profissional.

Nas falas de Tarsila, a seguir, é possível notar essas múltiplas potencialidades e intencionalidades no âmbito do trabalho com projetos:

[...] a gente tá conseguindo ainda... com todas as dificuldade, a gente consegue ainda uma boa formação, né, a gente consegue que o estudante ele perceba...a realidade, né, que ele é capaz de fazer intervenção, principalmente, através dos projetos. Então, quando ele vai, realmente, pra...pra prática...a gente ainda consegue essa prática social... né, quando ele vai para a realidade e ele vê, e ele traz de novo pra cá e...a gente teoriza, ele faz essa reflexão e a gente volta pra lá, trazendo as ações, eu acho que...eu penso que ele consegue perceber que ele é... ele consegue ser agente de mudança, né...e que lá depois como profissional, ele também vai poder ser agente de mudança...nem que seja um pouquinho, o que ele fizer de pouquinho, vai ajudar. (sic) (TARSILA).

Outra importante estratégia de integração utilizada, mais no âmbito organizacional, são as reuniões de planejamento, as quais integram os docentes e objetivam a troca de experiências e de saberes com vistas à localização de possibilidades de integração. É o que explicita Tarsila em sua fala:

...a gente já lançou várias estratégias...a gente já lançou outras estratégias para conseguir esse diálogo... as reuniões de...as reuniões de, de, de...organização de módulo, né... trazendo os professores...possibilitando que eles falem de que forma que eles trabalham, de que forma o outro possa...pode contribuir...né... eu acho que a gente já lançou mão de muitas coisas sim... (sic) (TARSILA).

Sobre essa centralidade do diálogo, em um processo de construção, que visa à integralidade, Pontuschka (2002, p. 23) afirma que o “[...] diálogo, a interlocução sobre um mundo, uma realidade partilhada, embora vista sobre diferentes ângulos, é o principal motor, o que desencadeia e mantém o movimento do grupo.” Paulo Freire (1980), também, sinaliza a esse respeito, ao afirmar que o diálogo é um instrumento por excelência, por meio do qual o conhecimento se produz. Para Oliveira (2007, p. 75), “[...] diálogo entre sujeitos é educação não alienada e não alienante.”

Conforme Pagu, trata-se de ferramenta essencial para a construção do currículo integrado:

[...] as pessoas estão ali, elas discutem, elas...é...estão juntas fisicamente. E num processo desse não tem como ser virtual, né. Na construção de um currículo integrado, as pessoas precisam estar integradas, elas precisam sentar juntas, elas precisam...então...assim...(sic) (PAGU).

Nesse contexto, exige-se a mobilização de novos e de diversos saberes docentes numa perspectiva de ruptura com o processo de trabalho, calcado na fragmentação dos saberes e na desarticulação entre os profissionais; engendrando, assim, desafios e novas abordagens. Esse percurso envolve muitos desafios e muitas disputas, o que resulta em um caminho bastante heterogêneo. Contudo, a longevidade do trabalho, que já conta com mais de dez anos, e os bons resultados, em relação à formação, tornam, de certo modo, vigorosa a constatação de uma busca real na direção de um ensino integral, ainda que com base organizacional diversa; o que se constitui como um convite para reflexões e experiências sobre uma formação condizente com os princípios da omnilateralidade, e, também, indo além das organizações meramente burocráticas e limitantes.

3. CONCLUSÃO

Em relação ao currículo integrado, observa-se que, consoante o seu caráter ideológico e epistemológico, os encaminhamentos práticos, para o seu estabelecimento, não estão bem definidos. Ao contrário do que ocorre com o ensino integrado, no qual o conceito é utilizado apenas no que está relacionado a um arranjo organizacional.

Nessa perspectiva, não existem fórmulas prontas e as estratégias, para efetivação da politécnica e da omnilateralidade, no bojo do currículo integrado, vão sendo definidas de modo intuitivo, de acordo com as necessidades e o perfil da realidade escolar. Não obstante, a união do ensino com o trabalho produtivo, a afirmação do trabalho, como princípio educativo, e a busca de superação da fragmentação, com vistas a uma melhor compreensão da realidade, e objetivando superá-la, ao que parece, são marcas indispensáveis permeando as estratégias.

REFERÊNCIAS

CIAVATTA, Maria; SILVEIRA, Zuleide Simas da. **Celso Suco da Fonseca**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Senai, Departamento Nacional, Divisão de Pesquisas, Estudos e Avaliação, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Polissemia da Categoria Trabalho e a Batalha das Ideias nas Sociedades de Classe. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr., 2009.

_____. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. 3. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

LESSA, José Silva. **CEFET- BA – uma resenha histórica: da escola do mingau ao complexo integrado de edu-**

cação tecnológica. CCS/CEFET-BA. Salvador: 2002.

MARX, Karl. **O Capital**. Volume 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

ENSINO MÉDIO INTEGRADO: CORRELAÇÃO DE FORÇA DE UMA ESCOLA EM DISPUTA

Reinaldo de Lima Reis Júnior¹

¹ Instituto Federal de Goiás (IFG)

E-mail: reinaldo.reis@ifg.edu.br

1. INTRODUÇÃO¹

Para entender as disputas em torno dos modelos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), é de fundamental importância a cautela de análise e, na investigação sobre os seus propositores no campo da teoria da EPT, é necessário desvelar o currículo oculto por trás dessas teorias. Demonstrarlos é traçar os sentidos e as possibilidades que essas propostas teóricas trazem e qual pode estar mais afeita à rede dos Institutos Federais (IFs) em seu Ensino Médio Integrado².

Ao analisar os modelos e as concepções propostos de EPT no Brasil, em certa medida, deve-se ter em vista a capacidade de influência e determinação dessas teorias da educação. Se, a partir desse olhar, observarmos em específico o campo da EPT e sua institucionalidade por meio da escola, parte-se da base de que, dadas as suas condições históricas, essa escola foi constituída, predominantemente, a partir de duas abordagens teóricas principais, como a de formação crítica³ e a não críticas.

¹ Este trabalho é parte da análise desenvolvida na tese de doutorado defendida na Universidade Federal de Brasília. REIS JR. Reinaldo de Lima. Os limites da experiência de Estado desenvolvimentista no Brasil (2003-2015): o caso dos Institutos Federais. Tese (Doutorado)– Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Brasília (UnB), 2017.

² Para Saviani (2008b), há dois campos gerais de teorias da educação, de um lado, as teorias não críticas e do outro as teorias crítico-reprodutivistas. Nesse primeiro campo, o autor defende que essas teorias “entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade” (p. 4) e, no segundo campo, essas teorias estariam dispostas a observar que a educação é um instrumento de reprodução das desigualdades sociais manifestas na sociedade.

Ambas convergem por pressuporem que seja possível a superação das condições de desigualdade estrutural, pelo fortalecimento do sentido formativo de que sua concepção se investe. À primeira, estão os arautos de um projeto de EPT que dê condições de superação das desigualdades sociais, a escola de viés técnico e profissional tem as condições da superação dessa estrutura social. Já no campo da EPT não críticas, na influente participação das análises econômicas, elas traçam caráter de estímulo ao desenvolvimento determinado pela EPT. Invertendo a indução do processo de desenvolvimento econômico, promete à EPT a capacidade de geração de emprego, na sua definição de empregabilidade, como propõem os estudos de Schwartzman (2013; 2016) e Marope et al. (2015).

Este estudo analisa as influências e implicações decorrentes dos usos dessas referências teóricas da Educação Profissional e Tecnológica como fomentadores da singularidade da formação técnica de nível médio, realizada na rede dos IFs.

3 No campo que situo como de teoria crítica da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), embora também tenha a presença de um modelo de Pedagogia Tradicional que, de acordo com Saviani (2008b), se caracteriza pela centralidade na figura do professor dotado de conhecimento que o transmite mediante exposição de conteúdos aos alunos. O conhecimento seria o meio para os sujeitos romperem com sua condição de ignorância. Temos como foco a politecnicidade por ser típica do campo da EPT.

2. FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL, ENTRE AS TEORIAS CRÍTICAS E NÃO CRÍTICAS DE EPT

Por mais progressistas ou conservadores que sejam os instrumentos normativos, há um espaço de manobra inerente ao ambiente da escola. Entre a convergência com sua base legal e/ou em uma trajetória relativamente autônoma, está a complexidade do desenvolvimento curricular, entre o currículo proposto e o currículo em ação.

A importância da escola no conjunto da sociedade está em fornecer um momento de formação humana por meio do acesso a determinados saberes que as pessoas dificilmente teriam sem essa institucionalidade. Contudo esses saberes que, na interpretação de Charlot (2000), são atribuídos como missão da escola, visam estimular/proporcionar aos sujeitos pensar e refletir sobre si mesmos, sobre os outros e sobre o mundo, existindo, assim, certa objetividade.

Para Mészáros (2007), a escola vem sofrendo uma crise nos últimos

anos por estar reclusa em ser reprodutora das relações sociais em que está inserida, o que tem resultado em uma formação desumanizadora. O sentido dessa desumanização estaria no fato de os indivíduos aceitarem legitimamente a posição que lhes foi atribuída no conjunto da hierarquia social, estando neste horizonte suas expectativas e condutas, pois “enquanto a internalização conseguir fazer o seu bom trabalho, assegurado os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital, a brutalidade e a violência podem ser relegadas a um segundo plano.” (MÉSZÁROS, 2007, p. 206, grifo do autor).

Uma proposta curricular e de ação educacional voltada para diminuir os impactos de uma realidade desigual, assim, dota a EPT de um processo educacional imediatista, nesse sentido de seu entendimento não crítico. Nessa proposta curricular, a escola retroalimenta as condições da desigualdade social, sem muitas possibilidades de atuação para além das necessidades econômicas imediatas dos sujeitos. Entre o valor emprego e o valor educação, o primeiro sempre

se impõe e condiciona o segundo. Ou seja, na narrativa e na disposição dos não críticos, estes aparecem vinculados com uma razão instrumental que traz à sua formação em EPT a capacidade de gerar emprego e de ser o instrumento de engrenagem do desenvolvimento.

Mais do que qualificar populações de todo o mundo em larga escala, a TVET [educação e formação técnica e profissional] recebeu um prêmio alto por seu potencial de instrumentalizar a juventude com habilidades imediatas para o trabalho, bem como por seu potencial para lidar com o desafio global duplo da empregabilidade e do desemprego entre os jovens. (MAROPE et al., 2015, p. 20, grifos meus).

Suas propostas de curso estão vinculadas com atividades de formação mais flexíveis, com menor duração de tempo por considerar que estão mais afeitas às rápidas transformações da contemporaneidade e, sobretudo, voltadas à especialização descontextualizada. Não por menos, dos modelos propostos por Schwartzman (2016), os cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC)⁴ e os subsequentes⁵ ganham

4 Os cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) realizados pelo bolsa-formação Pronatec caracterizam-se por uma formação curta de 160 horas a 400 horas.

5 Os cursos subsequentes são aqueles com carga/horária superior aos FICs, variando de acordo com o curso e o eixo tecnológico entre 800, 1.000 ou 1.200 horas, tem vinculação somente com a área técnica e são etapas formativas que exigem o Ensino Médio completo.

destaque. Mesmo que a capacidade de maior entendimento não esteja vinculada à maior ou menor carga horária, o que se observa em regras desses cursos é que, salvo casos pontuais, sua finalidade e estrutura não buscam uma relação contextualizada com o saber ao conjunto social.

Schwartzman (2016) procura, com isso, uma proposta que estaria disposta a responder à fluidez do mercado de trabalho, considerada mais atenta e mais em afeição, os cursos FICs e subsequentes apresentam-se com uma base curricular restrita. Essa situação pode ser observada nos 485 cursos bolsa-formação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) realizados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) entre 2012 e 2015, sendo todos na modalidade FIC. Para a rede dos IFs, também foi identificado que a realização desse modelo formativo demanda um quadro de professores e profissionais da educação mais flexível e rotativo, gerando impactos diretos na qualidade desses cursos e na viabilidade de participação mais integrada desses profissionais às demandas internas dos cursos de Ensino Médio Integrado, como observado no relatório de gestão da Controladoria-Geral da União –CGU (BRASIL/CGU, 2014).

O ponto em questão é: essa modalidade que se apoia na teoria não crítica da EPT é a que melhor atende ao perfil e à necessidade formativa da rede dos IFs?

De acordo com esse modelo, discorre Marope et al.:

Ao focar sua atenção em habilidades relacionadas ao trabalho, sistemas de TVET eficazes são valorizados por sua preocupação em atender às demandas ocupacionais e às demandas de rápida mudança exigidas pelo mercado e pelo ambiente de trabalho. Em geral, eles alcançam esses objetivos melhor do que a educação geral ou mesmo a educação superior. (2015, p. 23, grifos meus).

No que diz respeito à proposta dos não críticos – reconhecidos por Saviani (2008b) como da teoria da Escola Dualista –, situam as análises formuladas por Schwartzman e Castro (2013), Cassiolato e Garcia (2014) sobre a EPT.

Consequentemente, não cabe dizer que a escola qualifica diferentemente o trabalho intelectual e o trabalho manual. Cabe, isto sim, dizer que ela qualifica o trabalho intelectual e desqualifica o trabalho manual, sujeitando o proletariado à ideologia burguesa sob um disfarce pequeno-burguês. [...] Consequentemente, a escola, longe de ser um instrumento de equalização social, é duplamente um fator de marginalização: converte os trabalhadores em marginais, não apenas por referência à cultura

burguesa, mas também em relação ao próprio movimento proletário, buscando arrancar do seio desse movimento (colocar à margem dele) todos aqueles que ingressam no sistema de ensino. (SAVIANI, 2008a, p. 22-23, grifos meus).

Por tudo isso, os não críticos teimam em alardear uma necessidade urgente de reformulação de sua estrutura e proposta curricular e pedagógica. Nesse sentido, percorrer de maneira crítica as questões de uma tendência à profissionalização precoce dos jovens brasileiros é, sim, das mais fulcrais para entendimento de qual lugar possível de uma rede de EPT⁶. Ao direcionar o Ensino Médio Vinculado estritamente com o mercado de trabalho, tem-se, em seu arco de ação, a preparação de jovens entre 15 e 17 anos à profissionalização, crítica da qual Nosella (2011; 2015) subscreve e que Ramos (2008) demarca:

Portanto, formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtivas 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. (RAMOS, 2008, p. 5).

O ponto de convergência dessas formulações está no perigo da profissionalização precoce. As teorias, sejam as consideradas críticas ou não críticas, no artil da dualidade estabelecem uma base curricular que pode referendar a desigualdade da estrutura social brasileira, cristalizando-a como diferença, reforçando um processo de inclusão dos incluídos (KUENZER, 2000).

Assim, seja numa fórmula utilitarista imediata, aquela que pressupõe uma formação de EPT vinculada direta e exclusivamente com o mercado de trabalho em uma concepção de competência de sentido mnemônico, repetitivo de viés taylorista, seja a mais acadêmica, formulada em conceitos e conteúdos desvinculados com a realidade socioeconômica, ambas estabelecem um arcabouço que desmotiva e não estimula o espírito interventor, criativo e crítico de sujeitos, que são essenciais às próprias demandas econômicas predo-

6 Não é surpresa a atual proposta de reforma do Ensino Médio por meio da Lei nº13.415/2017 realizada pelo governo Michel Temer. Ela, claramente, sinaliza para um processo de profissionalização precoce à rede de EPT envolvida no Ensino Médio, e também para uma desqualificação e desprofissionalização da atividade docente, retirando a possibilidade de uma formação básica comum ao conjunto social que perpassa por essa etapa do ensino.

minantes da sociedade contemporânea, como já alertado por Kuenzer (2000).

No primeiro caso, aqui reconhecido como não críticos, coloca-se um modelo de escola de EPT pública e do Estado no mesmo arcabouço de um modelo já suficientemente realizado pelo Sistema S⁷. Suas análises avaliam como insuficiente e ineficaz a política pública de EPT. Contudo, embora sejam perspicazes em seu modelo e critério de avaliação, são reducionistas por estabelecerem como condição *sine qua non* a missão de EPT do Estado e do Sistema S.

No segundo caso, o do modelo crítico⁸, seus problemas são mais amplos e complexos com relação ao saber que estabelece para as escolas dos IFs no Ensino Médio Integrado.

Quando não preparado e elaborado no matiz de uma teoria crítica, podem falhar em fornecer um saber que não se elabora no trabalho, embora deva ser mercadologicamente desinteressado, não pode perder de vista a realidade e a relação entre conhecimento e vida social. O saber, aqui defendido, pressupõe um saber que seja capaz de estimular o estudo sobre questões que levem os educandos a problematizarem e sentirem, de maneira mais apurada, a relação entre conhecimento e realidade social mediada pela tecnologia. O saber, portanto, está em uma formação que forneça *in per se* a relação do educando com o conhecimento do mundo onde está inserido, não voltado para um objetivo profissional ou técnico imediato do sentido taylorista.

7 Sistema S são pessoas jurídicas privadas, cuja criação está prevista em lei, com representatividade de categorias econômicas, tendo por exemplos: Confederação Nacional da Indústria (CNI), Confederação Nacional do Comércio (CNC), Confederação Nacional do Transporte (CNT), entre outras. Tem por objetivo uma atividade social não lucrativa, mormente atuam voltadas ao aprendizado profissional.

8 Ao considerar que as propostas do campo da politecnicidade estão vinculadas com o modelo crítico, estou considerando mais uma variável das teorias críticas de EPT. Lanço mão do sentido de politecnicidade utilizado por Machado (1991): “E a necessidade de desenvolvimento de uma cidadania livre, consciente e ativa, é a necessidade de que cada um desenvolva, não só suas qualidades intelectuais, mas também as capacidades de aplicação e que tenha também acesso a um saber gestor. É a necessidade de desenvolver a capacidade de intervir na reorganização da sociedade, com a criação de novas formas de organização, novas habilidades de trabalho coletivo. Que a juventude possa realmente colocar a perspectiva de intervir na reorganização da sociedade, na busca de soluções dos problemas da sociedade em que vivemos.” (p. 58).

3. OS NÃO CRÍTICOS SÃO REDUCIONISTAS NA ASSERTIVA DEFESA DO SEU MODELO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Suas análises sobre educação profissional, sobretudo matizada por Schwartzman e Castro (2013), Casiolato e Garcia (2014), são sensatas e corretas ao perceberem que a rede de EPT nos IFs no Ensino Médio Integrado tem realizado uma formação muito “acadêmica”, de acordo com suas palavras. A formação acadêmica estaria caracterizada por uma formação básica geral em todas as áreas do conhecimento, mais centrada no entendimento de ciência e sua noção epistêmica/histórica, no estudo das teorias científicas e filosóficas.

Suas críticas perpassam pela duração muito longa dos cursos, quantidade de disciplinas e carga horária muito extensa. Atribuem a esta for-

mação uma incapacidade de formarem os educandos em resposta a uma demanda dinâmica e flexível presente no mercado de trabalho. Ao propor um currículo restrito à EPT, por perceber que a juventude é heterogênea, Schwartzman (2016) recai nos educadores do aprender a aprender⁹, que reforçaram, sem que fosse o seu objetivo, as desigualdades da educação, por não levarem em consideração as condições da estrutura social, como aponta Saviani (2008b).

São restritivos ao atribuírem a este modelo formativo como equívoco à EPT dos IFs. Essa talvez seja a maior qualidade e mérito pedagógico que a implantação da rede dos IFs trouxe no período recente à educação, com foco no Ensino Médio Integrado. As críticas ao Ensino Médio Integrado “muito acadêmico” não seriam, na verdade, o seu mérito? Pois estaríamos retomando um sentido “para si”

9 Para Saviani (2008b), as teorias não críticas estariam situadas na Pedagogia tradicional, Pedagogia nova e Pedagogia tecnicista. Com relação a esta última, diz: “A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico.” (p. 10, grifos meus). Mais à frente, demonstra o ardil em que incorreu: “A educação será concebida, pois, como um subsistema, cujo funcionamento eficaz é essencial ao equilíbrio do sistema social de que faz parte. Sua base de sustentação teórica desloca-se para a psicologia behaviorista, a engenharia comportamental, a ergonomia, informática, cibernética, que tem em comum a inspiração filosófica neopositivista e o método funcionalista. Do ponto de vista pedagógico, conclui-se que, se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender, e para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer.” (p. 12, grifos meus).

para o Ensino Médio, completando a formação básica e possibilitando a estes sujeitos, em qualquer um dos dois caminhos (mercado de trabalho e universidade), subsequentes esta formação, possibilidades de mobilidade de classe como demarcado no artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996.

Schwartzman (2016), também, cai no ardid de alguns estudos sobre política pública que desconsideram o processo histórico próprio e a cultura do país, dispondo sobre modelos estrangeiros a serem seguidos exemplarmente.

Ao reforçar, a partir dos modelos europeus e estadunidenses que viveram a etapa de bem-estar social, a menor participação do Estado e a maior participação do setor empresarial, desconsidera, novamente, as características do país, ao ignorar o pouco interesse do setor empresarial (GOMES, 2011), salvo quando com

financiamento do Estado, como no caso do Pronatec.

Na questão curricular, Schwartzman (2016) defende uma proposta para EPT centrada na competência¹⁰. Em sua crítica, lanço a argumentação de Sacristán (2013), ao alertar para a existência de um currículo oculto. Mesmo que ressalve a importância de uma competência flexível dada as características do mercado de trabalho, reduz por não perceber as sutilezas epistêmicas presentes nessa estrutura curricular, refém de uma estrutura utilitarista e economicista de viés restrito.

Nisso surge mais uma distinção, pois entendo que o currículo proposto/formal à rede dos IFs deva estar centrado no conhecimento (saber) e na aprendizagem mediada pela tecnologia¹¹, sobretudo tendo por base uma rede que tem como missão a inclusão e a alavancagem tecnológica e científica, sendo que não é possível

a uma competente formação profissional, sem uma sólida formação geral na perspectiva da contemporaneidade. Portanto, a formação integral deve ser capaz de trabalhar com a formação básica comum à sua complexidade dos conhecimentos elaborados, com a formação de competências à atuação no mundo do trabalho.

Isso é distinto de uma formação genérica e de uma formação profissional restrita (KUENZER, 2000), pois está, sim, na formação e capacitação vinculada à complexidade de acesso ao acúmulo da produção cultural, sócio-histórica da humanidade, com os conhecimentos mais sofisticados da ciência e da tecnologia. O acesso à tecnológica supera a formação técnica restrita da estrutura fordista/taylorista, está como um campo de saber que aproxima as áreas do conhecimento científico com o setor produtivo e material.

Seu sentido pedagógico, traçado na vinculação do ensino com a

pesquisa e a extensão, aparece com características muito próprias da sua etapa e modelo de formação. Sua relação prático/teórica não deve desvincular-se do trabalho, distintamente do que ocorreu na formação técnica/profissional do taylorismo, creditando à capacidade reflexiva do trabalhador uma distinta formação técnico/profissional.

O saber – em suas múltiplas esferas possíveis – e o mundo do trabalho estabelecem uma aproximação que possibilita aos sujeitos, no processo de educação escolar, certo domínio do mundo das coisas, forjando condições de atuarem no e para além do mercado de trabalho. Não por menos, em sua maioria, esses jovens, em vez da inserção imediata na vida laboral, estão continuando o seu processo formativo em nível universitário¹², mas, mesmo os que vão para a ação profissional, devem ter condições de agir com maior entendimento sobre o contexto no qual estão inseridos, em consequência da

10 Muito esclarecedor sobre o currículo centrado na competência, dispõe Lopes (2008): “A organização curricular, nesse caso, não tem centralidade no conhecimento e nas disciplinas escolares, pois estes são subsumidos às competências, às habilidades e às tecnologias a serem adquiridas pelos alunos. Ainda que muitas vezes as competências funcionem a serviço do ensino das disciplinas acadêmicas, o currículo por competências tem por princípio a organização do currículo segundo módulos de ensino que transcendem às disciplinas. Cada módulo é organizado com o conjunto de saberes entendidos como necessários à formação das competências esperadas, podendo, inclusive, ter caráter de terminalidade parcial. [...] Dentro desse entendimento, por mais que assuma uma perspectiva de integração, o currículo por competências não expressa um potencial crítico. Ao contrário, revela-se um pensamento conformista, na medida em que não tem por princípio focalizar como é possível à escola questionar o modelo de sociedade no qual está inserido.” (p. 68).

11 A tecnologia deve ser entendida como um conhecimento de ligação entre as ciências. “[...] tecnologia também tem de ser vista numa outra dimensão. Não a dimensão usual do termo, muitas vezes identificado com técnica, mas a tecnologia como estudo das técnicas, o estudo teórico-prático, das técnicas, quer dizer, uma visão teórica das técnicas, uma compreensão do fenômeno tecnologia, inclusive como elo de ligação entre as ciências naturais e as ciências humanas e sociais.” (MACHADO, 1991, p. 55).

12 Dados do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2014 e 2015 colocam a rede dos IFs nas médias das escolas privadas, dotando-os de condições de acesso ao ensino superior por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu).

formação profissional vinculada à capacidade reflexiva mais sofisticada. “Adquirir saber permite assegurar-se um certo domínio do mundo no qual se vive.” (CHARLOT, 2000, p. 60).

A pesquisa aplicada vinculada à realidade, que pensa o seu contexto em sua totalidade social/econômica/cultural/tecnológica/ambiental, busca soluções às demandas do local. O ensino que foi dado aos “desvalidos da sorte” – investido de controle social –, hoje, deve possibilitar o entendimento da totalidade do trabalho e sua relação orgânica com o mundo, nas dimensões tecnológica, ambiental, social, cultural, empresarial, artístico etc.

Como dispôs a pesquisa de Cargom (2016) que demonstrou o crescimento das bolsas de Iniciação Científica Júnior no estado de Goiás nos anos de 2014 e 2015 contou com participação predominante do IFG, acompanhado da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás. No caso da rede dos IFs, ainda, há poucos estudos sobre o papel da Iniciação Científica Júnior (ICJ) no Ensino Médio Integrado, mas é importante referencial que ganhou volume e, por ele, pode desenvolver o ensino com a cultura científica de jovens espalhados no interior do país e nas periferias das grandes cidades.

Em outro vetor, a extensão nessas instituições está, ainda, em processo mais lento de realização, sobretudo porque, fora do Pronatec, não possui o aporte financeiro, como a área da pesquisa, mesmo assim, a área da extensão tem caminhado em uma aproximação da escola com sua comunidade, sendo possível vislumbrar processos articulados e formativos, como discorre na auditoria da CGU (BRASIL/CGU, 2014).

Portanto, o saber tecnológico, que está sob a primazia da objetividade, tem por missão aproximar os sujeitos ao máximo do domínio do mundo das coisas, em sua ampla e complexa relação societal. A tecnologia, assim, deve aparecer como campo do saber que conecta as ciências. Exclusivamente das demandas do mercado de trabalho, busca-se na sua formação geral aprofundar o conhecimento científico e tecnológico integrado com as condições sócio-históricas – uma atuação dos sujeitos capazes de buscarem sua sobrevivência qualificada – ocupando ou almejando os melhores postos de trabalho –, mas atuando, também, de maneira crítica e comprometida, no quarteto trabalho, cultura, ciência e tecnologia. Entendendo-o na fronteira das necessidades contemporâneas, eleva-se a formação média

geral dos sujeitos, um tipo de escola elementar-média que enseja o mundo do trabalho em suas práticas (teóricas e empíricas). “[...] formando-os neste período como pessoas capazes de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige.” (GRAMSCI apud NOSELLA, 2015, p. 132).

4. FUNDAMENTOS DA ESCOLA DOS INSTITUTOS FEDERAIS E SENTIDOS DO CURRÍCULO

Estou convencido de que não há questão educacional mais crucial hoje em dia do que o currículo. Para colocar o problema mais diretamente, precisamos responder à pergunta: “o que todos os alunos deveriam saber ao deixar a escola?” (YOUNG, 2014, p. 192).

Ter no horizonte de pesquisa o espaço escolar é buscar entender que a escola tem suas propriedades específicas das quais se tributa o currículo. Nesse sentido, o currículo, seja no seu espectro crítico ou normativo¹³, passou a forjar-se como uma teoria do conhecimento, possibilitando ampliar as oportunidades de aprendizagem (YOUNG, 2014). Pensar e entender a educação como uma área do saber que se dedica a uma atividade prática e especializada ressalta as formas de estabelecer a ação docente.

Cabe ao professor ser capaz de estimular o engajamento¹⁴ dos alunos àqueles conhecimentos primordiais ao conjunto social. Contudo o que Young (2011) está propondo não é o desprezo das experiências e traje-

13 Para Young (2014), a teoria do currículo é uma teoria e só se constituiu como tal graças a uma tradição construída pelos pesquisadores da área, que passaram a traçar uma teoria do conhecimento. Por essa tradição, forjaram-se o campo crítico e normativo. Este último procura entender que o currículo estabelece normas que influenciam, em certa medida, as pessoas que, em seu processo formativo, interagem com elas. A teoria crítica, entre suas possibilidades, analisa os campos de poder, das maneiras pelas quais o currículo explícito ou implicitamente se apresentou na história da educação. Contudo o acordo com Young (2014) está em entender que o debate sobre o currículo seja um dos nichos mais importantes, que fortalece e dá sustentação à prática docente.

14 Existe o risco de o currículo centrado em disciplinas remeter a um modelo tradicional de educação, que introjeta, de forma hierárquica e excludente, o conhecimento, sobretudo no campo da EPT, como aventado por Saviani (2008b): “Consequentemente, não cabe dizer que a escola qualifica diferentemente o trabalho intelectual e o trabalho manual. Cabe, isto sim, dizer que ela qualifica o trabalho intelectual e desqualifica o trabalho manual.” (p. 23, grifos meus). O modelo defendido por Young (2011) do currículo centrado em disciplinas é distinto do modelo tradicional pelo sentido dado ao saber e às relações dos aprendizes com o saber. Defendendo o currículo que estabelece a relação com o saber por “engajamento” e não por “acatamento”.

tórias dos estudantes, nem a recusa das competências. A competência, embora trate com conhecimento, pouco trata sobre o próprio sujeito construindo e interagindo com o conhecimento. O currículo fundamentado na competência está mais centrado no conhecimento por aca- tamento. Exemplificando na planta fordista/taylorista, o currículo cen- trado na competência sua eficiência tem por objetivo a aprendizagem de habilidades específicas, como ensinar um trabalhador a apertar o parafuso, se essa for sua finalidade. Entretanto o currículo engajado no conhecimento, além de ensinar as “técnicas” de apertar o parafuso, en- sinará o porquê de apertar o para- fuso, qual o papel do parafuso e do apertar o parafuso no processo pro- dutivo, o papel do sujeito apertador do parafuso, a função do conjunto social no trabalho e assim sucessiva- mente.

A finalidade do currículo para a rede de EPT é estabelecer quais sabe- res tecnológicos devem ser adquiri- dos “[...] que atividades são possíveis, que processos são desencadeados e que valor eles têm, o ritmo e a sequ- ência da progressão do ensino e da aprendizagem, o modelo de indiví- duo normal, etc.” (SACRISTÁN, 2013, p. 20).

Assim, ao se tomar o desafio de uma formação para além do mer- cado de trabalho, que se aceite em seus limites na busca de uma for- mação integral¹⁵. Embora isso ainda não esteja estabelecido, o currículo proposto/formal¹⁶ começa a dar en- sejos a experiências realizadas de um currículo em ação. , – pois, na rede dos IFs, se faz uso dos Parâ- metros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Médio e, para a área técnico/ profissional, do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos –, como se começa a ensinar o currículo em ação. O que se está apresentando no horizonte é a

15 Formação integral é a formação voltada para a vida. Não se encerra em um prazo, esta- belece a complexa relação do sujeito com o meio social (ambiental, cultural e, neste caso, tecnológica), na sua capacidade de conhecer o mundo das coisas, apropriando-se dos sabe- res elaborados pela humanidade. Qualquer missão, nesse sentido, nasce sabendo o árduo caminho, entretanto, isso não deveria ser usado como critério de sua negação, mas do en- tendimento das possibilidades e dos limites de sua realização.

16 Currículo proposto/formal é utilizado aqui se fazendo referência às proposições da teoria do currículo que, com cautela, observam a distinção entre a elaboração de um currículo pro- posto/formal, no âmbito normativo, como no caso os PCNs, e um currículo em ação, aquele pelo qual, no espaço escolar, o professor e a própria instituição fazem com objetivo a lograr o processo de aprendizagem.

possibilidade de uma prática escolar no Ensino Médio Integrado que con- tribua com a formação média sócio/ técnica/cultural dos sujeitos, em suas múltiplas experiências de atuação.

Este processo, como temos de- monstrado, ainda incipiente na rede e pontual, não impede de ser obser- vado à luz de procedimentos inova- dores no campo do Ensino Médio Integrado e da (re)significação do sentido formativo dessa rede. Um levantamento aleatório de 233 tes- ses e dissertações com o tema cur- rículo integrado, do período entre 2010 a 2016, no portal da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Capes), apresentou 104 pesquisas na área do currícu- lo integrado – demonstrando uma incidência de 44,63% –, vinculados diretamente com a rede dos IFs¹⁷, com temas que, a partir do currículo integrado, versam sobre o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jo- vens e Adultos (Proeja), formação de professores e, sobretudo, experiên- cias no Ensino Médio Integrado.

17 Como não foi possível estabelecer um recorte mais próximo, as pesquisas que versavam sobre o currículo integrado no Proeja, também, foram consideradas.

18 Foram pesquisados os: GT4 Didática; GT9 Trabalho e Educação; GT12 Currículo; GT 14 Sociologia da Educação; GT 18 Educação de Pessoas Jovens e Adultos.

Também no conjunto das publi- cações feitas pela Associação Na- cional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), há presença substantiva de profissionais pesqui- sadores da rede dos IFs como campo de estudo, analisando sua formação. Dos trabalhos e pôsteres apresenta- dos de 2007 a 2015 nos Grupos de Trabalho (GT)¹⁸, que têm, de manei- ra direta ou indireta, como objeto de estudo a integração curricular em seus vários matizes (humana, escolar, curricular, pedagógica, entre outros) do total de 18 trabalhos nessa área, 10 estão diretamente vinculados à rede dos IFs.

Ao reconhecer a realidade social e a complexidade das possibilidades de formação no campo da EPT, os estudos convergem ao apresentar a formação educacional que a rede dos IFs tem por objetivo. Dos traba- lhos apresentados, há análises sobre a possibilidade de elaboração do co- nhecimento que aproxima em uni- dade o manual e o intelectual. O tra- balho de integração que, no primeiro momento é por objeto de análise, aproximando áreas fronteiras do co- nhecimento, é desdobrado por afini-

dades políticas, ideológicas e pedagógicas, aproximando áreas dispareas do conhecimento científico. (MACIEL, 2013). Das análises cuidadosas sobre os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) e seu distanciamento de fundamentos mínimos que visem a um currículo integrado na rede (BEZERRA; BARBOSA, 2013), aos limites de um projeto de educação integral na lógica do capital (SILVEIRA, 2015), não deixam de demonstrar a importância da vinculação do ensino com o trabalho produtivo (GONÇALVES, 2004).

Os sentidos dados à escola dependem dos valores que o conjunto social convencionou como desejados e, por consequência, o seu currículo é a manifestação dessa intenção. Aceitar um currículo proposto/formal de EPT para a rede dos IFs em um desenho frágil e restrito de bases de saberes elementares (geral e tecnológico) e de especialização dotada de sentido executório pouco reflexivo é incorrer (FRIGOTTO, 2010) sobre o fracasso da produtividade da escola improdutiva. A escola da rede dos IFs, vinculada a um projeto de país e para agir contra a estrutura socio regional desigual, acaba por determinar que o seu fracasso, sob uma óptica é o sucesso sob outra, limitando a inserção dos sujeitos, em

um projeto implícito de reforço à exclusão, não forjando base dos saberes mais elaborados a todos, limitando as possibilidades de participação na dinâmica do mercado de trabalho e nas maneiras pelas quais ele interage no mundo das coisas. Acaba apreendendo uma autodepreciação e a escola legitima a posição dele no mundo do trabalho, na condição de subalternidade excludente.

Uma educação busca fornecer maior capacidade de entendimento e ampliação da compreensão sobre as possibilidades que o saber fornece à sociedade em transformação, alargando, assim, o leque de entendimento de aplicação da pesquisa e mesmo de contribuição econômica, social, tecnológica e cultural que a escola pode fornecer ao meio em que está inserida. Assim, sua base curricular, ao trazer a dinâmica do profissional, na sua estrutura técnica, traz a ampliação de saberes científicos de uma física, matemática, biologia, entre outras, que provoca sua inserção em demandas do tempo presente, mas não restritiva.

Isso está na base do argumento de Nosella (2015) que, ao criticar o ensino médio profissionalizante, não significa ir de encontro à formação pedagógica que tenha o trabalho

como princípio educativo. Nesse sentido, o Ensino Médio Integrado da rede dos IFs deve e pode ser pensado e realizado não na direção de uma profissionalização precoce do educando, base do novo precariado, mas no sentido mais abrangente da formação no trabalho coletivo e de sua possibilidade de intervenção social.

Portanto, não elaborando uma estrutura curricular que dê formação restrita, de pouca formação geral e básica. A proposta de Ensino Médio Integrado da rede não precisa incorrer nessa formação limitada como uma noção de saberes desvinculados do contexto mais amplo, dos saberes tecnológicos e das suas possibilidades de uso e sentido no seio social.

Como dispõe Nosella (2009), “[...] a consideração de que o ensino médio deve priorizar a preparação (imediate ou remota) para o mercado é admitir a legitimidade da profissionalização precoce.” (p. 1). Não é por menos que nos níveis e modalidades da educação básica e mesmo na superior, é em torno do Ensino Médio que se encontra o espaço de maior diversidade de proposições pedagógicas e de propostas curriculares.

Duas novas características à EPT são fatos já perceptíveis por órgãos

internacionais e no conjunto da literatura especializada no tema. A primeira se assume como pertencente às políticas de ponta no campo educacional à formação e às concepções de fronteira da ciência. A segunda observa que há mudanças estruturantes no capital e na forma e maneira da distribuição das ocupações pelas cadeias produtivas globais, que exigem maior complexidade a este modelo educacional, não mais exclusivamente no sentido da especialização de tarefas, competências e habilidades, como na base produtiva anterior.

O Brasil vive uma transição desde os anos 1980 entre essas duas estruturas produtivas (ALVES, 2015). Longe da consolidação predominante dessa cadeia produtiva, a rede dos IFs deve entender e atuar para além da lógica da profissionalização precoce.

A lógica ainda presente entre as velhas e novas formas de organização, distribuição e perfil da ocupação, em torno da acumulação flexível de capital, tem alterado, constantemente, as demandas do mercado de trabalho, linha na qual já atua o Sistema S e a rede Federal, simplesmente, reproduzir esse sistema incorreria em estabelecer uma subutilização do seu potencial de intervenção e ten-

sionamento no seio social no qual a escola pode vir a realizar.

Seu *locus*, ao perceber essa dinâmica, deve estar mais em sintonia com essa nova percepção de EPT, de fronteira de ciência e tecnologia, e com as necessidades do país no tempo presente. No seu processo de expansão, implantação e de constituição de sua missão deve elevar um processo pedagógico que engaje os sujeitos nos saberes da ciência e da tecnologia, que passa a (re)significar sua interpretação do mundo e intervenção no meio social.

A esta escola, o desafio coloca-se no limiar do entendimento e da participação na complexidade do tempo presente. Sua incipiência abre-se a este desafio e com sua política pública demanda energia, elaboração e sofisticação que só pode ser lograda com ampla participação social e com capacitação (formação de professores e gestores), direcionamento (currículo) e envolvimento participativo dos atores sociais.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. **O novo (e precário) mundo do trabalho**: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo: Boitempo, 2005.

BEZERRA, Daniella de Souza; BARBOSA, Walmir. **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica e seus Projetos Político-Pedagógicos**: na mira(gem) da politécnica e da (des)integração. Grupo de Trabalho 9: Trabalho e Educação. In: 36ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, GOIÂNIA, 2013.

BRASIL. MEC. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. 3. ed. Brasília: MEC, 2016.

_____. MEC/SETEC. **Apontamentos primeiras aproximações com a base tecnológica nacional comum**. Anexo 2. Elaborado por Nilva Schoreder a partir de discussões realizadas na Diretoria de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica, março de 2016b.

_____. MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Decreto Lei nº 9.934/1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 11.892/2008. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 29 dez. 2008.

CAMARGO, Lilian Ribeiro. **Iniciação Científica no Técnico Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal**

de Goiás, Campus Goiânia: tensões entre empreendedorismo e formação integral. Monografia do Programa de Pós-Graduação Especialização em Políticas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica do IFG, 2016.

CASSIOLATO, Maria Martha M. C.; GARCIA, Ronaldo Coutinho. **Pronatec**: múltiplos arranjos e ações para ampliar o acesso à educação profissional. Texto para Discussão. Rio de Janeiro: Ipea, 2014.

CHARLOT, Bernard. **A relação com o saber**. Elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. Um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GOMES, Carlos Antônio. **A qualificação resignada**. A má formação da força de trabalho como um problema estrutural do desenvolvimento brasileiro. Tese (Doutorado)–Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 2011.

GONÇALVES, Adilene. **A pedagogia**

da escola do trabalho e a formação integral do trabalhador. Grupo de Trabalho 9: Trabalho e Educação. In: 27ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Caxambu, 2004.

KUENZER, Acácia Zeneida. O ensino médio agora e para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 70, abr. 2000.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2008.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Politécnica no ensino de segundo grau. In.: CUNHA, Célio; GARCIA, Walter (Coord.). **Politécnica no ensino médio**. Brasil. Ministério da Educação. São Paulo: Cortez; Brasília: Senec, 1991.

MACIEL, Cosme Leonardo Almeida. **Educação integral, trabalho e processo formativo no Instituto Politécnico de Cabo Frio/RJ**. Grupo de Trabalho 9: Trabalho e Educação. In: 36ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Goiânia, 2013.

MAROPE, P. T. M.; CHAKROUN, B.; HOLMES, K. P. **Liberar o potencial**. Transformar a educação e a formação técnica e profissional. Brasília: Unesco, 2015.

MÉSZÁROS, István. Educação para além do capital. p.195-224. In: _____. **O Desafio e o fardo do tempo histórico**. O socialismo no século XXI. Tradução de Ana Cotrim e Vera Cotrim. São Paulo: Boitempo, 2007.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 117, p. 1051-1066. 2011.

_____. Ensino Médio unitário ou multiforme? **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, jan./mar. 2015.

PACHECO, Eliezer; REZENDE, Caetana. Institutos Federais: um futuro por armar. In.: JURACY, Caetana; VIDOR, Alexandre; PACHECO, Eliezer; CALDAS, Luiz Augusto (Org.). **Institutos Federais, Lei 11.892, de 29/12/2008**. Comentários e reflexões. Natal: IFRN, 2009.

PACHECO, Eliezer (Org.). **Institutos Federais**. Uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília: Fundação Santillana, 2011.

RAMOS, Marise. **A concepção de ensino médio integrado**. Seminário da Secretaria Estadual de Educação do Pará. 2008.

REIS JR., Reinaldo de Lima; GOLOVATY, R.; HERMANN, D. Transtornos

passam, benefícios ficam?: sobre a implantação do IFG/Campus Luziânia (2010-2014). p. 163-191, In: BARBOSA, W.; PIRES, L. VILASBOAS E SANTOS, N. (Org.). **O IFG no tempo presente**: possibilidades e limites no contexto das reconfigurações institucionais (de 1990 a 2015). Goiânia: Editora do IFG, 2016.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? p. 16-35. In: _____. **Saberes e Incertezas Sobre o Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. Primeiras aproximações. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008a.

_____. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008b.

SCHWARTZMAN, Simon; CASTRO, Claudio de Moura. Ensino, formação profissional e a questão da mão de obra. **Revista Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 563-624, jul./set. 2013.

_____. **Educação média profissional no Brasil**. Situação e caminhos. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

SILVEIRA, Adriana Gomes. **Educação em tempo integral e juventudes**:

entre a responsabilidade e a responsabilização. Grupo de Trabalho 14: Sociologia da Educação, 37ª Reunião Anual da Anped. Florianópolis, 2015.

YOUNG, Michael. **Teoria do currículo**: o que é e por que é importante. Caderno de Pesquisa, São Paulo, v. 44, n. 151, jan./mar. 2014.

_____. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Rev. Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 608-624, set./dez. 2011.

INSTITUTOS FEDERAIS: INOVAÇÃO, CONTRADIÇÕES E AMEAÇAS EM SUA CURTA TRAJETÓRIA

Fábio Aparecido Martins Bezerra¹

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, campus Muriaé

E-mail: fabio.bezerra@ifsudestemg.edu.br

1. INTRODUÇÃO

A proposta de constituição de uma Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, instituída pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008a), enfatiza um modelo de ensino configurado na forma de política pública de integração regional, algo novo, até então, na história da educação profissional no Brasil. Isso estabeleceu ações conjuntas com outros ministérios e órgãos públicos e outras secretarias, de modo a possibilitar um sentido social e pedagógico, com o qual se pretende ir além do ensino profissionalizante integrado ao ensino básico, enquanto dimensão pedagógica, e, também, superar a ideia da formação de cidadãos aptos apenas ao mercado de trabalho.

Essa proposta enfatiza a importância estratégica das instituições de

educação profissional e tecnológica como fomentadoras de ciência e de tecnologia a serviço da sociedade, as quais, por serem financiadas por recursos públicos, devem estar voltadas à resolução de problemas e de contradições conjunturais ou regionais que impedem o desenvolvimento socioeconômico das localidades; as quais podem perpetuar situações de desigualdade, de atraso e de dependência.

Segundo o documento base para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio,

[...] 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, é

necessário buscar o seu papel estratégico no marco de um projeto de desenvolvimento socioeconômico do estado brasileiro, o que implica essas inter-relações com, no mínimo, as políticas setoriais acima mencionadas (BRASIL, 2007b, p. 29).

Essa nova relação possui, como parâmetros éticos e pedagógicos, a construção de um domínio crítico e consciente sobre a relevância do conhecimento científico e tecnológico desenvolvido pelas instituições públicas de ensino, para que esse recurso seja um instrumental político de transferência e de formação de novos saberes, os quais auxiliem e estimulem melhores condições de vida às comunidades atendidas, por meio do desenvolvimento econômico, cultural e social; dessa forma, constituindo interfaces entre a educação e as outras áreas de intervenção do Estado.

Em síntese, o papel que está previsto para os Institutos Federais é o de garantir a perenidade das ações que visem a incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram alijados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil, o que legitima e justifica a importância de sua natureza pública e afirma uma educação profissional e tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania e da transformação social (PEREIRA, 2007, p. 3).

Essa nova perspectiva, por sua vez, não reduz as comunidades à condição de espectadores ou de coadjuvantes no processo de implantação e de desenvolvimento dos Projetos Políticos e Pedagógicos das novas instituições. Ao contrário disso, elas passariam a ser uma das bases para a reflexão e a orientação com vistas à elaboração dos cursos e dos respectivos projetos de extensão, os quais poderão ser desenvolvidos com a finalidade de promover soluções de problemas sociais diversos, por meio da aplicação do conceito de Tecnologia Social.

Nesse sentido, ainda segundo o texto, Concepções e Diretrizes para os Institutos Federais, deve-se destacar que:

[...] não basta a garantia de que é pública por estar vinculada ao orçamento e aos recursos de origem pública. Ainda que o financiamento da manutenção, a partir de fonte orçamentária pública, represente condição indispensável para tal, a política pública assenta-se em outros itens também obrigatórios, como estar comprometida com o todo social, enquanto algo que funda a igualdade na diversidade (social, econômica, geográfica, cultural, etc.) e ainda estar articulada a outras políticas (de trabalho e renda, de desenvolvimento setorial, ambiental, social e mesmo educacional) de modo a provocar impactos nesse universo (BRASIL, 2008b, p. 10).

Dessa forma, a escola, por meio do processo de formação e de interação, o qual ela é capaz de promover, deve ser reconhecida como um espaço possível dessa mediação, mas também deve ser compreendida como um espaço aberto de disputas de projetos e de interesses conflitantes e não apenas como um mero aparelho ideológico do Estado, fadado a reproduzir a ordem social vigente.

Entretanto, há um conjunto de fatores que pode dificultar ou mesmo inviabilizar tal intento, principalmente em relação àqueles *campi* mais novos e às unidades mais antigas, evidenciado principalmente pela ausência da devida compreensão dos seus fundamentos políticos, filosóficos e pedagógicos; além das possíveis dificuldades financeiras e dos conflitos de interesses locais.

Desse modo, o questionamento, que emerge em tal contexto, e fundamenta o objetivo da análise deste artigo, é apresentar um ensaio reflexivo sobre o Ensino Médio Integrado a partir da constituição dos IFETs, no que diz respeito à sua fundamentação teórica, à sua relevância histórica, em seu curto percurso, e às contradições evidenciadas no âmbito dessa instituição; em relação à pesquisa, ao ensino e à extensão ligada à conjuntura atual em que se apresenta à EPT.

Esta análise é parte de um estudo sequencial que dialoga com as concepções propostas nos projetos nacionais de criação dos Institutos Federais, evidenciados principalmente na Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Sendo assim, destacam-se quais seriam os principais obstáculos e desafios e as possíveis perspectivas para a consecução das finalidades e dos objetivos dos Institutos Federais.

O presente artigo utilizou, como procedimento metodológico, a pesquisa exploratória em um estudo de caso, o qual embasou minha dissertação de mestrado em educação profissional e tecnológica sobre a experiência de implantação do *campus* Muriaé do IF Sudeste de Minas Gerais e seus impactos regionais. A pesquisa utilizou-se de levantamento bibliográfico e documental à época, de entrevistas semiestruturadas com servidores em cargos de direção e de análises bibliográficas sobre o contexto conjuntural da crise econômica e os efeitos imediatos sobre o custeio e o respectivo futuro dos IFETs.

2. BREVE HISTÓRICO E O VARIÁVEL PERCURSO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Ao analisar a história centenária da Educação Profissional no Brasil,

percebe-se que esta vivenciou diversos contextos e foi instrumentalizada de formas distintas, de acordo com as conveniências e as estratégias políticas que iam, desde uma concepção inicial, assistencialista e de disciplina forçada da pobreza, por meio do trabalho, até a conjugação do ensino profissionalizante com demandas de expansão do capital em graus variados, por meio de formação técnica de uma força de trabalho mais qualificada, até mesmo a parceria público-privada, para a construção e o financiamento de escolas profissionalizantes; como foi o caso da instalação do Senai na década de 1940.

Nesse percurso, os incentivos orçamentários, também, variavam sempre em consonância com as aspirações desenvolvimentistas, as quais vivenciaram etapas distintas, entre elas, podemos destacar as dos anos 1940, 1950 e 1970.

Sob o lema "crescer o Brasil 50 anos em 5", o Governo JK, em seu Plano de Metas, previa o investimento em áreas de infraestrutura (energia e transporte principalmente), destinando, para essas áreas, 73% do total dos investimentos e cerca de 3,4% para a educação; o que demonstra, nesse contexto, uma preocupação especial em aumentar a formação de

técnicos e de profissionais destinados a dar o devido suporte ao projeto desenvolvimentista em curso.

Esse contexto já demonstra que o processo formativo vai assumindo, cada vez mais, importância para a formação de força de trabalho especializada nas novas e nas sofisticadas exigências do setor produtivo, as quais vão além do conhecimento técnico. Em algumas áreas específicas, a unidade do saber propedêutico e a do saber técnico são exigências cada vez mais constantes para a capacitação de trabalhadores, que deverão ser aptos a interpretar e a superar determinados desafios. As atribuições cognitivas, mais complexas, exigidas pelo desenvolvimento tecnológico, em algumas áreas, vão ampliando a necessidade de uma formação mais completa e, ao mesmo tempo, mais flexível em sua funcionalidade.

Se antes, principalmente até o final dos anos 1930, a educação profissional assumia um sentido assistencialista, moralista e subordinado à formação básica de mão de obra pouco especializada, o desenvolvimento da industrialização, no Brasil, e a maior presença do país, no mercado capitalista mundial, não mais apenas como fornecedor de pro-

dutos agrícolas, possibilitaram uma significativa mudança, representada, sobretudo, em investimentos e em ampliação de escolas técnicas por todo o país.

Esse surto de desenvolvimento capitalista, na economia brasileira, iniciado no governo Getúlio, ampliado no período JK, encontra, nos anos iniciais da ditadura cívico-militar (1964-1985), uma nova etapa do chamado modelo desenvolvimentista brasileiro, o qual mantém o foco na educação profissional como um dos eixos de suporte para atender às demandas de mão de obra qualificada frente à expansão econômica do início dos anos 1970, em diversos setores. Sobre esse período e as reformas que o sistema educacional brasileiro sofreu, destacam-se as observações de Frigotto (2007, p. 136):

[...] O campo da educação teve um ciclo de reformas completo para adaptar-se ao projeto do golpe civil-militar. Sob a égide do economicismo e do pragmatismo, adotou-se a ideologia do capital humano, reiterando nossa vocação de cópia e mimetismo. A *Pedagogia do Oprimido*, ícone de uma concepção de educação emancipadora de jovens e adultos, foi substituída pelo Movimento de Alfabetização de Adultos (MOBRAL) sob a pedagogia do mercado. A profissionalização compulsória do ensino médio e a formação técnico-profissional, por outro lado, efetivou-se dentro da perspectiva

de adestrar para o mercado. A pedagogia do Sistema S, em especial do SENAI, como pedagogia do capital, foi incorporada como política dos governos militares para o campo da educação.

Nesse contexto, pode-se dizer que a ampliação da Rede Federal de Educação Profissional, no país, não foi além das perspectivas expostas acima. Tão pouco se percebe, nos documentos oficiais, qualquer embasamento da expansão com uma perspectiva de consolidação de unidade nacional e de redução das disparidades regionais, além da ausência de perspectivas que vinculassem a questão da ciência e da tecnologia, cada vez mais evidentes, principalmente com a qualificação dos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (Cefets), na oferta cursos de formação tecnológica, em fomento de transferência ou de compartilhamento desse conhecimento, com segmentos da sociedade menos favorecidos e com significativos problemas microrregionais que reproduziam e/ou retroalimentavam seculares disparidades locais.

A partir do início dos anos 1990, principalmente nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), o Estado promove políticas econômicas e sociais pautadas pelo

ideário de administração neoliberal. Tal modelo de administração do Estado promove o sucateamento e a posterior privatização ou terceirização de diversos serviços públicos e de setores estratégicos da economia. A Educação Profissional e Tecnológica, também, é alvo desse processo, com evidentes ações que procuravam reduzir os investimentos públicos e o custeio nas escolas já existentes, causando, assim, o sucateamento e a promoção do ensino privado como forma de atender à demanda sempre crescente. Segundo Bresser Pereira (apud PERONI, 1997), “No Plano de Reforma do Estado no Brasil (1995), as políticas sociais foram consideradas serviços não exclusivos do Estado e, assim sendo, de propriedade pública não-estatal ou privada”.

Peroni (2010, p. 3) ressalta que:

As estratégias de reforma do Estado no Brasil são: a privatização, a publicização e a terceirização. Terceirização, conforme Bresser Pereira, é o processo em que se transferem para o setor privado os serviços auxiliares ou de apoio. A publicização consiste na transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta.

1 O conceito de “competência”, historicamente, refere-se à ideologia empresarial, sendo entendido como: aptidão, habilidade, capacidade. Esse modelo é muito criticado na esfera da educação, pois está associado à adaptação do currículo e às exigências do mercado, em uma concepção de educação para o trabalho e não pelo trabalho, que visa o adestramento do indivíduo e a instrumentalização do saber para atender às demandas do sistema capitalista, como o aumento da produtividade da exploração da força de trabalho.

As significativas transformações que o mundo do trabalho sofreu, com a abertura do mercado econômico e a implementação de novas tecnologias produtivas e os arranjos organizacionais, favoreceram os discursos ideológicos que transferiam, para os trabalhadores, a responsabilidade pela falta de empregabilidade, devido à defasagem educacional, à falta de competências¹ básicas e de qualificação para o trabalho.

Sob esse discurso, o governo neoliberal preparava terreno para a implantação de um conjunto de medidas que se configuraram em reformas profundas na educação, muitas delas financiadas por organismos financeiros internacionais.

Em 20 de novembro 1996, foi sancionada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996). Essa nova LDB dispunha de um capítulo dedicado à Educação Profissional, separado da Educação Básica, deixando transparecer um caráter ambíguo sobre a articulação entre o Ensino Médio e o Ensino Profissional.

Em 1997, o governo federal, pelo Decreto nº 2.208 (BRASIL, 1997a), cria o Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep), o qual regulamentou os artigos da nova LDB que tratavam da Educação Profissional. A chamada “Reforma da Educação Profissional” apresentava a desvinculação entre o Ensino Médio e o Profissionalizante, reinstaurando, no cenário brasileiro, a dualidade estrutural do ensino brasileiro. Recursos foram adquiridos com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), com o objetivo de financiar tal projeto, o qual visava a redução da presença do Estado na manutenção e no investimento na EPT, e a consequente transferência desse ensino à iniciativa privada, de acordo com as orientações do modelo neoliberal em curso no país à época.

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 do Proep (BRASIL, 2007a, p.19).

Segundo Manfredi (2002), a Medida Provisória nº 1.549/1997 (BRASIL, 1997a) transferia os deveres de manutenção e de gestão do Ensino Técnico para os estados e os municípios, para os setores produtivos e/ou as organizações não governamentais, retirando a responsabilidade da União na expansão da rede técnica federal.

A Medida Provisória nº 1.549/97 (BRASIL, 1997b), por exemplo, em seu artigo 44, apontava para a transferência de responsabilidade de manutenção e gestão do ensino técnico para os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, 'para o setor produtivo e/ou para organizações não-governamentais, eximindo a União da responsabilidade de continuar participando da expansão da rede técnica federal (MANFREDI, 2002).

Apenas em outubro de 2003, quando ocorreu a revogação desse Decreto pela Portaria nº 2736/2003, as diretrizes políticas, para a EPT, baseadas no Decreto nº 2.208 (BRASIL, 1997a), foram suspensas. Em seu lugar, no bojo da retomada do debate pela Educação Tecnológica, como matriz pedagógica para a EPT, foi aprovado o Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004), o qual, de acordo com o documento base para a Educação Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, compreendia a EPT 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. (BRASIL, 2007a, p. 23).

Além da tentativa de reconciliar o ensino propedêutico e o ensino técnico, tal decreto procurava dar uma nova identidade à EPT, que superasse a dualidade estrutural entre “[...] cultura geral e cultura técnica ou formação instrumental (para os filhos da classe operária) *versus* formação acadêmica (para os filhos da classe média-alta e alta)”² (BRASIL, 2007, p. 25), e, ao mesmo tempo, garantisse

uma nova identidade à EPT, baseada na:

[...] 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, 2007a, p. 25).

Essa perspectiva estaria em consonância com o novo projeto estipulado à EPT sob uma nova perspectiva desenvolvimentista instaurada no governo Lula, evidenciada principalmente no plano da Educação Profissional e Tecnológica, a partir do texto produzido pelo encontro de diversas entidades ligadas à EPT, que compunham o Fórum Nacional de Educação Profissional e Tecnológica³. O resultado do encontro foi a publicação do texto “Pacto pela Valorização da

2 Essa dualidade é fruto da separação entre a educação proporcionada aos filhos das classes médio-alta e alta e aquela permitida aos filhos dos trabalhadores. Sobre o assunto, consultar: Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005); Cefet-RN (2005); e Moura; Baracho; Pereira; Silva (2005).

3 O Fórum Nacional de Educação Profissional e Tecnológica foi criado por meio da Portaria nº 3621, de 4 de Dezembro de 2003. Era composto, inicialmente, pelas seguintes entidades: Conselho Nacional de Dirigentes dos Cefets (Concefet), Frente Parlamentar em Defesa da Educação Profissional (FPDEP), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), Serviço Nacional de Aprendizagem em Transporte (Senat), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes), União Nacional dos Estudantes (UNE), União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Ubes), Federação dos Servidores das Universidades Brasileiras (Fasubra), Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica e Profissional (Sinasefe), entre outros (BRASIL, 2003b).

Educação Profissional e Tecnológica”, assinado em agosto de 2004, durante a segunda reunião do Fórum Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, o qual criaria, posteriormente, as condições para a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e o surgimento dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008a).

3. OS IFETS: CONCEPÇÃO, DIRETRIZES E CONTRADIÇÕES

O processo que levou à transformação do antigo modelo, constituído na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, iniciou-se em 2003 com medidas que retomavam o investimento e iniciava o processo de mudanças nas diretrizes pedagógicas e na redefinição da missão política desse modelo de ensino. Nesse percurso, podemos destacar:

a) a substituição do Decreto nº 2.208/1997 pelo Decreto nº 5.154/2004;

b) instituição, em 2005, pela Lei nº 11.195, da expansão da oferta da Educação Profissional;

c) o lançamento, em 2005, da primeira fase do Plano de Expansão

da Rede Federal, com a construção de 60 novas unidades de ensino pelo governo federal;

d) lançamento, em 2007, da segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal, com previsão de 354 unidades até 2010; e

e) lançamento, em 2007, do Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas, que orienta a EPT como política pública de desenvolvimento regional e de ordenação territorial.

Segundo o texto Concepções e Diretrizes para os Institutos Federais:

[...] a concepção de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) orienta os processos de formação com base nas premissas da integração e da articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos e do desenvolvimento da capacidade de investigação científica como dimensões essenciais à manutenção da autonomia e dos saberes necessários ao permanente exercício da laboralidade, que se traduzem nas ações de ensino, pesquisa e extensão. Por outro lado, tendo em vista que é essencial à Educação Profissional e Tecnológica contribuir para o progresso socioeconômico, as atuais políticas dialogam efetivamente com as políticas sociais e econômicas, dentre outras, com destaque para aquelas com enfoques locais e regionais. (BRASIL, 2008b, p. 9).

A Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008a), que criou os Institutos Federais, destaca as finalidades e as características dos institutos como o principal instrumento de intervenção do Estado, para que a Educação Profissional e Tecnológica possa exercer, entre outras finalidades:

II – desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

IV – orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

IX – promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente. (BRASIL, 2008a, art. 6º).

E na seção que trata dos objetivos dos Institutos Federais:

V – estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional (BRASIL, 2008a, art. 7º).

Em relação à EPT, compreende-se uma nova perspectiva, no que diz respeito ao percurso tradicional de investimentos do Estado, nesse setor, e a tradicional função de formar mão de obra especializada para suprir as necessidades específicas do setor produtivo.

A estruturação *multicampi* e a definição mais específica da área de atuação dos Institutos Federais, auxiliado por dados estatísticos de instituições, como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), dentre outras, as quais contribuem para a demarcação das mesorregiões⁴ e das cidades polo para a implantação, demarcaram a expectativa que o governo depositou nesse novo modelo de organização da Rede. Tudo isso, no sentido da intervenção coordenada, o que visa identificar os possíveis problemas e as dificuldades que possam impedir o desenvolvimento sustentável com inclusão social, por meio da conjugação do ensino integrado com os cursos técnicos, da uti-

4 Mesorregião é uma subdivisão dos estados brasileiros, criada pelo IBGE, e tem sido utilizada para fins estatísticos. Congrega diversos municípios de uma área geográfica com similaridades econômicas e sociais.

lização do conhecimento científico e tecnológico por meio do ensino, da pesquisa e da extensão; articulados com os movimentos sociais locais e com outras políticas públicas, promotoras de desenvolvimento local e regional (PACHECO, 2012).

A perspectiva, segundo Eliezer Pacheco, que, à época da implantação dos IFETs, ocupava o cargo de Secretário Executivo da Secretaria Nacional de Tecnologia (Setec), era de que o novo modelo de ensino profissional se organizasse por meio de:

[...] autarquias de regime especial de base educacional humanístico técnico científica, encontrando na territorialidade e no modelo pedagógico elementos para sua definição identitária. Pluri curriculares e *multicampi*, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino, é, porém, ao eleger como princípio de sua prática educacional a prevalência do bem social sobre os demais interesses que essas instituições consolidam seu papel junto à sociedade [...] E na construção de uma rede de saberes que entrelaça cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor da sociedade, identificam-se como verdadeiras incubadoras de políticas sociais. (PACHECO, 2012).

Dessa forma, percebe-se, com especial destaque, o novo e o rele-

vante sentido que a EPT possui no cenário brasileiro, pois a conjugação do modelo pedagógico que integra o ensino propedêutico com o ensino técnico, sob uma perspectiva crítica, a divisão e a expansão dos novos Institutos com os respectivos *campi*, em regiões, previamente, determinadas por meio de critérios que levam em conta as disparidades econômicas e a sua potencialidade regional e a proposição do envolvimento da comunidade local, no planejamento dos cursos, a serem implantados, de modo a possibilitar o diálogo com a região, suas demandas e suas possibilidades de desenvolvimento, revelam, a priori, uma mudança no eixo de intervenção do Estado. Isso se dá no sentido de favorecer, por meio da Educação Profissional e Tecnológica, o desenvolvimento regional sustentado, ao mesmo tempo, a integração de macrorregiões, outrora dispersas, e, em alguns casos, em franco processo de decadência e de dependência, em uma teia que tinha, como metas, a constituição de uma política pública que possibilitasse a alteração positiva do quadro econômico e social dessas localidades.

Se antes, por sua vez, a EPT cumpria o papel destacado de formar e/ou de qualificar a mão de obra local, para atender apenas às demandas

produtivas do mercado, a nova proposta traz, pela primeira vez, na história da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, a questão da transferência de Tecnologia Social. Conceito este, até então, pouco discutido e, ainda, muito pouco compreendido no âmbito do conjunto dos servidores das instituições de ensino⁵.

Percebe-se a intenção de se constituir uma plataforma de ensino que corresponda ao sentido filosófico da educação politécnica, superando a dicotomia causada pela dualidade entre um modelo de ensino tecnicista e outro academicista, na:

[...] 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. (BRASIL, 2009a).

Ao mesmo tempo, em que a EPT possibilitaria, por meio dos IFETs, a consecução ética que o papel de uma instituição pública de ensino deveria ter com a sua população, o qual vai além da oferta de cursos gratuitos

e de qualidade, esse novo modelo estaria fundamentado na apropriação do conhecimento e dos saberes, os quais são desenvolvidos nessas instituições em franco processo de extensão junto às comunidades locais. Assim sendo, de modo a auxiliar em ações, na tentativa de solucionar problemas e de superar contradições que, ainda, mantêm o subdesenvolvimento e a precarização da vida de milhares de seres humanos em todo o país.

Segundo o texto do Ministério da Educação, à época das comemorações do centenário da Rede Federal de Educação Profissional:

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica está fundamentada numa história de construção de 100 anos, cujas atividades iniciais eram instrumento de uma política voltado para as “classes desprovidas” e hoje se configura como uma importante estrutura para que todas as pessoas tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas. Esse é o elemento diferencial que está na gênese da constituição de uma identidade social particular para os agentes e instituições envolvidos neste contexto, cujo fenômeno é decorrente da história, do papel e das relações que a

5 Segundo a definição mais frequente no Brasil, onde o conceito surgiu, entende-se a Tecnologia Social (TS) compreendendo “produtos, técnicas e/ou metodologias reprodutíveis, desenvolvidas na interação com a comunidade e que representem efetivas soluções de transformação social” (DAGNINO. R. Tecnologia Social: ferramenta para construir outra sociedade. Campinas, SP: IG/Unicamp, 2009. Fonte: <www.rts.org.br.>).

Educação Profissional e Tecnológica estabelece com a ciência e a tecnologia, o desenvolvimento regional e local e com o mundo do trabalho e dos desejos de transformação dos atores nela envolvidos.

Parte integrante de um projeto de desenvolvimento nacional que busca consolidar-se como soberano, sustentável e inclusivo, a Educação Profissional e Tecnológica está sendo convocada não só para atender às novas configurações do mundo do trabalho, mas, igualmente, a contribuir para a elevação da escolaridade dos trabalhadores. Nessa direção a atual conjuntura histórica é extremamente favorável à transformação da Educação Profissional e Tecnológica em importante ator da produção científica e tecnológica nacional, especialmente porque o espaço social das práticas de ensino, pesquisa e inovação desenvolvidas nessa área possui características diferenciadas daquelas desenvolvidas no espaço do mundo acadêmico (BRASIL, 2009b, p. 7).

4. CONTRADIÇÕES E AMEAÇAS QUE COLOCAM O FUTURO DOS IFETS EM RISCO

Apesar de todo esse intento, algumas situações, verificadas por meio de entrevistas com servidores, que compuseram as comissões de instalação do *Campus* Muriaé do IF Sudeste de Minas Gerais, assim como leituras de artigos e de comentários

de especialistas que acompanharam a transição e a implantação do novo modelo de organização da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, somam-se, agora, a um novo e preocupante cenário que pode comprometer, decisivamente, não apenas o processo de expansão e de consolidação da Rede de EPT, mas também a sua sobrevivência.

São destacadas, como contradições, que não foram, devidamente, tratadas, ainda, à época da implantação dos Institutos Federais:

a) a ausência de um diálogo mais reflexivo sobre a nova concepção, as diretrizes e os objetivos dos IFETs junto aos servidores das antigas Escolas Técnicas Federais (ETFs) e às unidades dos Cefets, os quais vieram a constituir-se em IFETs, e também nas recentes unidades implantadas, o que na prática configurou apenas uma assimilação de alguns procedimentos formais; sem, contudo, alterar o *modus operandi* em relação à pesquisa e à extensão, muitas vezes, desassociadas e, muitas vezes, direcionadas, preferencialmente, ao setor produtivo, com pouco direcionamento para outros segmentos sociais;

b) o pouco ou nenhum conhecimento e debate ou nenhuma reflexão interna, situação presente na maioria das instituições, no que diz respeito ao entendimento e à aplicação do conceito de Tecnologia Social e seus referenciais na prática do ensino associado à pesquisa e à extensão;

c) a pouca ou nenhuma presença, nos conselhos de *campus*, de representantes dos chamados arranjos produtivos, sociais, culturais locais, os quais seriam os principais parceiros regionais e motivadores do diálogo entorno dos projetos de pesquisa e de extensão, como também seriam motivadores para a avaliação crítica dos projetos de expansão e/ou de reavaliação dos cursos técnicos ofertados em suas diversas modalidades; considerando os desafios e as perspectivas como fruto das experiências desenvolvidas; e

d) o acúmulo de tarefas diversas, em alguns casos, sobre o setor responsável pela extensão nos *campi*, impede o mesmo de providenciar um devido acompanhamento e registro dos resultados dos trabalhos desenvolvidos. Há necessidade não apenas de se discutir a importância da política de extensão no *campus*, mas também

de se debater sobre o modo como deve ser o sentido dessa política associada à prática docente e à avaliação dos resultados dos projetos de pesquisa e de extensão, no que tange às demandas regionais e à população local.

Esses aspectos acima, em sua maioria, são possíveis de serem mediados por ações propositivas das instâncias de direção nos *campi* ou nas reitorias, conforme opinião de grande parte dos entrevistados.

Por sua vez, com o agravamento da crise política e econômica, desde o início de 2016, as ações, promovidas pelo governo federal, tanto no campo administrativo, principalmente com o Projeto de Emenda Constitucional nº 55 (PEC-55), que redefiniu critérios e condições de investimento e de custeio nas áreas sociais, congelando por até 20 anos esses recursos, quanto em relação à reformulação das Bases Curriculares Nacionais, por meio da chamada: “Reforma do Ensino Médio”, Projeto de Lei nº 34/2016, comprometem, substancialmente, todo o conjunto de expectativas depositadas ao longo de mais de uma década de trabalhos para a reestruturação da Rede Federal de EPT e o comprometimento de seus objetivos iniciais.

Em relação à PEC nº 55, o cenário é desolador, pois, além de comprometer o devido investimento no custeio e na ampliação da Rede, a inanição de recursos poderá efetivar o desdobramento de um vínculo forçado e utilitarista, na condição de parcerias com a iniciativa privada, por meio de concessão de laboratórios e de outras dependências e, até mesmo, servidores para a promoção de contratos de prestação de serviços, via fundações; o que compromete os projetos de pesquisa e os projetos de extensão com segmentos sociais mais pobres e/ou que não poderão garantir o custeio do investimento em tais áreas; ou seja, a privatização do acesso ao conhecimento científico e tecnológico.

Em relação à Reforma do Ensino Médio, pode-se destacar, como contradições pertinentes, que merecem destaque e comprometem a finalidade das concepções teóricas e os fundamentos iniciais, sobre os IFETs:

a) a retirada da obrigatoriedade dos ensinamentos de Artes, de Filosofia, de Sociologia e dos estudos sobre a História da África e a cultura afro-brasileira;

b) ampliação da jornada escolar semanal para 37,5 horas, destinando cinco horas à Língua Portu-

guesa e cinco horas à Matemática, e cerca de oito horas à “parte flexível”, o que pode ocasionar a junção de áreas, como Física, Química e Biologia, em uma grande área comum, chamada ciências da natureza, ofertada em um único conteúdo, por um único docente; reduzindo o acesso ao conhecimento mais específico de cada uma dessas disciplinas e reproduzindo as propostas generalistas do passado, o que retalha e segmenta o acesso ao saber;

c) a efetivação de parcerias com instituições privadas, podendo as instituições públicas prescindir de seus próprios servidores(as), o que poderá resultar em mecanismos de dispensa compulsória de servidores qualificados e a institucionalização da terceirização e do repasse de recursos públicos para a administração de empresas educacionais, com objetivos e finalidades divergentes em relação ao estipulado, até aqui, à EPT pelos IFETs;

d) outra contradição é o fim do modelo de educação integrada, reeditando as aspirações tecnicistas e excludentes da Lei nº 2208/97, pois tal Reforma do Ensino Médio não garante aos IFETs que suas

unidades possam desenvolver, concomitante, o ensino politécnico, podendo se resumir, apenas, ao ensino concomitante ou subsequente como complemento em parceria com outras redes. Isso, inevitavelmente, irá reproduzir a nefasta lógica das dualidades de ensino, ou seja, um ensino para aqueles que irão seguir seus estudos universitários e outro para aqueles que estarão retidos à lógica das competências e dos saberes do ensino somente para o mercado de trabalho.

5. PERSPECTIVAS E DESAFIOS

Diante desse cenário obscuro, os desafios, pela defesa dos IFETs, são numerosos e muitos serão afetados pelo desdobramento do conjunto de medidas que avança contra uma perspectiva de Educação Profissional e Tecnológica, a qual, ainda, não atingiu a plenitude dos seus objetivos e de suas finalidades, estipulados em sua formulação, por razões e situações diversas. Dessa maneira, tal perspectiva educacional deve ser ao menos valorizada e reconhecida como um modelo inovador em três aspectos, ao se considerar a trajetória da história da Educação Profissional no Brasil, principalmente em sua

fase mais recente. Vejamos, a seguir, esses três aspectos detalhados.

1) Promoveu o resgate de uma educação unitária, superando a visão tecnicista de formação para atender, apenas, às demandas do mercado, o que possibilita ao jovem uma formação integrada que combina o acesso a todas as áreas do conhecimento humano e o conhecimento técnico, superando a dicotomia estrutural presente na estrutura da educação brasileira. Um modelo de educação que reconhece a necessidade da formação de um sujeito crítico, apto ao mundo do trabalho, mas também apto a refletir o sentido do seu trabalho, o qual deve estar em condições de dar sequência aos seus estudos.

2) Instituiu um modelo de escola que tem como proposta a descentralização da oferta dos cursos técnicos e tecnológicos, possibilitando o acesso a essas modalidades de ensino em regiões distantes dos grandes centros urbanos, o que acarretava um misto de dependência e de desigualdades significativas no interior do país. Ao mesmo tempo, tal dinâmica traz à ordem do dia a importância de se refletir criticamente, à

luz das contradições e dos limites do atual sistema produtivo, a Educação Tecnológica apresenta-se como possibilidade de desenvolvimento e de integração regional, indo além da reprodução socio-metabólica do capital.

3) O fato de ter sido destacado, pela primeira vez, na história do Ensino Profissional e Tecnológico, em seus mais de cem anos de existência, a questão do conhecimento desenvolvido em uma instituição do Estado, na perspectiva da transferência ou do compartilhamento de Tecnologia Social, acarreta outra compreensão ética e estratégica sobre o sentido social das ciências e das tecnologias desenvolvidas: a apreensão dessas tecnologias enquanto projeto político, o público-alvo e os respectivos locais para desenvolver essas tecnologias.

Mesmo reconhecendo o grau de inovação e de relevância da EPT, enquanto política pública de desenvolvimento e de integração regional, compartilhamento de Tecnologia Social e democratização de acesso, por meio do ensino politécnico, à educação pública de qualidade, que busca transcender à lógica da duali-

dade no processo formativo, deve-se reconhecer que os IFETs, ainda, registraram contradições que merecem empenho daqueles que defendem uma educação mais avançada, a qual deve possibilitar transformações sociais mais amplas e populares. Entre essas ações, destacam-se:

a) A constituição de uma ampla frente em defesa dos IFETs contra o sucateamento e as medidas que colocam em risco seu caráter público, o modelo de educação politécnico, assim como suas finalidades e seus objetivos.

b) Referendar a política de extensão e as pesquisas desenvolvidas nos IFETs, sobre os impactos na região, e a consecutiva parceria com as comunidades locais, de modo que se possa ampliar o espaço de intervenção, legitimando e fortalecendo a presença macrorregional dos Institutos Federais e o vínculo com as parcerias estratégicas, no intento de aumentar o lastro de apoio e de defesa dos IFETs.

c) Refletir sobre o planejamento estratégico que está sendo promovido no âmbito da EPT, para que as comunidades locais possam se tornar partícipes desse planejamento, tendo acesso ao conhecimento tecnológico e

científico, de modo a transformar e a emancipar essas comunidades de situações de miséria, de dependência e de exploração.

d) Resistir às investidas privatistas, ao recrudescimento da desvalorização das disciplinas do núcleo comum, às concepções tecnicistas, utilitaristas e mercadológicas; as quais poderão ganhar apelo dos setores mais pragmáticos e conciliadores, como mecanismos de reestruturação, considerando como adaptação a precarização em curso.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Documento Base. Brasília, dez. 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2015.

_____. MEC. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas**. 2007b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/>>. Acesso em: 30 jun. 2015.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 dez. 2008a.

_____. MEC. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Concepção e Diretrizes**. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia. 2008b. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/institucional/normas-e-leis/concepcao-e-diretrizes-dos-institutos.pdf/view>>.

_____. MEC. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Concepções e Diretrizes da Educação Profissional e Tecnológica (Política da EPT 2003-2010)**. 2009a. Disponível em: <http://www.inmetro.gov.br/painelsetorial/palestras/Luiz_Augusto_Caldas_Pereira_Concepcoes_Diretrizes.PDF>. Acesso em: 5 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Histórico da educação profissional**. 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2014.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **A reforma do Estado dos anos 90 - crise e reforma**. 1997. Disponível em: <<http://www.mare.gov.br/reforma>>. Acesso em: 9 jul. 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Relações da Educação Profissional e Tecnológica com a universalização da Educação Básica. **Educ. Soc.**, Campinas, Especial 1, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, out. 2007.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

PACHECO, Eliezer. **Perspectivas da Educação Técnica de Nível Médio: proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais**. São Paulo: Moderna, 2012a.

PEREIRA, Luiz Augusto C. **Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia**. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/artigos_ifet_jornal.pdf>.

PERONI, Vera M. V. **Reforma do Estado e a tensão entre público e privado**. 2010. Disponível em: <<http://www.redefinanciamento.ufpr.br/antigo/vera2.pdf>>. Acesso em: 7 jul. 2015.

AVANÇOS E DESAFIOS NOS CURSOS PROEJA DO INSTITUTO FEDERAL GOIANO CAMPUS RIO VERDE

Luiza Ferreira Rezende de Medeiros¹

¹ Instituto Federal Goiano (IF Goiano), campus Rio Verde

E-mail: luizafrmedeiros@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Compreender a complexidade das transformações e dos desafios, pelos quais passam a Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos, constitui um importante aspecto a ser enfrentado no contexto educacional brasileiro atual. Instituída pelo governo federal, em meados de 2005, a articulação entre Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos é uma construção da Secretaria de Educação Tecnológica e Científica do Ministério de Educação (Setec/MEC), que busca a universalização do Ensino Médio e o aumento da escolaridade da população. Assim, emerge o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com o Ensino Médio, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (Proeja), o qual tem, em seu cerne, o enfrentamento de

marginalizações e a inclusão socioeconômica de pessoas que, historicamente, foram neutralizadas e ocuparam planos secundários no sistema educacional brasileiro.

Embora a Educação Profissional de Jovens e Adultos possa ser notada em diversos momentos da história do Brasil, o Proeja detém uma singularidade, uma vez que é específico para uma modalidade de ensino: a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nessa modalidade, o número de pessoas, que são potenciais estudantes, é alto, constituindo, de acordo com Campos (2010), uma demanda imediata. Objetivando relatar e compartilhar experiências, avanços e questionamentos, o presente capítulo apresenta algumas vivências exitosas dos cursos Proeja do Instituto Federal Goiano, *campus* Rio Verde.

O Proeja foi implantado no mu-

nício de Rio Verde em 2006, época em que o *campus* contava com nove diferentes cursos técnicos. O plano de curso do Proeja foi elaborado por meio da parceria entre o Centro de Educação Federal Tecnológica (CEFET) e a Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEE)¹. No ano de 2009, já integrante da Rede Federal, o *campus* Rio Verde alterou os rumos do Proeja e, assim, foram ofertadas duas habilitações da formação profissional: Alimentos e Administração; com matrícula única, e segundo uma perspectiva de curso integrado, formato que permanece até os dias de hoje. Atualmente, a grade de oferta de cursos, na modalidade Proeja, é composta pelos cursos de administração e de edificações.

Segundo Campos (2010), a formação humana, que busca o fazer e o saber articulados, é preceito do currículo integrado e a matrícula única avança nesse sentido também, uma vez que é possível integrar a habilitação profissional com as disciplinas e com a análise da realidade dos alunos. Assim, os fundamentos da organização curricular, concebida para o Proeja, estruturam-se na integração curricular, visando à qualificação social e profissional, articulada à eleva-

ção da escolaridade, e construída a partir de um processo democrático e participativo de discussão coletiva. No entanto, a implementação desses fundamentos e da perspectiva de um currículo integrado não é tarefa fácil. Alguns aspectos de tensão podem ser elencados, dentre os quais, destacamos concepções de Ensino Médio voltadas, quase exclusivamente, para a formação específica, os currículos fragmentados e cientificistas, excessivamente tecnicistas e, em larga medida, disciplinadores. Conforme Costa (2009), em muitas instituições, o currículo é entendido como a organização das disciplinas e de seus respectivos conteúdos, prevalecendo uma rigidez de fronteiras entre eles.

Tais aspectos, somados às dificuldades didático-pedagógicas, apresentadas por docentes, ao desconsiderarem as especificidades dos alunos do EJA, a instabilidade nos contratos de trabalho dos docentes, a forte evasão entre outros, compõem um cardápio de desafios a serem enfrentados para a consolidação do Proeja no *campus* Rio Verde. No entanto, algumas atividades desenvolvidas, no programa, têm apresentado resultados positivos e estimu-

ladores dessa caminhada; aspectos propulsores para sua socialização, visando o compartilhamento de saberes e o estabelecimento de um profícuo diálogo. Tais atividades tiveram, como fio condutor, o trabalho como princípio educativo e foram gestadas segundo uma concepção de valorização dos diferentes saberes no processo educativo, e orientadas para o protagonismo de todo o coletivo envolvido, o qual é integrado por docentes, discentes e gestores.

2. EXPERIÊNCIAS NO PROEJA: CAMINHOS EM CONSTRUÇÃO

A luta pela Educação de Jovens e Adultos insere-se nas lutas sociais e na busca pela universalização da escola pública, democrática e de qualidade. Objetivando contribuir com esses propósitos, apresentamos, a seguir, experiências que consideramos exitosas no reconhecimento da potencialidade e da positividade as quais ensejam a participação e o empoderamento desse público.

Nessa perspectiva, buscamos desenvolver atividades estruturadas de maneira a contribuir para a superação da forma, ainda, hegemônica de abordar o conhecimento, ou seja, fragmentada. Assim, articulou-se o desenvolvimento de práticas que

promovessem a formação integral do aluno, contemplando, de maneira indissociável, a formação para o trabalho e a formação cidadã, oportunizando situações que priorizassem “sujeitos emancipativos, criativos e leitores críticos da realidade onde vivem e com condição de agir sobre ela” (FRIGOTO, 2005, p. 74). Contempla-se, assim, a proposta de uma formação mais ampla e crítica, que articule o lugar de importância do trabalho no processo de constituição dos seres humanos como realização, como atividade criativa e criadora (CAMPOS, 2010).

A seguir, descrevemos as experiências relativas às seguintes atividades: a) integração dos alunos: leitura de mundo, leitura de vida; b) exposição temática do mundo do trabalho; c) curtas Proeja; e d) será que é só um tapinha? Maria da Penha vai ao Proeja.

2.1. Integração dos alunos: leitura de mundo, leitura de vida

As expectativas, em relação ao estudo, apresentam algumas especificidades quando consideramos os alunos que integram o Proeja, cujas trajetórias escolares foram interrompidas, o que implica forte expectativa no momento do retorno à escola,

¹ O Instituto Federal Goiano, campus Rio Verde, nessa época, integrava o Centro de Educação Federal Tecnológico.

ao contexto escolar. No *campus* Rio Verde, percebeu-se que os alunos ingressantes vivenciavam forte ansiedade em relação ao retorno ao ambiente acadêmico, especialmente, no que se referia ao conhecimento sobre os prédios que compunham o *campus*, às siglas e às abreviações que compõem a rotina escolar, às nomenclaturas, ao volume das disciplinas, aos regulamentos, aos editais, aos documentos e aos registros escolares. Enfim, um novo mundo se descortinava e, com ele, especificidades que continham, em um só tempo, euforia e medos. Não intervir, nessas questões, representava uma inadequação da educação ofertada que poderia corroborar com a exclusão e a desistência desses alunos, o que nos impeliu a construir, para que minimizassem esses aspectos e contribuíssem com a permanência do aluno na escola.

Essa demanda resultou em um projeto de integração de novos alunos, construído a partir de aspectos físicos e de simbólicos que envolvem o retorno às aulas. Assim, além de percorrer todos os prédios, conhecer suas estruturas administrativas, também, foi pensado estratégias de leitura de documentos oficiais os quais permeiam o cotidiano do aluno, especialmente, os editais de assistên-

cia ao educando Proeja. Esse edital é muito importante, pois prevê uma bolsa de assistência e de permanência ao aluno Proeja. Ele é elaborado segundo as exigências requeridas por esse tipo de documento, o que acarretava, em muitos casos, em confusão e, até mesmo, desistência, por parte dos alunos, de participar, pois não compreendiam o conteúdo do edital.

Notou-se que a complexidade das informações, contidas nesses editais, provocavam enormes dificuldades de leitura, implicando, muitas vezes, em um sentimento de frustração por parte dos alunos, ao perceberem suas dificuldades na leitura e na compreensão desse tipo de documento. A importância de uma aprendizagem, que dê significado aos alunos, é debatida por Freire (1996) e alicerçou a estratégia de enfrentamento dessas dificuldades apresentadas pelos alunos. Essa importância consubstanciou uma atividade que intervisse nessa dificuldade e, ao mesmo tempo, que possibilitasse a integração de disciplinas, proporcionando leitura, interpretação e acesso aos editais publicados no *campus*. Primeiramente, os editais eram acessados nas aulas de informática, pela plataforma que hospeda o *site* institucional. Posteriormente, os

editais eram xerocados e suas leituras eram desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa e de Literatura, e os aspectos críticos eram problematizados nas aulas de Sociologia. As atividades consistiam nas seguintes etapas: a) leitura dos editais de assistência ao educando Proeja; e b) preenchimento dos formulários, por parte dos estudantes, para participarem dos editais abertos. As turmas eram divididas em grupos. Eram lidas e interpretadas todas as páginas que compunham o edital. Ao final da leitura, era realizado o preenchimento dos formulários e o devido encaminhamento para a participação.

2.2. Curta o Proeja

O protagonismo dos educandos Proeja passa, entre outros aspectos, pela dimensão do fortalecimento da identidade, da melhora da autoestima e de uma maior compreensão de si. Nesse sentido, foi pensado um trabalho que se articula, simultaneamente, aos aspectos pedagógicos e aos aspectos de valorização da subjetividade dos alunos que integram o Proeja; nascendo, assim, o “curta o Proeja”.

Trata-se de um trabalho articulado com os alunos da licenciatura de Biologia, os quais produziram, para

a disciplina de Psicologia da Aprendizagem, seis curtas-metragens que versavam sobre histórias e histórias que envolviam tanto os alunos do Proeja quanto à implantação do curso Proeja.

Os vídeos, produzidos pelos alunos, giraram em torno de 8 a 20 minutos. Os educandos Proejas contaram suas histórias, suas dificuldades e sobre a caminhada até chegarem ao Proeja, possibilitando, desse modo, a expressão de sua trajetória de vida e a visibilidade de pessoas que, historicamente, foram ofuscadas pela mídia. Além desses aspectos, a exposição e o falar, diante de uma câmara, permite, segundo Mourão (2015), o reconhecimento de sua posição de cidadão. Os roteiros, utilizados pelos alunos de licenciatura, contemplavam aspectos que envolviam as seguintes temáticas: a) o curso do Proeja, e b) mudanças de vida a partir do ingresso no Proeja. Em todos os curtas, foram aplicados um termo de consentimento livre e esclarecido sobre a atividade e, também, uma autorização de utilização de imagem, de nome e de som dos participantes. Para a realização das filmagens, foram utilizadas câmeras fotográficas comuns, manipuladas pelos alunos do curso. O cenário, para os depoimentos dos alunos do

Proeja, eram a própria sala de aula ou outro espaço escolhido, de forma combinada entre os alunos.

Esse material, além de um rico registro, possibilitou o envolvimento e o engajamento dos alunos nas atividades propostas, isto é, dos licenciandos na produção dos curtas e dos educandos Proejas como protagonistas dessa produção. Os alunos da licenciatura buscaram se aproximar da realidade dos alunos do Proeja, precisaram se inteirar dos documentos pertinentes e da prática de sala de aula, necessitaram construir um roteiro para a obra audiovisual que fosse capaz de expressar os conteúdos de maneira clara e interessante. Embora, no início dessa proposta, os alunos tenham apresentado certa relutância, o envolvimento com a atividade foi, paulatinamente, modificando a percepção inicial, dando lugar a um envolvimento contagiante que extrapolou as orientações iniciais. Com isso, muitos alunos saíram dos muros escolares e entrevistaram, também, docentes, pedagogos, secretários municipais de educação que foram responsáveis pela implantação do Proeja em Rio Verde.

2.3. Exposição temática do mundo do trabalho

A centralidade do mundo do trabalho mostra-se, nos dias de hoje, inconteste; ocupa lugar na produção da riqueza, na construção da identidade dos indivíduos e no delineamento das condutas coletivas. As profundas e as rápidas transformações, caracterizadas por novos modos de organização da produção e do processo de trabalho, o papel preponderante do setor de serviços, na recomposição da estrutura e das ocupações, o ingresso maciço das mulheres no mercado de trabalho, as novas exigências de qualificação, a redução do papel do sindicato, como instituição representativa e de defesa dos trabalhadores entre outros, constituem aspectos que revestem de importância e de urgência atividades que buscam discutir, refletir e analisar esses mesmos aspectos.

Assim, com o objetivo de dar visibilidade, para temáticas do mundo do trabalho, de uma forma lúdica e interativa, foi construído o projeto de extensão Exposição Temática sobre o Mundo do Trabalho, buscando proporcionar, ao mesmo tempo, discussão, amostra e conhecimento sobre assuntos pertinentes ao mundo do trabalho, envolvendo tanto a co-

munidade acadêmica do IF Goiano, *campus* Rio Verde, quanto à sociedade em geral. Foi realizada, no dia 04 de maio, de 2016, a 1ª Exposição Temática sobre o Mundo do Trabalho nos períodos vespertino e noturno. O evento contou com a exposição de 15 *stands* montados com temas que versavam sobre: acidentes de trabalho, uso e variedade de equipamentos de proteção individual e coletivos, Normas Regulamentadoras (NRs), Lei de Cotas, Lei de Inclusão de Pessoas com Deficiência (PCD), e doenças relacionadas ao trabalho. Participaram estudantes dos cursos técnicos de administração e os alunos do Proeja. Os materiais expostos foram, em sua maioria, desenvolvidos pelos alunos do Proeja; também, foi realizado um jogo interativo denominado “Acerte a Sigla”, no qual os alunos-visitantes deveriam acertar os termos que compõem algumas das siglas utilizadas no campo da saúde do trabalhador.

O evento possibilitou o envolvimento e o engajamento dos alunos nas atividades propostas. O quantitativo de pessoas que visitaram a exposição e participaram das atividades surpreenderam as expectativas iniciais, sendo expressivo o quantitativo de estudantes de outras Instituições de Ensino Superior e comunidade lo-

cal. A participação de profissionais, ligados às indústrias e às empresas de serviços, especializadas em segurança do trabalho, foi muito importante, uma vez que possibilitou o estreitamento de laços entre o IF Goiano e essas empresas; aspecto este que pode contribuir tanto com o incremento de discussões que abordem os temas expostos quanto com mostras dessa natureza nos contextos organizacionais. A sociedade moderna é a sociedade do trabalho. Nesse sentido, dar visibilidade aos aspectos concernentes ao mundo do trabalho, é possibilitar a reflexão sobre a relevância do acesso ao trabalho seguro como recurso de construção do reconhecimento do outro e de si, e de estruturação das identidades pessoal e grupais, necessárias no processo de formação de cidadãos autônomos.

Possibilitar essa aproximação dos aspectos do mundo do trabalho com o público Proeja, é contribuir com a construção de conhecimento, buscando novos sentidos para a prática.

2.4. Será que é só um tapinha? Maria da Penha vai ao Proeja

Nessa atividade, buscamos abordar uma temática singular e importante, que é a violência doméstica, por meio de uma condução teórico-

metodológica que contemple atividades atrativas, integradoras e formativas conforme exposto a seguir.

Toma-se, como ponto de partida, a lei Maria da Penha, que é fruto da atuação da sociedade civil organizada por meio do Consórcio de Organizações Não Governamentais Feministas (BARSTED, 2011), mas se tornou possível pelo compromisso da Secretaria de Políticas para Mulheres que, desde o ano de 2003, empenhou todos os esforços para aprovar uma legislação nacional de enfrentamento à violência contra as mulheres; conforme recomendação da Comissão Interamericana de Direitos Humanos, na decisão do caso de Maria da Penha Maia Fernandes, de 2002.

Quando alguém toma conhecimento de que alguma mulher, próxima ou não do seu convívio, “apanhou” do marido, do namorado ou do companheiro, geralmente, a primeira reação é de reprovação ou até raiva. Mas, na maioria das vezes, as pessoas se mantêm em silêncio por ainda acreditar que “em briga de marido e mulher ninguém mete a colher”, ou que isso pode ter sido um evento esporádico, ou mesmo que o casal pode administrar “o problema” por conta própria. Essas crenças

podem expressar duas coisas. A primeira consiste em reproduzir alguns mitos e estereótipos de que a violência contra a mulher é um problema da esfera privada ou “um problema de segunda ordem”. A segunda é que acabam contribuindo para mantê-la invisível. A questão é que muitos comportamentos violentos, dirigidos dos homens para as mulheres, estão tão embrenhados, tão naturalizados e internalizados que passam despercebidos (MENDES; SILVA; SOUZA, 2017). E o agravante é que as estatísticas mostram a visão errônea de que a violência contra a mulher é um problema que atinge, apenas, uma pequena parcela da população brasileira. Ao contrário, a violência contra a mulher é um problema muito mais comum do que se imagina, e atinge todas as classes sociais, o que requer um esforço hercúleo por parte de todos componentes da sociedade, a fim de superá-lo.

A educação é um espaço singular para a prevenção e o combate à violência, pois possibilita o diálogo e o conhecimento, o que constitui um mecanismo eficiente para erradicação da violência contra a mulher no ambiente doméstico e familiar. Nesse sentido, o contexto escolar, local de socialização e do aprendizado formal, tem papel fundamental na des-

construção da violência contra a mulher, contribuindo para que o adulto, em processo de aprendizagem, possa reconhecer e combater os diversos níveis de violência doméstica. Assim, ao discutir a temática da violência e o conteúdo da Lei Maria da Penha, na escola, objetiva-se trabalhar a formação de uma nova consciência junto ao público EJA, contribuindo para torná-los potentes agentes transformadores da realidade.

Assinalamos a excepcional oportunidade da presente proposta em associar a prática da aprendizagem formal aos novos conceitos e às informações capazes de reverter estereótipos sociais sobre o fenômeno da violência contra a mulher. Nesse projeto, trabalharemos de forma interdisciplinar, envolvendo tanto as disciplinas básicas quanto as disciplinas técnicas. Tendo em vista a previsão de dois bolsistas do Proeja, foram pensadas as seguintes atividades para a condução dessa proposta: a) Teatro-intervenção: pequenas peças construídas pelos alunos sobre diversos aspectos do cotidiano que abordem a temática da violência contra a mulher; b) Cine Prevenção: exibição do filme *Louco Amor*, seguido de debate; c) Rede Protetiva: levantamento de informações pelas bolsistas, sobre instituições compo-

nentes de Rede Protetiva, em Rio Verde (exemplos: CRAS (Centro de Referência de Assistência Social), delegacias especializadas, casas que recebem mulheres vítimas de violência etc.), e apresentação dos dados para os alunos do Proeja.

Esse projeto, ainda, não foi concluído e as atividades, já desenvolvidas, referem-se àquelas relacionadas ao Teatro-intervenção.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inconteste que o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com o Ensino Médio, na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (Proeja), fazem parte do cenário dos diversos *campi* que compõem a rede federal, enfrentando aspectos epistemológicos, pedagógicos e de infraestrutura, ao proporcionar o atendimento à Educação de Adultos no nível médio, aliada à Educação profissional. Os alunos do Proeja constituem um público, extremamente, peculiar e têm a diversidade como marca. São sujeitos socioculturais ricos em experiências e expectativas, trabalhadores urbanos, camponeses, mulheres, homens, jovens, adultos, idosos, pessoas com deficiências, indígenas, afrodescendentes, empregados, desempregados, filhos,

pais, mães, avós, moradores urbanos de periferias, de favelas, de vila; com tantas particularidades e imersos na diversidade, mas que se unificam em torno de uma condição: a trajetória escolar descontínua, interrompida brutalmente, na maioria das vezes, pela necessidade de emprego.

Conhecer e compartilhar experiências exitosas, no Proeja, constitui de suma importância para a oxigenação desse programa. Como afirma Paulo Freire (1996), jamais podemos perder a esperança de construir uma educação melhor, e, para que isso aconteça, devemos refletir sobre nossa prática, sobre as atividades desenvolvidas e como elas são utilizadas, uma vez que estas podem tanto levar à submissão, à conformação com a realidade ou à transformação desta.

REFERÊNCIAS

BARSTED, L. L. Lei Maria da Penha. Uma experiência bem sucedida em advocacia. In: CAMPOS, C. (Org.). **Lei Maria da Penha comentada na perspectiva jurídico-feminista**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011.

CAMPOS, C. **Os desafios da implementação do currículo integrado no Proeja em Rio Verde-GO**. Dis-

sertação (Mestrado)–Universidade Federal de Goiás (UFG), 2010.

COSTA, R. C. A. Trajetórias de políticas de currículo: discursos circulantes no Programa de Integração da Educação Profissional com Educação de Jovens e Adultos. In: 32º REUNIÃO ANUAL DA ANPED. **Anais...** Caxambu, MG, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação e sociedade**, Campinas, Especial, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, out. 2007.

IFGOIANO. **Projeto de Implantação do Curso de Educação Profissional de Alimentos Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA**. Rio Verde- GO, 2008.

_____. **Projeto de Implantação do Curso de Educação Profissional de Administração Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA**. Rio Verde-GO, 2008.

MENDES, C.; SILVA, L.; SOUZA, M. F. Gênero e Violência contra a mulher. In: VIZA, Ben-Hur; SARTORI, M.

C.; ZANELLO, V.; LEMOS, A. K. (Org.). **Maria da Penha vai à escola: educar para prevenir e coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher**. Brasília: TJDFT, 2017.

MOURÃO, L. C. C. B. **A Produção de Vídeos na Pesquisa-Intervenção: a Oficina de Vídeo como potência de pesquisa**. In: XVII ENCONTRO NACIONAL DA ABRAPSO. Universidade Federal do Ceará, 2015.

A INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Isidorio Nascimento Simões¹, Danilo de Carvalho²

¹ Instituto de Defesa Agropecuária e Florestal do ES (Idaf)

² Instituto Federal de Educação (Ifes)

E-mail: isidoriosimoes@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

O Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Águia Branca (Ceier-AB) está localizado na zona rural do município de Águia Branca, distante 12 km da zona urbana do município e 22 km da zona urbana do município de São Gabriel da Palha. Ele tem por objetivo praticar a educação do/no campo e para o campo, em tempo integral, e ofertar aos filhos de agricultores, de assentados e de camponeses a educação nas séries finais da Educação Básica; e, principalmente, o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

Em 2010, o Ceier-AB recebeu um professor que atuou na Educação do Campo na Escola Família Agrícola de Barra de São Francisco, o qual, ao analisar a didática desenvolvida na instituição, considerou-a equivocada, desfocada e alienada. Isso porque os conteúdos propedêuticos

estavam, totalmente, descontextualizados dos conteúdos técnicos. Percebeu-se que algumas das práticas pedagógicas adotadas, como, por exemplo, a transmissão fidedigna dos conteúdos do livro didático, a inserção de conteúdos fora de contexto e da realidade dos educadores e dos educandos, e a maneira equivocada de se trabalhar com o tema gerador; pois o ponto de partida, para o tema gerador, não era a realidade do estudante e, sim, a comodidade do professor. Enfim, a realização da educação bancária não é adequada para uma educação de massa, já que ela tende à libertação do oprimido e de sua opressão, partindo da “práxis como ação-reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2011). Na educação bancária, não existe a intenção de libertação, busca-se, sim, a opressão do indivíduo e a desumanização.

Além disso, como o Ceier-AB não fazia uso de uma metodologia pedagógica sistematizada, embasada teoricamente e didaticamente funcional, que servisse de ferramenta para o corpo docente realizar a necessária integração, na forma como propõe o Parecer CNE/CEB nº 39/2004, cada docente desenvolvia os conteúdos do currículo segundo suas próprias concepções, metodologias e experiências profissionais.

Outro fator importante, a ser comentado, é que os professores contratados e efetivos da SEDU (Secretaria de Estado da Educação), para atuar na Educação Profissional na Educação do Campo, em momento algum, receberam alguma orientação/formação para atuar nessas modalidades de ensino.

Ainda de acordo com o Decreto nº 5.154/2004, não é adequado organizar esse curso integrado em duas partes distintas. Conforme Ramos (2005, p. 122), “a integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura”, ou seja, o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional é um curso único e coeso, de tal forma que todos os seus compo-

entes curriculares recebem um tratamento integrado.

Integração Curricular é o “diálogo entre as disciplinas na perspectiva de desenvolver e promover os diferentes saberes, de forma contextualizada e/ou globalizada e, consequentemente, entre os diferentes profissionais, contudo incluindo o cotidiano do estudante e sua formação profissional” (GRECHI, 2010, p. 10).

2. OBJETIVO

Esta pesquisa tem por objetivo geral analisar a eficiência do Método Ver-julgar-agir-celebrar na integração curricular como instrumento da práxis pedagógica para a Educação do Campo, a fim de formar um sujeito crítico e reflexivo para sociedade e para o mundo do trabalho; conforme determina o Parecer do Conselho Nacional de Educação e Câmara da Educação Básica (CNE/CEB) nº 39/2004 e o Decreto nº 5.154/2004. Por objetivos específicos, pontuase: descrever as etapas do Método Ver-julgar-agir-celebrar como instrumento da práxis pedagógica, o qual é capaz de promover, no estudante, um senso crítico e reflexivo na Educação Profissional, cumprindo o que prevê a legislação supracitada; avaliar a aplicabilidade do Método Ver-julgar-agir-celebrar em diálogo com

o tema gerador na prática pedagógica da Agroecologia; sensibilizar os governantes da importância de se oferecer formação pedagógica para os professores que atuam e atuarão na Educação Profissional e, mais especificamente, na Educação do Campo nos Ceiers.

3. METODOLOGIA DE PESQUISA

A produção desse artigo teve um caráter descritivo, que, de acordo com Gil (2008), houve a observação e a leitura interpretativa dos fatos já ocorridos ao longo da história do Ceier-AB, como também dos fatos que estão acontecendo mais recentemente na instituição.

O processo de coleta de dados deu-se, no primeiro momento, na entrevista respaldada, por informações obtidas a partir de pesquisa bibliográfica e de estudo de documentos históricos do Ceier-AB, com os estudantes do 3º ano do EMI (Ensino Médio Integrado), com o objetivo de avaliar a aplicabilidade, a partir das experiências vividas no desenvolvimento do Método Ver-julgar-agir-celebrar durante o curso.

Para os estudantes do 3º ano do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, utilizou-se a entrevista em grupo. Iniciou-se a reunião com

a apresentação dos objetivos da pesquisa e das regras para participação. O assunto foi introduzido com um questionamento sobre a integração curricular no Ensino Médio Integrado, que foi sendo detalhada até que os dados necessários fossem obtidos.

O segundo momento foi realizado por meio de entrevista com os professores que atuaram e desenvolveram o Método Ver-julgar-agir-celebrar, entre 2010 e 2011, com o objetivo de identificar como eles procediam didaticamente antes e depois do método.

O método de coletas de dados foi por meio de entrevista face a face, com perguntas fixas para todos os professores entrevistados, conforme Gil (2008, p. 113), "A entrevista estruturada desenvolve-se a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanece invariável para todos os entrevistados". Este tipo de entrevista possibilita o tratamento quantitativo dos dados.

De acordo com Gil (2008 apud SELLTIZ, 1967, p. 273):

a entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, crêem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes.

A entrevista foi realizada no período compreendido entre os dias 05 e 06 de setembro, de 2012, com duração média de 30 minutos por participante do grupo de professores, como também com os estudantes do 3º ano do EMI. Em uma sala reservada, ocorreu a apresentação das partes (entrevistador e professor), em seguida, foram explicados os objetivos da entrevista e, à medida que o entrevistado discorria sobre a pergunta, e conforme sua evolução livre, eram inseridos novos questionamentos seguindo o roteiro pré-estabelecido. O registro das respostas foi realizado por meio do gravador do celular. Para isso, todos os entrevistados assinaram um termo de autorização.

O método científico utilizado foi o dedutivo, que, de acordo com Gil (2008, p. 10-11),

[...] parte-se da observação de fatos ou fenômenos cujas causas se desejam conhecer. A seguir, procura-se compará-los com a finalidade de descobrir, as relações existentes entre eles. Por fim, procede-se à generalização, com base, na relação verificada entre os fatos ou fenômenos.

4. METODOLOGIA PEDAGÓGICA

De acordo com Silva (2009, p. 52-53), temos as seguintes informações

sobre o Método Ver-julgar-agir-celebrar da Ação Católica:

a) o Método Ver-julgar-agir-celebrar encontra-se associado à León Joseph Cardjin, sacerdote belga, filho de operário, que, em 1924, funda a Ação Católica. Essa última terá por objetivo oferecer ao operariado um conjunto de ensinamentos sociais da igreja. Nesse processo, o Método Ver-julgar-agir foi adaptado à mentalidade concreta do operariado;

b) surge, nos anos 1950, de origem Belgo-francesa, na Europa, que, também, recebeu a influência do método do materialismo histórico, o qual, na época, se constituía na práxis social por excelência;

c) a práxis da Ação Católica consistia na formação de lideranças jovens (militantes). Os eventos conciliares possibilitaram essas discussões e essas reflexões na Igreja da América Latina, pelo diálogo e pela retomada da centralidade de sua proposta inicial;

d) no período de ditadura militar, surge a Ação Católica Especializada no Brasil, na tentativa de organizar as pastorais e os movimentos populares e sociais; e

e) o método da Teologia da Li-

bertação, em suas três dimensões: sócio-histórica, hermenêutica e prática, acaba por se tornar pressuposto central da epistemologia teológica da libertação.

4.1. O Método Ver-julgar-agir-celebrar

Para Abreu (1996, p. 51), é “Promover a organização e valorização do produtor desenvolvendo a capacidade de observar, pensar e agir individualmente e coletivamente”. O método, utilizado pelo Ceier-AB, procura partir da realidade sensível, fonte de todo o conteúdo do conhecimento, e é devolvido, para a realidade, de modo organizado e sistematizado pelo pensamento, servindo como forma de explicação do mundo vivenciado pelo estudante.

Silva (2009, p. 54-55) afirma que, “quando se faz uma análise da realidade social, o que se procura não é saber se ela é boa ou ruim, mas se busca a compreensão dos elementos que a determinam e a maneira como ela se transforma ou pode ser transformada”.

O método, proposto pelo Ceier-AB, procura romper com o modelo estabelecido de conhecimento que restringe o saber científico a uma

classe privilegiada, a qual o usa para reproduzir os seus interesses econômicos. A legitimação do conhecimento, como algo possível, apenas pela produção acadêmica universitária, desqualifica qualquer investigação que não esteja na mesma condição metodológica do saber acadêmico. Contudo, o Ceier-AB populariza o método científico por meio do Método Pedagógico Ver-Julgar-Agir-Celebrar. A seguir, descrevo as etapas que compõem o método e lhe dão nome.

O tempo do ver: jamais se começa uma ação educativa ou um planejamento do zero. É preciso conhecer, adequadamente, a realidade a ser estudada. Nessa realidade, já encontraremos muitos sinais da ação educativa. Ver a realidade significa buscar conhecer a sociedade que realmente temos. Com isso, vamos construindo um “marco da realidade”.

É preciso ver a realidade com o olhar da Educação do Campo, um olhar que tem como objetivo a libertação, ou seja, a transformação da realidade camponesa. Os fundamentos pedagógicos direcionarão esse olhar. Será muito útil definir alguns enfoques de análise, como, por exemplo, aspectos que formam as realidades pessoais, sociais, políticas, econômicas e religiosas. Silva (2009

apud GUERRE; ZINTY, 1965, p. 101) observa que: “Trata-se, portanto de ver as pessoas com os seus problemas de vida, e não de descobrir por via intelectual grandes problemas, porque depois se deve passar à solução do caso”.

Torna-se indispensável a participação direta do estudante na leitura da realidade e o seu modo de vivenciar a sua relação com o meio que o circunda. Essas experiências serão direcionadas pelo educador no ambiente escolar como forma de observar a realidade histórico-cultural do estudante, trazendo elementos para a construção dos conteúdos programáticos.

Isso corresponde, no método, à etapa do ver e apresenta dados, informações, notícias, aspectos políticos, sociais, econômicos, religiosos e outros que subsidiam o educador na discussão do tema gerador.

O tempo de julgar é o momento de refletir sobre a sociedade a qual queremos (construção de um marco de valores). Julga-se a realidade com os olhos do campesinato, tendo como base uma pedagogia emancipatória/libertadora.

Compara-se a realidade vista, no momento anterior, com as ideias e os valores do camponês. Tudo isso nos

ajuda a discernir os desafios da nossa ação educativa (que podem ser considerados tanto como oportunidades quanto ameaças ou apelos), relacionar as urgências e as prioridades e determinar o que queremos fazer.

O estudante e o educador, no encontro, entre o que temos (marco da realidade) e o que queremos ter (marco ideal), revelam os elementos integradores de toda a atividade educativa. O objetivo geral deve ser elaborado em sintonia com a pedagogia emancipatória/libertadora dos povos do campo.

Corresponde, no método, à primeira etapa do julgar e consiste em uma análise de teor mais filosófico a respeito do tema gerador, que apoiará o educador na condução dos debates sobre os temas.

Corresponde, no método, à segunda etapa do julgar e consiste em um roteiro de perguntas que sugerem um debate que auxiliam o educando a estabelecer uma relação de diálogo e de questionamento em relação ao tema gerador.

O tempo de agir é o momento de selecionar e de programar as atividades, que são compromissos tanto do educador quanto do estudante. Essa programação deve ser caracterizada pela unidade e criatividade, pela vi-

sibilidade e objetividade. A escolha de prioridades deve sempre estar em harmonia com o objetivo geral. É importante, nesse momento, reforçar e criar estruturas e espaços que garantam a possibilidade de se realizar aquilo que se está programando; estabelecendo, assim, uma práxis transformadora da realidade humana. De acordo com Morin (2004, p. 21), "o conhecimento deve mobilizar não apenas uma cultura diversificada, mas também a atitude geral do espírito humano para propor e resolver problemas".

Corresponde, no método, ao agir e trata das mudanças propostas, ou seja, trabalhar com a leitura (aprender a interpretar um texto) e com o cálculo (aprender as operações matemáticas básicas), e trabalhar, coletivamente, em projetos de intervenção na realidade social, política, econômica etc.

No tempo do celebrar, deve-se contemplar as conquistas realizadas, reconhecendo que a realidade é dinâmica e pode ser ressignificada para melhor atender às necessidades de humanização das relações interpessoais e com a natureza, com vista a perpetuar uma visão crítica das experiências vivenciadas no ambiente escolar e comunitário.

4.2 Prática pedagógica

O Ceier-AB, desde sua fundação, se propõe a participar do desenvolvimento do modo de vida camponês. A Agroecologia aparece como proposta de desenvolvimento ecologicamente sustentável, capaz de transcender as contradições impostas aos povos do campo pelo modelo capitalista de produção.

O Decreto nº 7.352, de 4 de novembro, de 2010, defende, como populações do campo:

Art. 1º I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

O Ceier-AB observa, diante da diversidade das populações do campo, a importância de não delimitar uma forma fixa de referência ao camponato, uma vez que, segundo Costa (2000, p. 14), "estes resolvem seus problemas reprodutivos a partir da produção rural [...] desenvolvida de tal modo que não se diferencia o universo dos que decidem sobre a locação do trabalho, dos que sobrevivem como o resultado dessa alocação".

O mundo contemporâneo apresenta duas visões/direções de desenvolvimento, as quais se contrapõem: o capitalismo agrário, para o qual o campo é, ainda, um lugar do atraso que precisa ser modernizado, entendendo o campo como um espaço de negócios; e, a agricultura camponesa, para a qual o campo é lugar de produção de vida/alimentos, de culturas e não, meramente, de produção econômica, concebendo o campo como ambiente de trabalho que gera vida com dignidade.

A produção agroecológica busca responder às exigências da agricultura camponesa. O Ceier-AB entende a Agroecologia como um conceito a ser compreendido, aceito e, então, praticado. Boff (2003, p. 1) observa que:

A agroecologia parte de um novo estado de consciência e de responsabilidade com o futuro da terra e da humanidade. Ela procura um desenvolvimento que se faz com a natureza e nunca contra ela. Visa à autocontenção e à justa medida em todas as ações que envolvem recursos escassos ou não renováveis. Ela não é contra a produção eficiente, mas é a favor de uma produção responsável, solidária e atenta às reações da natureza.

A prática pedagógica agroecológica do Ceier-AB nasce da mistura

do ser humano com a terra. A terra é a mãe (Gaia) de onde gera toda a vida. Ela é lugar de produção material e imaterial da existência. Torna-se, imprescindível, a compreensão da historicidade do cultivo da terra e da sociedade, o trato amoroso com a terra – natureza – para garantir mais vida, a educação comprometida com sentimento de pertença à terra, e a contemplação do tempo de cultivo da terra como forma de organização da realidade camponesa. Portanto, a Agroecologia, proposta pelo Ceier-AB, não nega o conhecimento científico em detrimento do popular, mas o ressignifica para uma práxis humanizadora.

Diante da realidade de abandono sofrida pelo meio rural, torna-se urgente a definição de políticas públicas para reverter as desigualdades históricas infligidas ao povo do campo. Desigualdades estas relacionadas à exclusão econômica, social e, principalmente, educacional. E é, justamente, a educação do campo, base de desenvolvimento econômico e humano de toda sociedade, que sofreu maior abandono. A referida escola, na maioria das vezes, é a única forma de os sujeitos do campo adquirir conhecimentos que possam auxiliá-los na resolução de problemas da produção agrícola e no

reconhecimento dos processos históricos, culturais e sociais nos quais estão inseridos. A escola do campo é a “ferramenta” de conhecimento, a construtora da eficiência do trabalho e da identidade do homem e da mulher do ambiente rural.

O ambiente rural, vítima do abandono do poder público, tem, na escola, a esperança de romper com a pobreza que assola sua população. Contudo, a escola rural não vem cumprindo com sua função educativa de conduzir a formação do sujeito do campo. Em nome de uma universalização mal entendida, educam-se as crianças do meio rural para que admirem um mundo que não é o seu, com toda carga de valores e de ilusões que isso implica. Nesse processo “educativo”, o sujeito do campo é desvinculado de sua realidade, quando crescer, desejará viver no ambiente urbano. As consequências desse grave engano se manifestam por meio do êxodo rural que provoca a deplorável miséria, imperante nas periferias das cidades.

Visto a importância da educação no meio rural, a LDB (Lei de Diretrizes e Base da Educação) defende, no seu artigo 28, que:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às pe-

culiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos rurais; dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas (LDB, 1996).

A escola que faz Educação do Campo precisar ter seus currículos e suas didáticas próprios com base na realidade, conectando as tensões sociais para não perderem sua força educativa, pois, do contrário, deixarão de ser/fazer educação emancipatória/libertadora em relação às condições de opressão sofrida pelos povos do campo. Deve-se observar, ainda, que, para ser educação do campo, seus protagonistas devem ser, inexoravelmente, o sujeito do campo. É o oprimido o gerador da ação pedagógica, da produção da “Arte de Formar-se”, é um cidadão consciente e transformador da realidade desigual, frente à classe hegemônica.

Segundo a LDB, em seu artigo 1º:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

O Ceier-AB pretende ser um agente mediador dos diversos espaços formativos, ultrapassando a escolarização formal e estática, promovendo a inserção do estudante em sua comunidade, nas relações sociais, culturais, familiar e comunitária; como também o inserindo na relação com a terra e os recursos naturais, sempre de modo dinâmico e crítico, no que diz respeito à realidade estabelecida.

Parte-se do princípio que a escola só se torna um agente de mudança se tiver a habilidade de desenvolver a capacidade de observar, de pensar e de agir, tanto individualmente quanto coletivamente. Consideram-se estas as potencialidades que qualificam um sujeito educado para exercer as suas funções de cidadão sabedor de seus direitos e seus deveres.

O Ceier-AB, como escola do campo, precisa ser um agente de mudança da realidade de opressão, historicamente, imposta aos povos do campo. Somente, dessa forma, os sujeitos do campo poderão ter a oportunidade de viverem daquilo que o meio rural oferece de melhor.

O estudante que se forma no Ceier-AB cultiva uma relação de amor com a terra e o próximo. Desenvolve sua sensibilidade para com

o(a) outro(a), visto que está em um intenso espaço de interdependência com toda a realidade que o rodeia, seja ela humana ou natural.

5. REFERENCIAL TEÓRICO

Este artigo foi escrito pautando-se nos estudos de Silva (2009), a qual aborda sobre o Método Pedagógico Ver-julgar-agir, proveniente da Ação Católica, para pequenos grupos de base. O método proposto está associado à León Joseph Cardjin, sacerdote belga, filho de operário, que, em 1924, funda a Ação Católica. Essa última terá por objetivo oferecer ao operariado um conjunto de ensinamentos sociais da igreja. Nesse processo, o Método Ver-julgar-agir foi adaptado à mentalidade concreta do operariado.

Abreu (1996) traz a temática do CIER (Centro Integrado de Educação Rural) que, posteriormente, tornar-se-ia Ceier (Centro Estadual Integrado de Educação Rural), o qual aborda a escola “rural” na nomenclatura, mas que desenvolve uma Educação do Campo e para o campo. Educação esta voltada para o desenvolvimento do senso crítico dos jovens.

Caldart (2004) defende a ideia de uma educação voltada e pensada para o campesinato, para crianças e

jovens provenientes do campo. Entendo que a Educação do Campo é fruto das lutas por educação nas áreas da reforma agrária. Os temas abordados por Caldart dialogam com os estudos propostos por Silva (2009), quando discorre sobre o Método Ver-julgar-agir da Ação Católica, que fora disseminado no povo do campo, assim como Abreu (1996) que trata das especificidades de uma escola do campo, mas que é financiada pelo governo do Espírito Santo desde sua concepção.

Freire (2011), em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, faz inúmeras relações sobre a educação bancária e educação problematizadora e libertadora com a educação dialógica, a respeito dos temas geradores. É, nesse ponto, que Freire dialoga com a prática pedagógica do Ceier ao desenvolver os temas geradores, visando uma educação crítica dos fatos que cercam os estudantes. Nesse sentido, os autores pesquisados. Para subsidiar este artigo, estão em intenso diálogo, pois o Método Ver-Julgar-Agir-Celebrar tem por objetivo principal trazer a realidade vivida para dentro da escola, problematizando e conduzindo-a na busca pela solução do problema.

6. RESULTADOS ALCANÇADOS

Dos professores entrevistados, 57% disseram que, quando chegaram ao Ceier-AB, desenvolviam seus conteúdos da mesma maneira que aprenderam a fazer na universidade, mas, ao se depararem com a realidade do Ceier-AB, com o ambiente amistoso, com a integração existente entre professores, serventes, merendeiras, alunos e demais segmentos da comunidade; inicia-se um processo de mudança de paradigma dentro de cada professor.

Os professores foram enfáticos ao afirmar que o Método Ver-julgar-agir-celebrar proporciona aos educandos e aos educadores todas as possibilidades de, na prática, realizar a integração curricular proposta pelo Decreto nº 5.154/2004; podendo, também, ir além disso, pois oportuniza ao educando a visão geral de mundo, de forma que o estudante, ao desenvolver esta metodologia de aprendizagem, desenvolve-se, ao mesmo tempo, como ser social, psicológico, biológico e espiritual.

Outro fator importante, a ser mencionado, é sobre a principal característica do Ceier-AB, no qual 43% apontaram a filosofia de trabalho da escola, o tema gerador e a Agroecologia, que impulsionam a escola

a desenvolver a educação do campo, aliada aos 14% que destacaram a personalidade como resistência às mudanças impostas pela SEDU. Ainda, 29% considerou a relação interpessoal que, de acordo com Abreu (1996, p. 33), "a escola propicia a relação entre professor e aluno de modo que as vinculações sejam recíprocas, e que, portanto, essa dialética estimule a uma maior integração".

Na visão dos estudantes do 3º ano, do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, quando eles começaram a desenvolver o curso, sem o método objeto deste estudo, 90% consideravam o curso integrado como se fossem dois cursos distintos, pois não conseguiam fazer a "ponte" entre os conteúdos técnicos e os propedêuticos.

Com a introdução do método, na metodologia pedagógica do Ceier-AB, os estudantes relataram que foi possível perceber o sentido prático daquilo que estava sendo ensinado em sala; sendo assim, o conhecimento deixou de ser transmitido pelo professor e passou a ser construído pela turma.

7. CONCLUSÕES

O Ceier-AB, por iniciativa própria, procura, na metodologia conscien-

tizadora do Método Ver-julgar-agir-celebrar, em diálogo com o tema gerador, na prática pedagógica da Agroecologia, promover a integração curricular proposta pelo Decreto nº 5.154/04, já que se entende o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional como um curso único e coeso, de forma tal que todos os seus componentes curriculares recebam um tratamento integrado.

De acordo com Freire (2011, p. 134), "a investigação do tema gerador se realizada por meio de uma metodologia conscientizadora, além de nos possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensarem seu mundo".

Ao se propor desenvolver o método, buscou-se não somente atender às exigências da legislação em vigor, mas, principalmente, atender aos anseios da instituição, às inquietações do corpo docente, que, mesmo de forma implícita, resiste às drásticas mudanças impostas pela Sedu, quando esta trata os Ceiers como escolas de ensino regular, não reconhecendo as suas especificidades e suas diferenças, retirando o direito da comunidade à educação de qualidade e ignorando-a.

A pesquisa de campo confirmou que o Método Ver-julgar-agir-celebrar é muito eficiente quanto ao objetivo de promover a formação biopsicossocial do indivíduo, pois o método considera muito mais o saber construído no coletivo do que o saber individualizado do professor, como detentor de todo o conhecimento. Por isso, é preciso considerar que “todos somos detentores de saberes e é preciso que o diálogo entre educadores e educandos permita a cada um ter consciência dos seus saberes, além de ampliá-los e diversificá-los por meio da partilha e da produção coletiva de novos saberes” (CALDART, 2004, p. 47).

O método em si, quando aplicado, seguindo as etapas metodológicas, promove o desenvolvimento do senso crítico não só dos estudantes, como também dos professores envolvidos com a metodologia. Quanto ao desenvolvimento do senso crítico nos professores, que o método promove, podemos dizer que, na aplicação do método, forja-se um novo professor.

Quando o professor é desafiado a atuar numa nova visão em relação ao processo de ensino e de aprendizagem, poderá encontrar dificuldades, até mesmo pessoais, de se colocar numa diferenciada ação docente. Geralmente esta dificuldade

se inicia pela própria compreensão da necessidade de ruptura com o repasse tradicional. Caso esse obstáculo seja vencido, ele ainda se vê diante de novos desafios para atuar de forma diferente, tais como: lidar com questionamentos, dúvidas, inserções dos alunos, críticas, resultados incertos, respostas incompletas e perguntas inesperadas. O novo procedimento abrange, também, uma modificação na dinâmica da aula, o que inclui a organização espacial, com o rompimento da antiga disciplina estabelecida (ANASTASIOU; ALVES, 2006, p. 71).

Neste artigo, não foi possível contemplar os três Ceiers existentes no Espírito Santo, porém muitos desafios, que permeiam o Ceier-AB, também, se fazem presentes nos outros dois Ceiers, como, por exemplo, o financiamento do projeto Ceier, a seleção dos professores/efetivação, o perfil profissional do professor, a formação inicial e continuada dos professores em temas concernentes à Educação do Campo, à Agroecologia, à metodologia, ao tema gerador, ao currículo, ao reconhecimento da Sedu quanto às práticas pedagógicas desenvolvidas.

Diante desses grandes desafios, o assunto não se esgota com a conclusão deste artigo, há muito o que se abordar sobre os Ceiers, como, por exemplo: os espaços e os tempos de

formação, a integração curricular e outros supracitados que não foram contemplados nesta pesquisa por falta de tempo; e, para não se perder o foco inicial da pesquisa em questão, o que não significa que não possa ser retomada em pesquisas posteriores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, S. H. P. **Centro Integrado de Educação Rural/CIER: contribuições e desafios no processo de transformação social.** Dissertação (Mestrado)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Pedagógico da Ufes, Vitória, 1996.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. (Org.). **Processo de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula.** 6. ed. Joinville: Univille, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 29 dez. 2012.

BOFF, L. Informe agropecuário: uma publicação da empresa de pesquisa agropecuária de Minas Gerais, **EPA-MIG: Agroecologia**, v. 24, n. 220, p.

1-2, 2003.

CALDART, R. S. Elementos para a construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; AZEVEDO DE JESUS, S. M. S. (Org.). **Educação para a construção de um projeto de educação do campo.** 5. ed. Brasília: UnB, 2004. v. 5. 129 p. (Educação do Campo).

COSTA, F. A. **Formação agropecuária da Amazônia: os desafios do desenvolvimento sustentável.** Belém: NAE/UFPA, 2000, 355p.

Serviço Alemão de Cooperação Técnica e Social – SACTES. **Centro Integrado de Educação Rural de Águia Branca: fundamentos e desafios.** Documento, Águia Branca, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011, 253 p.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRECHI, E. M. **A importância do currículo integrado a partir da ex-**

periência no Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Águia Branca e Vila Pavão. Monografia (Especialização)–Curso de Especialização em Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Instituto Federal do Espírito Santo, Nova Venécia, 2010.

MORIN, E.; ALMEIDA, M. C.; CARVALHO, E. A. (Org.). **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2004. 104 p.

SILVA, I. C. A. **Ressignificar a formação continuada de educadores em seu cotidiano escolar**: um olhar a partir da metodologia da práxis pedagógica [manuscrito]. Canoas: Centro Universitário La Salle – Unilasalle, 2009. 170 p.

A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO IFPR CAMPUS JACAREZINHO: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E PRINCÍPIOS

David José de Andrade Silva¹

¹ Instituto Federal do Paraná, campus Jacarezinho

E-mail: david.silva@ifpr.edu.br

1. INTRODUÇÃO

A busca por alternativas, para uma educação significativa, é uma meta constante em diversas instituições nacionais e internacionais. Cada qual construindo suas propostas pedagógicas de acordo com sua realidade, sua compreensão de mundo e seus objetivos, abarcando desde a Educação Infantil até a Pós-graduação. Nesse contexto, embora haja um esforço do governo atual para a “pasteurização” do Ensino Médio com a Base Nacional Curricular Comum, ainda, existem escolas que primam pela ressignificação dessa etapa de ensino e caminham na contramão do modelo hegemônico, como o Instituto Federal do Paraná (IFPR) *campus* Jacarezinho.

O *campus* Jacarezinho iniciou, em 2015, uma proposta curricular baseada em unidades curriculares, cujo embasamento conceitual re-

mete, em vários sentidos, à corrente pós-modernista de educação, principalmente, no que tange à interdisciplinaridade, à desierarquização do conhecimento e à integração. Embora, ainda, esteja em estágio embrionário de implementação, os efeitos, produzidos pela mudança, demonstram seu potencial de criatividade, de inovação e, ao mesmo tempo, de incerteza; tal qual se espera de qualquer projeto que se arrisca a executar algo que foge da trivialidade, a qual é observada na grande maioria das escolas (principalmente públicas) do país.

O presente artigo pretende apresentar a organização curricular do Ensino Médio Integrado do *campus* Jacarezinho à luz de teorias curriculares filiadas à corrente pós-modernista de pensamento e da Teoria da Complexidade. Para tal, a metodologia, a ser utilizada, é a revisão biblio-

gráfica articulada ao Projeto Pedagógico de Curso.

2. PÓS-MODERNISMO E EDUCAÇÃO

Os anseios, por uma nova educação, permeiam a sociedade desde as camadas populares, as quais testemunharam, ao longo das ocupações das escolas de Ensino Médio, a precarização do ensino público até o ensino superior, cujas greves contínuas de servidores, não somente, expressam o eterno embate pelo reconhecimento da classe, mas, principalmente, a necessidade de investimento e de planejamento sérios na área. Enquanto as insatisfações se multiplicam, os conflitos ocorrem, os tensionamentos se acirram e muito pouco é, concretamente, resolvido em relação ao lado reivindicante. A escola permanece no “fogo cruzado”, geralmente, inerte, reproduzindo seus problemas e conservando seu *status quo*, os quais se manifestam em sala de aula. Moraes (1997, p. 136) adensa a análise sobre essa questão ao colocar que:

Se o mundo que nos cerca é tão imprevisível e sujeito a tantas variações e tanta criatividade, como conviver com uma educação fundamentada no estudo do comportamento, nos usos e costumes dominantes transferidos através do tempo por comportamentos reforçados, em que o

homem, mundo e natureza são coisas separadas? [...] Como conviver com uma escola burocrática, hierárquica, rígida, estruturada e organizada por especialidades ou funções, com visão fragmentada do conhecimento e, conseqüentemente, da prática pedagógica, com sistemas rígidos de controle, dissociada do mundo e da vida?

Em contrapartida, a mesma pesquisadora coloca em xeque o modelo curricular massificado, vislumbra uma alternativa de superação à condição em que as escolas se encontram e propõe uma guinada (MORAES, 1997, p. 20, grifo nosso):

Se queremos formar indivíduos intelectual e humanamente competentes e bem formados, capazes de aceitar desafios, construir e reconstruir teorias, discutir hipóteses, confrontá-las com o real, formar seres em condições de influenciar na construção de uma ciência no futuro ou participar dela, então, necessariamente, o paradigma educacional precisa ser revisto. Isto porque o modelo convencional de ensino adotado pela maioria das escolas, nos mais diversos países, não estimula o pensamento divergente, a criatividade, a criticidade, não gera ambientes para descobertas científicas, para desenvolvimento de um trabalho cooperativo, além de uma série de outros valores que necessitam ser resgatados nos novos ambientes de aprendizagem.

O novo paradigma nasce, então, em meio aos conflitos, às incertezas e às angústias, característicos dos tempos hodiernos. Moraes (1997, p. 144), ao invés de negar a dinamicidade da vida e de propor a estabilidade e a segurança, reconhece que a mudança deve partir da reformulação intrínseca das próprias concepções conservadoras arraigadas aos sujeitos:

Na realidade, com todas as transformações que estão ocorrendo no mundo, mais do que nunca é preciso aprender a viver com a incerteza. Para tanto, necessitamos desenvolver em nossos ambientes de aprendizagem a autonomia de nossas crianças e também de nossos professores, levando-os a aprender a aprender. Isso significa ter condição de refletir, analisar e toma consciência do que sabemos, dispormo-nos a mudar os conceitos e os conhecimentos que possuímos, seja para processar novas informações, seja para substituir conceitos cultivados no passado e adquirir novos conhecimentos.

Para dar conta dos desafios educacionais, nesse contexto, o pensamento pós-modernista se apresenta como uma contribuição significativa para repensar o currículo; primeiramente, por sua natureza indisciplinar e indolente, características essenciais para iniciar qualquer processo de renovação social, mas também pela

inconformidade e engajamento, os quais convertem intencionalidade em ações concretas. Silva (2013, p.114) apresenta a pós-modernidade nos seguintes termos:

Inspirado por sua vertente estética, o pós-modernismo tem um estilo que em tudo se contrapõe à linearidade e à aridez do pensamento moderno. [...] O pós-modernismo não apenas tolera, mas privilegia a mistura, o hibridismo e a mestiçagem – de culturas, de estilos, de modos de vida. O pós-modernismo prefere o local e o contingente ao universal e abstrato. O pós-modernismo inclina-se para a incerteza e a dúvida, desconfiando profundamente da certeza e das afirmações categóricas. No lugar das grandes narrativas e do “objetivismo” do pensamento moderno, o pós-modernismo prefere o “subjetivismo” das interpretações parciais e localizadas. O pós-modernismo rejeita distinções categóricas e absolutas como a que o modernismo faz entre “alta” e “baixa” cultura.

Alinhado ao pós-modernismo, com seu espírito contestador, reflexivo e provocativo, Carneiro (2012, p. 211) propõe que nos debruçemos, pedagogicamente, sobre a última etapa da Educação Básica a partir dos seguintes questionamentos:

Como tornar criativo o aluno que frequenta uma escola inteiramente pautada por processos de ensino que favorecem a mera repetição? Como estimular a iniciativa dos

alunos do Ensino Médio, quando eles são “treinados”, mediante aulas essencialmente expositivas, para repassar, nos exames, o que foi exposto nas aulas?

Embora o próprio autor (CARNEIRO, 2001, p. 94) coloque qual o ponto de partida, para se construir uma proposta pedagógica, ele aponta para um dos obstáculos a serem vencidos na reestruturação curricular e faz um diagnóstico das consequências do modelo disciplinar:

A questão é como a escola deve agir para deixar de ser um bloqueio e passar a ser um canal de irrigação curricular alimentado da vida concreta dos alunos. Na verdade, o currículo do ensino médio tem estado centrado nas disciplinas, no corpo controlado de conhecimentos e, em consequência, numa relação tensa de aprendizagem. A sala de aula, ambiente de contensão de sentimentos e emoções, ao organizar-se pelo controle e pela disciplina, é sempre um espaço do dever e nunca o espaço do prazer.

Moraes (1997, p. 53) aprofunda a crítica de Carneiro (2001) quando avalia a postura dos profissionais diretamente ligados à escola, pois não se trata, somente, da disciplina em si, mas das condições para sua aceitação plena, como se não houvesse outros arranjos possíveis:

Criticamos também a postura da escola pública brasileira e dos sistemas educacionais em suas mais diversas instâncias que continuam caracterizando-se como instituições fechadas, passivas e obedientes, cumpridoras de normas e decisões provenientes de outras estruturas centrais existentes no próprio país ou fora dele e, portanto longe do seu contexto social. O fato de a escola apenas cumprir, obedecer e pouco “pensar” tem levado a um certo descompromisso com a qualidade dos serviços que vêm sendo prestados. E se isso ocorre em nível de administração da escola, possivelmente ocorrerá também na sala de aula [...].

Assim, a autora provoca as escolas a serem muito mais que “paus-mandados acéfalos”, que elas lamentem menos as dificuldades (as quais são perenes), se assumam como protagonistas, se comprometam com seu público e engajem suas ações naquilo em que desejam realizar (CIAVATTA, 2012, p. 98). Se é sabido o que não se quer para a educação na contemporaneidade, pode-se partir para o que se idealiza. Se não há água encanada no bairro, onde a escola está situada, a escola deve almejar formar vereadores, secretários municipais e prefeitos que tenham vivenciado as dificuldades locais, os quais compreendam a importância daquele espaço para um grupo de pessoas,

almejando “intelectuais propositivos e inseridos em ações políticas fundamentadas em bases coletivas e solidárias” (OLIVEIRA, 2012, p. 97).

O Ensino Médio Integrado deve propiciar condições por meio da conjugação do olhar especialista técnico e da formação da matriz ampla, para que seus estudantes observem a realidade e se posicionem ativamente (MORAES; KÜLLER, 2016, p. 92). Os problemas, as dificuldades e as restrições passam, então, de razão para não fazer nada e descompromisso à motivação para desenvolvimento tecnológico, contestação e luta por direitos.

A outra contribuição é de Behrens (2013, p. 55), cuja visão é de que

A ação pedagógica que leve à produção do conhecimento e que busque formar um sujeito crítico e inovador precisa focar o conhecimento como provisório e relativo, preocupando-se com a localização histórica de sua produção.

Essa mudança de perspectiva, também, é abordada por Carneiro (2012, p. 209) quando este coloca que:

O currículo trabalha um conhecimento sempre provisório que exige, do aluno, estar em “reciclagem” permanente. Neste sentido, as letras e as artes, menos do que manifestações culturais congeladas no tem-

po, devem ser trabalhadas à luz deste processo de agregação da cultura humana que se exterioriza (é sempre uma manifestação dinâmica).

A admissão do conhecimento, como provisório, local e, historicamente, situado, demanda uma postura dialógica da comunidade escolar e não mais uma relação de submissão, a qual se inicia a partir da equipe de servidores em relação às instâncias regulamentadoras (as quais, geralmente, impõem sua visão burocrática sobre as escolas) e dos servidores em relação aos estudantes. O resultado dessa abertura, para a democratização da escola, é o descontrole sobre os resultados que, ao mesmo tempo em que gera a incerteza, aumenta a probabilidade de arranjos e de novas soluções para questões conhecidas e imprevistas. Segundo Moraes (1997, p. 100):

Sob esse novo enfoque, o currículo é algo que está sempre em processo de negociação e renegociação entre alunos, professores, realidades e instâncias administrativas. Ele emerge da ação do sujeito com os outros, com o meio ambiente. É datado, situado no tempo e no espaço. [...] É algo que está sempre em processo mediante um diálogo transformador, enriquecido por processos reflexivos recursivos. É um currículo que tem como suposição básica a capacidade de auto-organização inerente aos seres vivos e que tra-

duz os processos de equilíbrio e regulação [...]. É um currículo que emerge da ação e da intenção dos participantes com a realidade.

Imaginar uma organização curricular, com essa configuração, é um desafio (FRIGOTTO, 2012, p. 77), pois o ceticismo e o desconhecimento de fundamentos pedagógicos, ainda, são predominantes na educação brasileira, principalmente, na Educação Profissional, Técnica e Tecnológica, na qual parte do corpo docente não cursou licenciatura (o que, também, não é uma garantia, considerando tantas formações docentes que, ainda, seguem o padrão 3+1). Contudo, há inúmeras iniciativas concretas de rompimento com o paradigma hegemônico e, a seguir, serão apresentados alguns princípios que conduziram a uma reforma, visando um currículo no paradigma emergente: o *campus* Jacarezinho do Instituto Federal do Paraná.

3. PRINCÍPIOS DE UM CURRÍCULO ORGANIZADO POR UNIDADES CURRICULARES

A mudança curricular começou em 2014, quando os cursos técnicos de Ensino Médio Integrado (Alimentos, Eletromecânica e Informática),

ainda, eram ofertados em disciplinas. No início daquele ano letivo, aconteceu uma série de ocorrências com estudantes, o que demonstrou grande estresse devido à alta exigência no ritmo de estudos. Para se ter um parâmetro, a carga horária total do curso de Eletromecânica era de 4.740 horas (abrangendo 19 disciplinas, estágio supervisionado e produção do trabalho de conclusão de curso), enquanto a carga mínima de Engenharia é de 3.600 horas. Assim, a comunidade de docentes e de técnicos se viu impelida, motivada por uma perturbação, a rediscutir várias questões pedagógicas a partir de Grupos de Trabalho, incluindo um específico sobre currículo, o qual foi incumbido de fazer um estudo teórico e legal sobre o Ensino Médio Integrado para embasar um novo projeto.

A proposta curricular, iniciada naquele período, embasou-se em alguns princípios que deslocavam o *campus* de uma perspectiva disciplinar fechada para uma mais aberta, dentro das fronteiras legais vigentes. O primeiro princípio é o de não mais enxergar estudantes vinculados, exclusivamente, a um curso, mas, sim, inseridos em uma instituição que tem suas limitações e seus potenciais para ofertar o que fosse possível dentro de suas capacidades físicas (salas

de aula, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer), humanas (servidores, instâncias colegiadas e relações interinstitucionais) e simbólicas (o *status* de ser estudante de uma escola federal e estar localizado no interior do estado).

Assim, a escola não tenta vender a falsa ideia de que “ensinará tudo” como muitos pais esperam em relação à preparação para o vestibular, mas apresenta aquilo que tem para os discentes fazerem e, também, aquilo que desejam. Isso nos leva a outro princípio, o da autonomia. Sobre esse ponto, Carneiro (2012, p. 276) considera que:

O apoderamento refere-se ao direito de o aluno ser ator de sua aprendizagem. Há um certo tipo de escola que busca pilotar a aprendizagem, substituindo a vontade do aluno pela vontade do professor. Este deve ser, na verdade, um estimuladora da autonomia daquele. A escola é única no sentido de ser um espaço de reflexão crítica e de exercício e construção da autonomia.

No currículo novo do *campus* Jacarezinho, os estudantes escolhem o que irão estudar ao longo dos semestres letivos do curso, a partir da apresentação de todos os planos de

ensino e de suas respectivas descrições (ementa, conteúdo programático, forma de avaliação, metodologia e nível de complexidade¹). Logo, na primeira semana de aula, os recém-ingressos passam por um período de integração para compreender a instituição e são orientados a refletir sobre o que seria o processo de tomada de decisão sobre seu itinerário formativo. Isso é feito, minimamente, em três etapas, as quais não são sequenciais nem obrigatórias, mas norteadoras. A primeira é o autoquestionamento, no qual o sujeito busca, analisa e avalia, em si mesmo, seus desejos, suas limitações e seus potenciais no sentido de traçar um objetivo para sua vida. A segunda é a confrontação, a qual implicará em diálogo com um servidor (majoritariamente docente) e um familiar para discutir suas escolhas e tentar enxergar, a curto, a médio e em longo prazo, as implicações de estar ou não matriculado nas unidades curriculares escolhidas. A terceira é a consolidação que consiste no resultado do processo intra e interdiológico, inserindo o/a discente em um espaço com o qual deverá se comprometer pelo tempo previsto. Portanto, as

1 Embora não haja pré-requisitos, é uma forma de os estudantes terem ciência das expectativas dos docentes sobre conteúdos básicos necessários para compreender os conceitos trabalhados naquela unidade curricular.

unidades curriculares são formadas por estudantes cujos desejos, de estar naquele espaço, são convergentes ou menos arbitrários, comparando-se com o sistema de organização seriado por turmas. Carneiro (2001, p.13-14, grifo do autor) corrobora com essa configuração e complementa:

O “segundo passo” no horizonte de mudanças está na compreensão da escola como uma comunidade de interesses. Esta preocupação vai necessariamente propor alternativas de respostas diárias à questão: para onde vou com minha escola e para onde a minha escola vai comigo? [...] Construir uma comunidade de interesses é possível a partir de respostas a demandas e a interesses individuais. A educação transforma o indivíduo e não turmas (classes, séries). Por isso, o sucesso do trabalho do professor depende de sua competência em individualizar o contato com seus alunos.

A possibilidade de um(a) estudante construir seu itinerário formativo, em meio à vasta gama de opções, é um movimento com potencial para desencadear uma incontável série de eventos. A preparação, para tomar decisões, pode causar desconforto e ansiedade, contudo, para Doll Jr. (1993, p. 82-83), “*In trying to overcome disequilibrium – here perturbations, errors, mistakes, confusions – the student reorganizes with more insight*

and on a higher level than previously attained”. Por sua vez, institucionalmente, o grande ganho é a capacidade adaptativa frente às necessidades dos principais interessados: os estudantes. Logo, sobre a adaptabilidade ligada à demanda, Carneiro (2012, p. 253) coloca que:

Como se sabe, na educação escolar não há proposta pedagógica sem currículo. Por outro lado, não se pode falar em verdadeiro currículo se ele não possui uma organização permeável à diversidade da inteligência dos alunos às suas diferentes realidades. Nesse sentido é que se afirma que currículo é contexto. [...] Em função da abrangência do conceito de educação, pode-se concluir que as formas alternativas e diversificadas de organização curricular buscam contemplar precisamente a multiforme realidade da demanda.

O terceiro princípio é o da pluralidade conceitual e metodológica para garantir que todo o corpo docente pudesse explorar seus pontos fortes e que suas crenças, sobre ensino, fossem respeitadas. O direcionamento, para apenas um viés metodológico, é algo, extremamente, complicado de se aplicar em um espaço público, no qual os ingressantes são oriundos de instituições cujas bases filosófico-epistemológicas não são, necessariamente, as mesmas (às vezes até antagônicas) propostas pelo projeto

pedagógico, ainda mais, em tempos, cuja identidade pós-moderna é “descentrada, múltipla e fragmentada” (SILVA, 2013, p.114). Além disso, o ponto é fazer com que os/as professores(as) se sintam parte da construção e, para isso, todos os pontos de vista, as concepções e os posicionamentos são importantes para que o currículo, que se propõe a ser um sistema aberto, permaneça dinâmico e, periodicamente, em discussão. Conforme Doll Jr. (1993, p.66) coloca, e, comparando com a própria gênese do projeto, “*open systems actually need problems and perturbations in order to function*”. Sobre esse aspecto, a contribuição de Morin (2014, p. 219), ao construir-se um currículo aberto, como uma organização viva, avança no sentido de que:

[...] as organizações vivas não só toleram uma certa desordem, como produzem os contraprocessos de regeneração e, com isso, extraem um benefício de rejuvenescimento dos processos internos de degradação e degenerescência. Vemos que a organização viva tolera a desordem, produz a desordem, combate essa desordem e se regenera no próprio processo que tolera, produz e combate a desordem.

O quarto princípio é concernente à ideia de mudança do tempo escola para o tempo indivíduo. Nesse senti-

do, Carneiro (2001, p. 112) considera que “A equipe escolar precisa considerar a urgência de trabalhar com o conceito de pluritemporalidade, ou seja, permutar o tempo acadêmico – que é um único tempo – pelos tempos dos alunos – que são tempos culturais”. Da mesma forma que os estudantes escolhem com quem e o quê estudarão, o quando, também, está compreendido nesse processo, o qual se manifesta de duas formas. A primeira é o próprio movimento dos(as) discentes de escolher, por exemplo, quando começarão a estudar conteúdos específicos de Matemática, se no primeiro, no segundo ou no terceiro semestre (embora sejam, também, abordados em outras áreas de Ciências da Natureza). Conforme Carneiro (2001, p. 89) afirma, “É preciso abrir a escola ao jovem e deixar que ele seja cidadão, participando do processo educativo e tenha a autonomia para plasmar a sua identidade”. A segunda é a própria carga horária da unidade curricular que, apesar de ter estabelecido um padrão predominante de 30 horas semestrais, por motivos logísticos (como a troca de salas de aula), ela pode ser ofertada em outros arranjos, seja com carga horária menor ou maior, para adequar-se, por exemplo, à estação do ano, ao período de

colheita, às pautas urgentes ou aos outros objetivos específicos. Para Carneiro (2001, p. 14, grifo do autor):

O “terceiro passo” para se construir a “outra” escola consiste em compreender, como diz PARRA (1978) que, o ensino não é nem um currículo fechado nem um programa pré-estabelecido, mas todo um processo de condução de aprendizagem. Daí ser fundamental o conhecimento dos marcos e das referências individuais, do potencial dos alunos, do seu “paladar” como jovens, do estilo de aprendizagem preferido.

O quinto princípio refere-se à organização das unidades curriculares por áreas de conhecimento do núcleo básico (Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Códigos) e do técnico-profissionalizante (Controle e Processos Industriais, Informação e Comunicação e Produção Alimentícia). O planejamento pedagógico se dá de forma coletiva entre os professores da mesma área ou entre as áreas diferentes, para a construção de unidades curriculares. Doll Jr. (1993, p. 64) destaca a importância dessa interação ao considerar que *“One of the essential characteristics of living systems is that of interaction. In a living system, parts are defined not in isolation from one another but in terms of their relations with each other and with the system as a whole”*.

Assim, os estudantes não deixam de reconhecer unidades curriculares que expressam um conteúdo específico de uma disciplina (como Química e Geografia), mas também têm acesso às propostas que possuem interconexões e promovem discussões mais abertas (como Robótica, Empreendedorismo ou Pensamento Crítico), tal qual discutido por Ramos (2012, p. 122).

Complementar a essa relação todo-parte-interseções, e considerando a discussão proposta por Moraes (1997, p. 191), sobre o *hólon*, algo que é “[...] um todo em si mesmo e, ao mesmo tempo, parte de uma totalidade, parte de uma grande família, que pode funcionar de maneira autônoma e, ao mesmo tempo, compartilhada”. Independentemente de como as unidades curriculares são construídas, elas são, metaforicamente, uma trilha (um assunto ou um tema específico) que representa um conjunto de caminhos (uma área), em uma relação recíproca que remete à concepção de holograma. Morin (2014, p. 181) esclarece que:

Holograma é a imagem física cujas qualidades de relevo, de cor e de presença são devidas ao fato de cada um dos seus pontos incluírem quase toda a informação do conjunto que ele representa. [...] Nesse sentido, podemos dizer que não só

a parte está no todo, mas também que o todo está na parte.

Em termos estruturais, a unidade curricular não se limita a realizar uma atividade de ensino, mas permite dar vazão à integração com extensão e iniciação científica, pois sua configuração holográfica comporta as muitas faces presentes nas áreas do conhecimento e nos encaminhamentos metodológicos. Essa capacidade de arranjos diversos possibilita o que Carneiro (2001, p.13, grifo do autor) enxerga como positivo para essa etapa de ensino:

O “primeiro passo” para a escola introduzir as mudanças urgentes aqui propostas está no seu desmuramento virtual. Abrir-se para a vida. Extroverter-se para acolher e valorizar as diferenças. Tornar-se um laboratório de comunicações e não de comunicados. Multiplicar-se em espaços sociais, dessacralizando os conteúdos curriculares. Acolher linguagens diferentes e associá-las através de critérios educativos socialmente relevantes. Estimular a integração de ações com mecanismos explícitos de aprimoramento como atitude ativa e permanente.

Por fim, o sexto princípio é referente à promoção da flexibilidade, o qual atende dois objetivos. O primeiro, de tornar a jornada dos estudantes fluída e passível de modificações

ao longo do percurso. O segundo, de garantir a liberdade criativa do corpo docente e técnico para fazer com que a instituição acompanhe as transformações sociais e as pautas emergentes; sendo estas descritas por Doll Jr. (1993, p. 66) como *“new structures emerging spontaneously, self-generatively, unpredictably from old ones”*. Além da emergência, a flexibilidade permite que os produtos gerassem novas ideias em um movimento cíclico ininterrupto. Morin (2015, p. 74) contribui para a discussão ao refletir sobre a concepção de recursividade:

A ideia recursiva é, pois, uma ideia em ruptura com a ideia linear de causa/ efeito, de produto/ produtor, de estrutura/ superestrutura, já que tudo o que é produzido volta-se sobre o que se produz num ciclo ele mesmo autoconstitutivo, auto-organizador e autoprodutor.

Doll Jr. (1993, p. 87) vai ao encontro de Morin (2015) ao considerar que *“a transformative curriculum, then, is one that allows for, encourages, and develops this natural capacity for complex organization; and through the process of transformation the curriculum continually regenerates itself and those involved with it”*. Essa relação, também, é abordada por Behrens (2013, p. 71) ao enxergar que:

A concepção de que o homem influi no meio e é por ele influenciado desafia a escola no sentido de proporcionar uma educação que possibilite a vivência no coletivo. Admitindo o grupo como fonte de equilíbrio e de contradições, a escola deve ter presente que cada indivíduo no grupo tem sua própria leitura de mundo.

Compreende-se, então, que não é só o documento que é transformado, mas também os sujeitos, o que aumenta o grau de responsabilidade sobre sua concepção. Conforme Silva (2013, p. 150) pontua, não se pode olhar o currículo como um texto trivial e inocente, pois ele é “documento de identidade”. E, se a organização curricular, assumida pela comunidade escolar, possui uma “cara”, ela é multifacetada, diversa (e divergente) histórica, cultural e socialmente tal qual é o mundo real. Essa pluralidade produz, segundo Doll Jr. (1993, p. 173), “*A curriculum based on infinite patterns within set parameters [...] is a curriculum richer and richer with more and more foci, networks, interrelations emerging and being generated*”.

Sob um olhar cético, a impressão provocada, ao se deparar com essa característica, é a de desordem e de falta de planejamento, o que é equivocado. Primeiro, porque, na perspectiva da complexidade (MORIN,

2015, p. 60), “A desordem está, pois no universo físico, ligada a qualquer trabalho, a qualquer transformação”. Segundo, porque a flexibilidade exige do corpo docente uma visão muito mais global dos efeitos provocados por essa fluidez, a qual perpassa desde a construção do horário das aulas até a alocação de mobília nas salas. Moraes (1997, p. 148, grifo da autora) destaca que:

Embora um currículo possa se basear em referenciais preestabelecidos como planos, objetivos mais amplos, ele não deixa de levar em consideração a ação do sujeito conforme as ações educativas se estabelecem. Um currículo em ação é flexível, respeita a capacidade do indivíduo de planejar, executar, criar e recriar conhecimento, ou seja, sua ação concreta. É algo que, mesmo levando em consideração planos e objetivos existentes, sabe a priori das possibilidades de alterá-los com base na ação individual e coletiva. Está sempre em processo, em um diálogo transformador, baseado nas peculiaridades das situações locais.

Cabe destacar que esse currículo exige um compromisso coletivo maior, pois não se trata, somente, de fazer o que já está predeterminado, mas de ser parte de uma construção contínua que depende da participação efetiva; muito embora, não seja rara a prática de servidores públicos com dedicação exclusiva para atu-

ar como “prestadores de serviços”, ou seja, cumprir o mínimo e não se inteirar das necessidades da instituição. Essa corresponsabilidade, sobre a instituição, também, se estende ao corpo discente e técnico, destacando-se, desse último, a equipe pedagógica multiprofissional a qual é de fundamental importância para o atendimento dos estudantes e a mediação das relações. A seguir, passamos às considerações finais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo propôs trazer um breve histórico, os fundamentos teórico-conceituais e os princípios que conduziram o IFPR, *campus* Jacarezinho, a reformular sua proposta curricular. Apesar de ser uma instituição altamente regulamentada, e com menos liberdade do que as instituições privadas e as universidades públicas, todas as suas propostas de ruptura, de contestação e de mudança paradigmática são, legalmente, amparadas e, por isso, seguras juridicamente.

No aspecto pedagógico, a indolência, proposta pelo novo currículo, sustenta-se na concepção pós-moderna de conhecimento e de sociedade, o qual é conduzido pelo caos

e pela complexidade. Além de serem preparados para a incerteza e a contingência, os estudantes são impelidos a (re)conhecerem-se, a explorar seus potenciais e a agirem. Por sua vez, os servidores, também, têm, nesse projeto, a chance de explorar suas qualidades e seus talentos “além-diploma”, renegados, historicamente, pela visão tradicional. Quanto menos regras e imposições, mais margem há para a criatividade e a imaginação fluírem, o que é, educacionalmente, muito mais rico. Nas palavras de Doll Jr. (1993, p. 163):

[...] *I believe, that teachers and students need be free, encouraged, demanded to develop their own curriculum in conjoint interaction with one another. General guidelines wherever they come from – textbooks, curriculum guides, state education departments, professional organizations, or past tradition – need to be just that: general, broad, indeterminate.*

Em virtude de todas as suas características e sua trajetória de construção, a aplicação desse modelo, em outro contexto, deve ser, cautelosamente, pensada. Já a sua discussão necessita ser ampla, pois a contribuição de atores, que não estão vivenciando o cotidiano, pode apontar aspectos não percebidos. Outro ponto importante, a ser destacado, é a opção pela vertente pós-moderna, a

qual significa assumir que a garantia de qualquer coisa é ilusória e hipócrita. Esse talvez seja um dos passos mais arriscados os quais nem todos estejam dispostos a dar. Como olhar para os pais de um/uma adolescente de 14 anos, e dizer que esse(a) discente escolherá o que estudará e poderá fazer isso dentro do seu tempo? E o que dizer sobre a possibilidade de uma unidade curricular existir em um ano e não ser ofertada no ano seguinte? A escola é um espaço da segurança (os pais ficam bem mais tranquilos com os filhos na escola) e da certeza (aulas e horários estanques e previsíveis) há séculos. Ir na contramão dessa imagem, implica em ter de se provar, constantemente, como uma aposta certa, apresentando resultados por meio das realizações dos estudantes. Recorre-se, novamente, a Doll Jr. (1993, p. 173), o qual esclarece que:

The difficulty with a post-modern, transformative curriculum is that there is no ideally set norm, no canon which can exist as a universal reference point. An open, transformative system is by nature always in flux, always in (thermo)dynamic inter- and transaction. Attractors do appear in this process but often dissipate as quickly as they emerge (as in a stream flowing or a cloud billowing). Further, the very process of transformation requires that the goals achieved be fed back (iterated) into the system so the process may continue.

Quanto ao futuro do Ensino Médio Integrado do *campus* Jacarezinho, é impossível de ser previsto. O que há de concreto, hoje, é o seu reconhecimento em espaços governamentais, como a recente contribuição para a Comissão Mista da Medida Provisória nº 746, de 2016, na discussão da reforma do Ensino Médio, e a participação no Programa Escolas Transformadoras, que é uma rede internacional de escolas inovadoras. Arriscar qualquer prognóstico, seria “futurologia”, mas é inegável que o projeto já deixou sua marca na história da educação, mesmo que seja uma pequena marca.

Por fim, o texto não pretende “erguer bandeiras”, fazer apologia a uma corrente teórica ou entrar em uma disputa para tornar-se uma referência, mas agregar novos elementos ao debate sobre o Ensino Médio Integrado a partir de uma experiência que, até o momento, tem suscitado muitas reflexões para uma comunidade em particular.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. **Dispõe sobre a carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial**. Resolução nº 2, de 18 de junho de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002_07.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2017.

CARNEIRO, M. A. **Os projetos juvenis na escola de ensino médio**. Brasília, DF: Interdisciplinar, 2001.

_____. **O nó do ensino médio**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CIAVATTA, M. A. Formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 83-106.

DOLL JR., W. E. **A post-modern perspective on curriculum**. New York, NY: Teachers College, 1993.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradi-**

ções. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 57-82.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. *Campus Jacarezinho*. **Projeto Pedagógico do Curso de Eletrotécnica do Campus Jacarezinho**. Jacarezinho, PR: IFPR *Campus Jacarezinho*, 2017.

MORAES, F. de; KÜLLER, J. A. **Currículos integrados no ensino médio e na educação profissional: desafios, experiências e propostas**. São Paulo: Editora Senac, 2016.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papirus, 1997. (Coleção Práxis)

MORIN, E. **Ciência com consciência**. 16. ed. rev. e mod. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

OLIVEIRA, R. de. Por uma educação profissional democrática e emancipatória. In: OLIVEIRA, R. (Org.). **Jovens, ensino médio e educação profissional: políticas públicas em debate**. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 83-106.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p.107-128.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

ENSINO MÉDIO INTEGRADO: FUNDAMENTOS E INTENCIONALIDADE FORMATIVA

João Kaio Cavalcante de Moraes¹, Ana Lúcia Sarmiento Henrique²

1 e 2 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnológico do Rio Grande do Norte – IFRN

E-mail: kaio-ca-valcante@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo surge como um recorte de uma pesquisa maior em nível de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

O artigo tem como objetivo descrever os fundamentos teóricos e a intencionalidade formativa que permeia a proposta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMI) no Brasil. Para isso, recorremos aos estudos de autores como Ciavatta (2012), Moura, Lima Filho e Silva (2012) e Ramos (2015), o que configura nossa pesquisa enquanto bibliográfica, tendo o materialismo histórico-dialético como referencial

teórico-metodológico.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (LDBEN nº 9.394/1996), art. 36-A, o Ensino Médio Integrado (EMI) é uma das possibilidades de oferta do Ensino Médio (EM) no Brasil. Ainda segundo o dispositivo, o EMI deve ser oferecido somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental (EF), 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.

O último senso escolar (MEC, 2016) mostra que o país conta com 1,9 milhão de matriculados na Educação Profissional (EP¹), desse total, aproximadamente 500 mil estão cur-

¹ Inclui curso técnico concomitante e subsequente, integrado ao Ensino Médio Regular, normal/magistério, integrado à Educação de Jovens e Adultos (EJA) de níveis fundamental e médio, Projovem Urbano e Formação Inicial e Continuada (FIC) fundamental, médio e concomitante.

sando o EMI no Brasil, seja nas redes federais ou estaduais de ensino do Brasil.

Mediante esse cenário, constatamos que o EMI está garantido por lei e hoje atende a um número expressivo de estudantes dentro da modalidade de ensino da EP, seja pela expansão da rede federal de ensino técnico, ou pela própria expansão e oferta nas redes públicas de ensino que vem acontecendo desde o início da década passada.

Nesse sentido, pretendemos, mesmo que brevemente, discorrer a respeito das especificidades do EMI, bem como sua intencionalidade formativa. Isso se faz necessário, tendo em vista o processo de expansão da oferta do EMI nas redes de ensino do Brasil.

O texto encontra-se dividido a partir da introdução e mais três tópicos, a saber: 1) Ensino Médio Integrado: Para quê e para quem?; 2) Os fundamentos que norteiam a proposta do EMI; e 3) Considerações finais.

2. ENSINO MÉDIO INTEGRADO: PARA QUEM?

Partimos do pressuposto que vivemos em uma sociedade capitalista dividida em duas classes sociais em

que uma não sobrevive sem a outra: a classe trabalhadora e os donos do capital. Durante o percurso histórico do modo de produção capitalista, essas duas classes sempre estiveram em conflito, sendo que os trabalhadores são os mais prejudicados pelo fato de não serem detentores do capital. Para o trabalhador, resta-lhe vender a sua força de trabalho para os donos do capital.

O modo de produção capitalista e o seu desenvolvimento e firmamento como modo hegemônico de produção e existência humana pressionaram – no decorrer do processo histórico – diversos segmentos e setores da sociedade; um deles foi a Educação. Dentro dessa lógica, cabia – e cabe – às instituições de ensino formar trabalhadores para atender às demandas e necessidades do mundo produtivo capitalista.

Observamos que as escolas apresentam papéis distintos no modo de produção capitalista. Notamos uma escola voltada a atender aos interesses dos filhos dos donos do capital e outra voltada a formar os trabalhadores para o trabalho manual. Essas duas escolas acentuam a questão da divisão social do trabalho em manual e intelectual.

Moura (2013), ao desenvolver

uma abordagem sobre a função da Educação na sociedade capitalista, comenta que essa divisão da sociedade fortalece o modo de produção capitalista que se baseia na valorização diferenciada do trabalho intelectual e do trabalho manual, do trabalho complexo e do trabalho dito como simples.

Kuenzer e Grabowski (2006), por sua vez, alertam que cada sociedade, em cada modo de produção e regimes de acumulação, dispõe de formas próprias de educação que correspondem às demandas de cada grupo e das funções que lhes cabem desempenhar na divisão social e na técnica do trabalho.

Dito de outra forma, essa separação afeta diretamente a escola, que, por sua vez, também apresenta um caráter dual, tendo em vista que a mesma se encontra imersa no contexto social do modo de produção capitalista e, apesar de apresentar forças antagônicas internamente, são submissas – mesmo resistindo – aos interesses da lógica capitalista.

Moura (2013), referindo-se especificamente ao EM, comenta que, no Brasil, existem dois grandes grupos de escolas². O primeiro correspon-

de àquelas de EM propedêutico, em sua maioria privadas, que têm como objetivo formar os filhos da classe dominante ou dos donos dos meios de produção. Em contrapartida, o segundo grupo de escolas, em sua maioria pública, recebe os filhos da classe trabalhadora com o intuito de ofertar-lhes uma formação também de caráter propedêutica, mas sem o alto nível de conteúdo do primeiro grupo de escolas apresentadas.

Percebemos, no Brasil, que os estudantes filhos da classe dominante estudam nas melhores escolas particulares do país, nas quais é ofertada uma educação de caráter conteudista, baseada na escola humanista. A essas escolas cabe a função de preparar os filhos da classe dominante para assumir as melhores vagas das universidades públicas, ou até mesmo, em um movimento mais recente, prepará-los para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Por outro lado, a maioria dos jovens da classe trabalhadora, ao ingressarem no EM, deparam-se com uma realidade diferente da apresentada acima, posto que as escolas onde eles estão incluídos não preparam o sujeito nem para dar pros-

² Dentro de cada um dos grupos, existem outras subdivisões. Para melhor aprofundamento, indicamos a leitura do texto de Moura (2013).

seguimento aos estudos nem para o mundo do trabalho (MOURA, 2013).

Moura (2014), em trabalho que desenvolve uma análise a respeito do EM no Brasil, destaca o quantitativo de jovens que desistem nessa etapa de ensino, justamente pela necessidade de se inserirem no mundo do trabalho. Em outras palavras, o autor destaca que a extrema desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos da classe trabalhadora nacional a buscar, muito antes dos 18 anos de idade, a inserção no mundo do trabalho, visando complementar a renda familiar ou a sua manutenção financeira, com baixíssima escolaridade e sem nenhuma qualificação profissional, engordando as fileiras do trabalho simples e contribuindo fortemente para a manutenção da lógica do capital.

Logo, a educação que deveria apresentar um caráter emancipatório, subordina-se aos interesses do capital e ajuda a manter o desemprego estrutural. Ao apresentar uma característica sem identidade própria, o EM no Brasil contribui no sentido de formar os jovens dessa etapa distante da realidade do mundo do trabalho (KUENZER, 2009).

Em decorrência dessa falta de identidade no EM e dessa necessida-

de de proporcionar um caráter formativo para esses milhões de jovens, sobretudo da classe trabalhadora, o EMI surge como uma proposta possível para modificar o cenário da dualidade educacional nessa etapa da educação, tendo como pressupostos a formação humana integral, o trabalho e a pesquisa como princípios educativos e o currículo integrado para a classe trabalhadora.

3. OS FUNDAMENTOS QUE NORTEIAM A PROPOSTA DO EMI

Compreendemos que os pressupostos norteadores da proposta do EMI são: formação humana integral, trabalho e pesquisa como princípios educativos e currículo integrado. Esses fundamentos, caso materializados, são elementos basilares para garantia da educação de qualidade socialmente referenciada para a classe trabalhadora.

Pensar em uma formação humana integral é refletir primeiramente sobre o trabalho como ação fundante, haja vista que este é elemento primordial da existência humana. Ramos (2015) lembra que, além do trabalho, mais três elementos devem ser levados em consideração quando se fala em formação humana integral: ciência, tecnologia e cultura.

A ciência é a reunião dos conhecimentos produzidos pela humanidade em processos mediados pelo trabalho, pela ação humana, que se tornam legitimados socialmente como conhecimentos válidos porque explicam a realidade e possibilitam a intervenção sobre ela. Portanto, trabalho e ciência formam uma unidade, uma vez que o ser humano foi produzindo conhecimentos à medida que interagiu com a realidade, com a natureza e se apropriou dela para suprir suas próprias necessidades (RAMOS, 2015).

Outro elemento, que constitui a formação humana integral e que está relacionada com os dois constituintes discutidos anteriormente, é a tecnologia. Compreendemos, nesta produção de dissertação, tecnologia como a mediação entre ciência (apreensão e desvelamento do real) e produção (intervenção no real). De acordo com Moura (2007), é necessário compreender a tecnologia como construção social complexa integrada às relações sociais de produção.

Portanto, mais que força material da produção, a tecnologia, cada vez mais indissociável das práticas cotidianas, em seus vários campos/diversidades/tempos e espaços, assume uma dimensão sociocultural,

uma centralidade geral e não específica na sociabilidade humana. A tecnologia passou a ter um lugar de centralidade em quase todas as práticas sociais, em particular, no processo educativo e de pesquisa. Assim, o trabalho como categoria central de produção de saber, bem como a ciência e a tecnologia são indissociáveis (LIMA FILHO, 2005).

Em consonância com as abordagens teóricas propostas por Lima Filho (2005) e Moura (2007), Demo (2006) evidencia, em estudo paralelo, que a pesquisa tem um caráter político, ou, como ele prefere chamar, uma atitude política, sem reducionismo e embaralhamento, num todo só dialético. Segundo o autor, a pesquisa é o processo que deve aparecer em todo trajeto educativo, como princípio educativo que é, na base de qualquer proposta emancipatória.

Visto isso, o outro constituinte da formação humana de caráter integral é a cultura. Esta vem acompanhada de outros dois pressupostos: valores e normas que orientam os grupos sociais. Ramos (2015, p. 4) diz que os "grupos sociais compartilham valores éticos, morais, simbólicos que organizam a sua ação e a produção estética, artística, etc."

Logo, compreendemos que o homem é um ser social, que utiliza da ação planejada do trabalho para transformar a natureza com intuito de suprir suas necessidades. Ao estabelecer essa relação com a natureza, o homem produz conhecimento, o qual é repassado para as gerações futuras por meio da cultura. Então, em seu sentido ontológico, o homem deveria ser formado em espaço escolar que pudesse prepará-lo para assumir uma postura que proporcionasse o entendimento dessa dinâmica sobre o conhecimento.

A ideia de formação integral sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho. Conforme Ciavatta (2012), trata-se de ir além do preparo para o trabalho operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Ao contrário disso, busca-se garantir ao estudante o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sociedade política. Formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.

Dessa forma, busca-se resgatar o

homem integral, a tornar os processos educacionais ações efetivas na formação para o mundo do trabalho na visão ampliada, isto é, não a atividade laboral no sentido estrito, mas, também, as condições de vida do trabalhador, com os seus vínculos políticos e culturais (CIAVATTA, 2012).

Tal formação deveria apresentar aspectos de criticidade, de reflexões em torno do atual modo de produção hegemônico. É relevante, na formação humana, a compreensão não apenas dos fenômenos naturais da Física, da Química e da Biologia, por exemplo, mas também da história da sociedade e das contradições do modo de produção capitalista. Isso, se trabalhado de forma articulada, pode contribuir no sentido de formar os homens a partir de uma perspectiva crítica, transformadora e emancipatória.

Logo, compreendemos que o EM, como última etapa da EB, deve ser o espaço de travessia para uma possível concretização dessa formação humana integral, na qual trabalho, ciência, tecnologia e cultura encontram-se presentes, problematizando a sociedade e ofertando aos jovens uma preparação para o mundo do trabalho e/ou para dar continuidade aos estudos.

Essa finalidade se impõe na educação brasileira, especialmente no EM, pelo caráter dual da educação no país e a correspondente desvalorização da cultura do trabalho pelas elites e pelos segmentos médios da sociedade, tornando a escola refratária a essa cultura e suas práticas. Assim, a não ser por uma efetiva reforma moral e intelectual da sociedade, preceitos ideológicos não são suficientes para promover o ingresso da cultura do trabalho nas escolas, nem como contexto e, menos ainda, como princípio (CIAVATTA; RAMOS, 2011).

Além da formação humana integral, o trabalho e a pesquisa são considerados como princípios educativos na proposta de EMI na qual nos filiamos.

É preciso ressaltar que não é qualquer forma de trabalho que pode ser considerada como princípio educativo. Precisamos esclarecer, antes de expor as bases do trabalho como princípio educativo, que, com efeito, o trabalho que explora, que aliena, que degrada, que bestializa, por óbvio, não pode servir de princípio para a construção de um projeto de educação emancipatória e transformadora, muito pelo contrário, porque, dessa forma, a escola ficaria

subordinada às exigências do capital (TADDEI; DIAS; SILVA, 2015).

A proposta apresentada por esta pesquisa se contrapõe a esse sentido de formação e de escola. Defendemos uma formação humana integral, na qual, ciência, tecnologia e cultura sejam os fundamentos de uma formação integral. Entendemos que o EM articulado à EP, enquanto última etapa da EB, se constitui, a partir da realidade brasileira, como espaço mais propício para que essa proposta aconteça, justamente por sua proximidade com as questões inerentes ao mundo do trabalho que deveriam compor a formação dos jovens e adultos.

Sendo assim, o objetivo ético e político da proposta do EMI e, conseqüentemente do nosso objeto de dissertação, deveria incentivar que os trabalhadores voltassem a ter o domínio sobre o conteúdo do próprio trabalho e, dessa forma, tivessem melhores condições para enfrentar a contradição entre capital e trabalho, na perspectiva da superação do modo de produção capitalista, pela via do aprofundamento de suas contradições internas (MOURA, LIMA FILHO; SILVA, 2012).

O trabalho como princípio educativo vincula-se, então, à própria

forma de ser dos seres humanos. Estes se constituem enquanto parte da natureza dependendo dela para reproduzir a vida. É também pela ação vital do trabalho que os seres humanos transformam a natureza em meios de vida. Se essa é uma condição imperativa, socializar o princípio do trabalho como produtor de valores de uso para manter e reproduzir a vida é crucial e educativo (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2015).

Em meio a isso, ao discorrer a respeito da relação entre trabalho, educação e EM, Saviani (2007) relata que, na última etapa da EB, ela deveria acontecer de maneira explícita e direta. O autor continua sua argumentação afirmando que, no EM, já não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e, ao mesmo tempo, contribuem para o processo de trabalho na sociedade. Trata-se de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, converte-se em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo.

Saviani (1989), citado por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2015), lembra que o trabalho pode ser considerado como princípio educativo em três sentidos diversos, mas articulados entre si. Num primeiro, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Nesse sentido, aos modos de produção correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação. Em um segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher, em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Finalmente, o trabalho é princípio educativo, num terceiro sentido, à medida que determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico.

Nesse sentido, trabalho e pesquisa são considerados princípios educativos. Esses princípios influenciam diretamente o currículo e a intencionalidade formativa da escola.

Com o intuito de conceituar currículo, recorreremos aos estudos de

Santomé (1998). O autor evidencia que este, enquanto projeto, pode ser compreendido como um guia para os encarregados de seu desenvolvimento, um instrumento útil para orientar a prática pedagógica, uma ajuda para o professor. Por esta função, o currículo não pode limitar-se a enunciar uma série de intenções, princípios e orientações gerais que, por excessivamente distantes da realidade das salas de aula, sejam de escassa ou nula ajuda para os professores.

A proposta, em que esta investigação se firma, incorpora elementos das análises de Santomé (1998), entretanto vai além, ao definir, de forma mais clara, as finalidades da formação: possibilitar às pessoas compreenderem a realidade para além de sua aparência fenomênica, buscando transformá-la. Os conteúdos de ensino não têm fins em si mesmos, eles são conceitos e teorias que constituem sínteses da apropriação histórica da realidade material e social pelo homem (RAMOS, 2015).

Ramos (2015) aponta três pressupostos que deveriam fundamentar a organização curricular numa perspectiva integrada: o primeiro deles é a concepção de homem como ser histórico-social que age sobre a na-

tureza – discutido ao longo desta produção. O segundo remete à realidade concreta. Disso decorre outra perspectiva, 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 (RAMOS, 2012).

Dessa forma, entendemos que a proposta de currículo aqui tratada abarca muito mais que apenas um conjunto de diretrizes para o contexto das práticas escolares. Defendemos uma proposta ético-político-formativa, imbuída da concepção de luta de classes, na qual trabalho, ciência, tecnologia e cultura são indissociáveis da formação crítica, emancipatória e transformadora.

Com relação a isso, Moreira e Silva (2005, p. 7) comentam que o currículo é um “artefato social” que expressa as múltiplas determinações do contexto em que está sendo trabalhado. Isso significa dizer que o currículo não é neutro, ele tem intenções – podem ser implícitas ou explícitas – que vão demonstrar o tipo de sociedade que se tem ou se pretende (com)formar, o tipo de educação que se pretende para o sujeito inserido nessa sociedade.

Apple (2005, p. 59), ao defender o currículo enquanto uma política ligada à cultura, afirma que “é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo”.

Nesse encaminhamento teórico, percebemos que a educação veiculada na escola, por meio do seu currículo, ou reproduz as desigualdades da sociedade em que vivemos ou se coloca como instrumento que permita fazer a crítica das forças que perpetuam essas desigualdades. Pode, pois, ser *locus* de manutenção ou de transformação.

Constituir um currículo nessa perspectiva é compreender que isso exige um método, que parte do concreto, do empírico e, mediante a determinação mais precisa através da análise, chega a relações gerais que são determinações mais precisas da realidade concreta (RAMOS, 2012). Ou seja, o currículo, mediante essa proposta, deve ser pensando a partir de uma situação concreta, real, empírica.

Sendo assim, chegamos a algumas considerações relevantes para essa proposta. Se o trabalho, em seu sentido ontológico, é uma ação de transformação humana para suprir suas necessidades, como decorrência, produz conhecimento e esse é transmitido para as gerações futuras através da cultura, nada mais coerente que desenvolver um currículo em que seus pressupostos norteadores se constituam enquanto elementos empíricos, ou seja, da própria realidade.

Dessa forma, o currículo integrado poderia organizar o conhecimento e desenvolver o processo de ensino e aprendizagem de forma que os conceitos fossem apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender. Essa concepção compreende que os componentes curriculares são responsáveis por permitir apreender os conhecimentos já construídos em sua especificidade conceitual e histórica; ou seja, como as determinações mais particulares dos fenômenos que, relacionadas entre si, permitem compreendê-los (RAMOS, 2012).

Com relação ao papel das disciplinas escolares, Morin (2015) acredita que elas ajudaram no avanço do

conhecimento e, por isso, são insubstituíveis. Na visão dele, o que existe entre esses componentes do currículo é invisível e as conexões entre elas – as disciplinas – também são invisíveis. No entanto isso não significa que seja necessário conhecer somente uma parte da realidade, é preciso, sim, ter uma visão que possa situar o conjunto.

O que se pretende evidenciar até aqui é a necessidade de refletirmos sobre o papel das múltiplas relações na constituição dos conceitos e das teorias na organização dos componentes curriculares, bem como no processo de ensino e aprendizagem. No tocante a isso, evidenciamos que os componentes – Língua Portuguesa, Matemática, Química, Geografia, Biologia, entre outras – apresentam papel fundamental para que possamos compreender os aspectos empíricos da realidade. Entretanto eles não podem ser vistos de forma dissociada ao estudar um objeto – por exemplo, o aquecimento global –, precisam ser efetivados a partir das múltiplas relações de seus constituintes, considerando-se os demais elementos das outras disciplinas.

Sob esse prisma, um processo de produção, como parte de uma realidade mais completa, pode ser estudado em múltiplas dimensões, tais

como econômica, produtiva, social, política, cultural e técnica. Os conceitos, enquanto força impulsionadora para esse estudo, revertem-se em conteúdos de ensino sistematizados nas diferentes áreas de conhecimentos e suas disciplinas. Por esse caminho, percebemos que conhecimentos gerais e conhecimentos profissionais – o caso da formação no EMI – somente se distinguem metodologicamente e em suas finalidades situadas historicamente; todavia, epistemologicamente, esses conhecimentos formam uma rede de significados e relações (RAMOS, 2012).

É importante ressaltar que a integração de componentes curriculares considerados de formação geral e de formação específica – leia-se: voltados para a futura profissão –, ao longo do curso, exige uma relação entre esses conhecimentos que seja construída continuamente ao longo da formação, e não de forma dissociada e desarticulada.

A interdisciplinaridade, como fundamento pedagógico, é a reconstrução da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade; isto é, dos diversos campos da ciência representados em componentes curriculares. Esse processo de integração entre várias disciplinas e cam-

pos de conhecimentos tem como objetivo possibilitar a compreensão do significado dos conceitos, das razões e dos métodos pelos quais se pode conhecer o real e apropriá-lo em seu potencial para o ser humano (RAMOS, 2011).

O currículo integrado, elaborado sobre essas bases, não hierarquiza os conhecimentos nem os respectivos campos das ciências, mas os problematiza em suas historicidades, relações e contradições (RAMOS, 2011).

Ramos (2012) lembra que esses saberes científicos, técnicos e operacionais que estão na base dos fenômenos naturais e das relações sociais, e que se constituem em objetos de ensino das diferentes áreas do conhecimento, devem se organizar em programas escolares considerando que um corpo de conhecimento obedece às próprias regras internas de estruturação. Essas regras são flexibilizadas e atendem às necessidades e interesses da realidade social, política e cultural, nos quais a proposta da disciplina é construída.

Nesse sentido, a formação humana integral, o trabalho e a pesquisa como princípios educativos e o currículo integrado materializado, a partir da interdisciplinaridade e do trabalho pedagógico das escolas que ofer-

tam o EMI, podem contribuir para uma formação com um caráter crítico, transformador e emancipatório, no qual são ofertadas às possibilidades de os estudantes construir os próprios conhecimentos acerca da natureza e de uma futura profissão.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propulsemos-nos, no presente artigo, a discorrer a respeito dos fundamentos e das intencionalidades formativas do EMI. Em um primeiro momento, vimos que a oferta e o desenvolvimento do EMI são garantidos por lei (LDBEN nº 9.394/1996), bem como apresentamos os dados do último censo escolar nele se evidencia um índice considerável de matrículas na EP, tendo em vista a grande diversidade de modalidades de oferta nessa modalidade de ensino.

Nesse sentido, pesquisas voltadas para discutir e analisar o EMI carecem de maior atenção no cenário brasileiro, sobretudo quando voltadas à discussão dos pressupostos norteadores dessa proposta, tendo em vista que a compreensão desses fundamentos pode levar a uma formação que convirja com os interesses da classe trabalhadora.

No decorrer do texto vimos que o modo de produção capitalista gerou uma dualidade estrutural na escola, sobretudo na última etapa da EB, ou seja, no EM. No Brasil, essa perspectiva é bastante preponderante, tendo em vista que um número restrito da população tem acesso a uma educação de caráter propedêutico e que prepara para o ensino superior, enquanto um grande número de pessoas abandona a escola pela necessidade de trabalhar.

Nesse sentido, o EMI surge como alternativa viável para os jovens da classe trabalhadora, uma vez que, em suas bases epistemológicas, tem o intuito de resgatar a formação humana integral, o trabalho e a pesquisa como princípios educativos e o currículo integrado. Além de uma formação que proporcione ao estudante o domínio do conteúdo historicamente construído pela humanidade, o EMI deve possibilitar uma formação técnica, com um caráter crítico e emancipatório.

Estamos nos referindo, portanto, a uma proposta de ensino que tem, em suas bases, um caráter crítico e transformador, que visa incluir sujeitos problematizadores no contexto das contradições internas do modo de produção capitalista.

Para alcançarmos tal intento, é necessária uma profunda reorganização do nosso sistema de ensino, o que perpassa, primeiramente, por investimentos em educação assegurados a partir de políticas públicas de Estado.

Sendo assim, ressaltamos que a garantia da oferta do EMI não garante a efetividade dos fundamentos norteadores da proposta que localizamos na literatura especializada.

A efetivação da proposta do EMI tem a formação humana integral, o trabalho e pesquisa como princípios educativos. Já o currículo integrado perpassa algumas dimensões. Podemos citar três delas, mas não resumiremos apenas a elas.

Uma primeira dimensão é a produção acadêmica a respeito do tema. O EMI carece de maiores discussões teóricas e, principalmente, trabalhos acadêmicos empíricos que ressaltem o que venho sendo desenvolvido no EMI. Uma segunda dimensão diz respeito à adesão e unidade das escolas que ofertam ao EMI a formação humana integral, o trabalho e pesquisa como princípios educativos e o currículo integrado. Uma última dimensão perpassa a formação inicial e continuada de professores para atuar em consonância com essa proposta.

Acreditamos que a última dimensão elencada se mostra como uma das mais desafiadoras, tendo em vista a ausência de políticas públicas voltadas para tal finalidade.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 59.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escolar e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 83-107.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores**: excertos. Disponível em: <[http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/upload/1392215839_O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NO PROJETO.pdf](http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/upload/1392215839_O%20TRABALHO%20COMO%20PRINC%C3%89PIO%20EDUCATIVO%20NO%20PROJETO.pdf)>. Acesso em: 17 out. 2015.

KUENZER, A.; GRABOWSKI, G. Educação Profissional: desafios para a

construção de um projeto para os que vivem do trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p.298-318, jan. 2006.

_____. **Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA FILHO, D. L.; A universidade tecnológica e sua relação com o ensino médio e a educação superior: discutindo a identidade e o futuro dos CEFETs. **Perspectiva**, Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 349-380, 2005.

MEC. **Censo Escolar da Educação Básica**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2017.

MOURA, D. H. A função social da rede federal de educação profissional e tecnológica na educação brasileira. **Tecnologia & Desenvolvimento Sustentável**, v. 1, p. 3-23, 2007.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições his-

tóricas da educação brasileira. In: 35ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. 35. 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** Porto de Galinhas: Anped, 2012. p. 1 - 41.

_____. Mudanças na sociedade brasileira dos anos 2000 limitadas pela hegemonia do neoliberalismo: implicações para o trabalho e para a educação. In: MOURA, Dante Henrique (Org.). **Produção de Conhecimento, Políticas Públicas e Formação Docente em Educação Profissional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 109-14.

_____. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Curitiba: IFPR, 2014.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/EdgarMorin.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2015.

RAMOS, M. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p.771-788, jul. 2011.

_____. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 107-129.

_____. **Concepção do ensino médio integrado**. Disponível em: <http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf>. Acesso em: 8 out. 2015.

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

TADDEI, P. E. D.; DIAS, V. G.; SILVA, A. W. P. Considerações sobre o trabalho como princípio educativo e a educação como instrumento de resistência e emancipação. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 19, n. 12, p. 8-25, jan. 2014.

CURRÍCULO INTEGRADO: OS DISTANCIAMENTOS ENTRE A COMPREENSÃO DO ALUNO E A CONSOLIDAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

Paula Reis de Miranda ¹, Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca ²

¹ Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – IF Sudeste MG

² Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

E-mail: paula.reis@ifsudestemg.edu.br; mcfrfon@gmail.com

1. O CURRÍCULO INTEGRADO

A revogação do Decreto nº 2208, de 19 de abril de 1997 (BRASIL, 1997), por meio do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004 (BRASIL, 2004), possibilitou a oferta de Ensino Médio Integrado (EMI) ao Ensino Técnico pela rede federal com uma única matrícula e uma única certificação em todo o país, porém o decreto, também, permitiu às instituições de ensino profissional a continuidade de oferta de cursos concomitantes¹ e subsequentes².

É interessante lembrar que, no mesmo período em que o Decreto nº 5.154/2004 possibilitou a integração

do Ensino Médio aos cursos técnicos, houve o desmembramento da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). Assim, enquanto a integração era proposta pelo plano legal via decreto, a estrutura organizacional que seria responsável por tal integração estava sendo desmembrada em Secretaria de Educação Básica (SEB) e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – Setec (MOURA, 2010).

Os documentos nacionais afirmam:

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão técnica do trabalho entre a ação de execu-

tar e a ação de pensar, dirigir, 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 (BRASIL, 2007, p. 41).

A proposta da integração surge no processo histórico de luta da classe trabalhadora contra a formação para o mercado até então determinada pela sociedade capitalista:

A formação integrada entre ensino geral e educação profissional ou técnica (educação politécnica, ou talvez tecnológica) exige que se busquem os alicerces do pensamento e da produção da vida além das práticas de educação profissional e das teorias da educação propedêutica que treinam para o vestibular. Ambas as práticas, operacionais e mecanicistas e não de formação humana no seu sentido pleno (CIAVATTA, 2005, p. 94).

Também para Ciavatta (2005), a ideia de “formação integrada” sugere a superação do ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho. Castro, Machado e Vitorette

(2010), com essa mesma perspectiva, destacam que o caminho até a educação integral foi trilhado na busca de superação de “dicotomias e dualidades” historicamente instituídas no Brasil, devido à separação entre teoria e prática, entre o ensino para classes sociais, entre o intelectual e o profissional.

A superação dessa formação visa a uma formação técnica, intelectual, cultural e política, no intuito de formar não apenas trabalhadores, mas sujeitos capazes de atuar no mundo do trabalho de forma crítica, ativa e comprometida com a transformação da sociedade. Frigotto (2005, p. 74) destaca que, para que essa proposta realmente aconteça, é fundamental desenvolver os fundamentos das diferentes ciências, facultando aos estudantes a “capacidade analítica tanto dos processos técnicos que engendram o sistema produtivo quanto das relações sociais”.

Todavia Ramos (2005) ressalta que é preciso ultrapassar algumas práticas da educação globalizada como o currículo por competências e a fragmentação dos conteúdos:

Sob essa perspectiva [da integração], os conteúdos de ensino não têm fins em si mesmos nem se limitam a insumos para o desenvolvimento de competências. Os conteúdos de ensino são conceitos e

teorias que constituem sínteses da apropriação histórica da realidade material e social do homem (RAMOS, 2005, p. 114).

De acordo com Viriato e Favoretto (2012, p. 29), o currículo integrado transcende “o domínio do conhecimento historicamente produzido pela humanidade” quando deixa de estar apenas nos documentos legais e passa a integrar os conteúdos escolares, permitindo a compreensão crítica do conhecimento e de sua organização, sistematização e reprodução. Essa proposta de transcendência vai ao encontro do conceito de integração proposto por Maria Ciavatta:

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

Nessa perspectiva, Ramos (2005, p. 120) considera que “conhecimentos gerais e conhecimentos pro-

fissionais somente se distinguem metodologicamente e em suas finalidades situadas historicamente. Epistemologicamente, porém, esses conhecimentos formam uma unidade”. O currículo integrado permitiria, desse modo, a organização do conhecimento e o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem “de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistemas de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender” (RAMOS, 2005, p. 116).

Castro, Machado e Vitorette (2010, p. 155) chamam a nossa atenção para o desafio de uma “educação que busca o desenvolvimento integral – ou por inteiro – de todas as potencialidades humanas”, o que implica a “livre e plena expansão das dimensões intelectuais, afetivas, estéticas e físicas do homem”, não de forma isolada de sua história, mas “como componente histórico e contra-hegemônico, que visa à integração do homem na produção da vida” (CASTRO; MACHADO; VITORETTE, 2010). Um caminho proposto por Ramos (2005) para essa integração seria a apropriação da interdisciplinaridade como método.

Na visão de Baracho et al. (2006), alguns princípios, também conside-

rados eixos articuladores, são peças fundamentais para a organização de propostas curriculares do currículo integrado: compreender homens e mulheres como seres históricos sociais, o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio educativo para a construção da autonomia intelectual do educando, a realidade concreta como totalidade, síntese das múltiplas relações e a interdisciplinaridade, a contextualização e a flexibilidade.

Entretanto, para compreender homens e mulheres como seres histórico-sociais, torna-se imprescindível considerar os educandos como “seres capazes de transformar a realidade, seres que buscam autonomia, auto-realização e emancipação através de sua participação responsável e crítica nas esferas sócio-econômico-políticas” (BARACHO et al., 2006, p. 26).

É com essa concepção dos sujeitos que se pode tomar o trabalho – um dever e um direito (FRIGOTTO, 2005) – como princípio educativo, pois, se todos devem colaborar na produção de bens culturais, materiais e simbólicos, imprescindíveis à vida, o ser humano tem o direito de se constituir como um ser da natureza, capaz de transformar-se, produ-

zir-se e reproduzir-se por sua ação consciente. Não podemos desconsiderar que é, por meio do trabalho, que os seres humanos, desde sua infância, socializam suas experiências quer para suprir suas necessidades fisiológicas e/ou biológicas, quer para suprir suas necessidades sociais.

Se se pretende, porém, assumir a pesquisa como princípio da integração, a disposição investigativa deve ser “intrínseca ao ensino desde a educação básica e estar orientada ao estudo e à busca de soluções para questões práticas do dia a dia do meio em que vive o estudante” (BARACHO; SILVA; PEREIRA, 2007, p. 4).

Por isso, é preciso ter sempre em perspectiva a necessidade de tomar a realidade concreta como totalidade, o que significa concebê-la como “um todo dialético e estruturado, produzido por um conjunto de fatos que se inter-relacionam e que podem ser compreendidos, mas não predeterminados ou previstos”. Esse eixo, proposto por Baracho et al. (2006) está, portanto, diretamente relacionado com os dois eixos anteriormente apresentados, o trabalho e a pesquisa como princípios educativos, pois possibilitaria ao estudante desenvolver a capacidade de compreensão do conhecimento globalizado.

O último eixo proposto também contribui para essa compreensão, pois a interdisciplinaridade, a contextualização e a flexibilidade implicam traduzir os conhecimentos através de uma abordagem articulada e integrada, que propicie relacionar o conteúdo escolar com as experiências do passado e do presente de estudantes e educadores e possibilite mudanças, teorizações e auto-organizações do processo educativo (SILVA; TACCONI, 2013).

Na última década, algumas instituições (IFRN, IFES, UFG, UFMG, UFRJ, UTFPR, etc.) têm dedicado parte de suas pesquisas a estudar o currículo integrado, mas a articulação entre as disciplinas e a integração teoria e prática, que estão no cerne dessa proposta, ainda se encontram um tanto distantes do desenvolvimento de muitos cursos. Torna-se importante assumirmos, enquanto educadores, o desafio da integração e vislumbrarmos “a importância do currículo como possibilidade de luta pela hegemonia da classe trabalhadora diante do discurso neoliberal que, reiteradamente, procura sua consolidação/legitimação no campo educacional” (VIRIATO; FAVORETTO, 2012, p. 35).

Moura (2010, p. 2) recomenda uma proposta de integração que implique “a superação da dualidade trabalho manual e trabalho intelectual e entre cultura geral e cultura técnica” por meio da “construção de um ensino médio politécnico ou tecnológico unitário e universal, sem, no entanto, voltar-se para a formação profissional *stricto sensu*” (MOURA, 2010, p. 2). Nessa proposta, o que se pretende é promover o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o adestramento funcional, possibilitando a formação de politécnicos no lugar de técnicos especializados em técnicas produtivas (FRIGOTTO, CIAVATTA; RAMOS, 2005). Assim, a proposta privilegiaria uma formação visando ao desenvolvimento multilateral, politécnico no sentido de “abarcando todos os ângulos da prática produtiva” (SAVIANI, 2003, p. 140), possibilitando que o estudante domine os “princípios que estão na base da organização da produção moderna” (SAVIANI, 2003, p. 140).

Analisando as possibilidades de desenvolvimento da formação integrada, Marise Ramos apresenta três possíveis contextos para o Ensino Médio integrado conforme a base unitária trabalho, ciência e tecnologia e cultura. Trata-se de

uma que considere o trabalho como contexto de formação, daí resultando o ensino médio integrado aos cursos técnicos de nível médio; outra que considere ciência e tecnologia como contexto de formação, resultando em iniciação científica e tecnológica; e uma terceira que considere a cultura como contexto de formação, resultando na ampliação da formação cultural (RAMOS, 2008 apud MOURA, 2010, p. 11).

Ainda nesse sentido, Moura (2010, p. 5) ressalta que não podemos perder as “construções conceituais e as práticas pedagógicas” que são forjadas no Ensino Médio Integrado, pois poderão ser estratégicas no desenvolvimento de um Ensino Médio Integrado não profissionalizante, favorecendo a integração entre a educação profissional e a educação básica, em seu sentido politécnico e tecnológico.

2. CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA

Neste relato de experiência, buscamos apresentar e discutir uma situação de sala de aula ocorrida no ano de 2015, durante a aula de Matemática, de uma turma de Técnico em Agente Comunitário de Saúde integrado ao Ensino Médio, na modalidade Proeja do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IF Sudeste MG). Não discutiremos os princípios, as concepções e a história do Proeja³, visto que nosso foco aqui é a proposição do currículo integrado.

A turma era composta por 17 estudantes, sendo apenas 2 do sexo masculino e a coleta de material empírico contou com registro das interações que aconteciam na sala de aula e nos demais espaços de formação em diário de campo, gravação em áudio e vídeo.

Alunas e alunos do Proeja e a integração do currículo

Noite de quarta-feira, 5 de junho de 2013, aula de Matemática. O professor Romaro iniciou a aula repassando orientações sobre o trabalho a ser apresentado no dia 10 de junho,

³ Para os interessados, sugiro a leitura da tese “O PROEJA vai fazer falta”: uma análise de diferentes projetos educativos a partir dos discursos de estudantes nas aulas de Matemática, disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-A7VPWU/paulamirandatesecorrigidafinalcomfichacatalografica.pdf?sequence=1>>. Acesso em: jan. 2016

conversou com os alunos sobre os conteúdos a serem trabalhados na próxima etapa do curso e iniciou a explanação sobre o tema da aula: Medidas de Dispersão.

O professor explicou medidas de dispersão, definiu variância e passou o seguinte exemplo no quadro para os alunos anotarem. Enquanto anotavam e discutiam as formas de resolver a questão, uma das estudantes questionou a intenção do professor em comparar notas de estudantes de diferentes turmas sem conhecer os estudantes e suas idades.

Jaqueline: É porque pessoas mais velhas têm dificuldade [os demais alunos riem].

Marcelle: Depende...

Jaqueline: É uê ...

Marcelle: Mas têm pessoas mais novas que têm dificuldade também [a aluna Lêda ri].

Jaqueline: Gente mais nova com a cabeça fresca... [a aluna Maria de Fátima ri].

Marcelle: Tem gente que tem dificuldade de aprender, uê?

Jaqueline: Aquele negócio na cabeça, lá... [estrala os dedos]... que a professora explicou... Como chama?

Robertt: Neurônio?

Jaqueline: Não...Ventrax ... Aquilo que a professora de Biologia explicou... esqueci o nome... Abafa o caso [os demais alunos riem].

Jaqueline: Aquilo que a professora de Biologia explicou... passou nos slides...

Lêda: O tal de azinho, azão, bezinho, bezão... Só penso nisso... [todos os alunos riem].

Professor Romaro: Pessoal [virando de frente para os alunos], vamos lá. O que foi?

Marcelle: Só a Lêda... [risos]... Essa Lêda não existe não.

Professor: O que foi, Lêda?

Jaqueline: A Lêda falando de Biologia: azinho, azão...

Professor Romaro: Ah...sim! A genética, né? Muito bem pensado. Vocês verão que lá trabalha o quê? Já chegaram na parte de porcentagem?

Alunos: Ah sim...

Professor Romaro: Vinte e cinco por cento...

Angélica: Biologia é Matemática. Química hoje teve Matemática.

O professor chama a atenção da turma para a tabela escrita no quadro e retoma a resolução do exercício.

Após o comentário de Marcelle sobre a preocupação da colega Lêda com os estudos de Biologia (*Lêda falando de biologia: azinho, azão...*), o professor de Matemática se insere no diálogo e, reconhecendo o conteúdo de Biologia pela referência informal a procedimentos de estabelecimento de possibilidade de genótipos (*azinho, azão, bezinho, bezão; Ah...sim! A genética, né?*), tenta relacionar o conteúdo de Biologia com a Matemática estudada no curso (*Vocês verão que lá trabalha o quê? Já chegaram na parte de porcentagem?*).

Com efeito, o tratamento conferido aos estudos de Genética no Ensino Médio mobiliza diversos conhecimentos matemáticos e se apoia neles, especialmente àqueles relacionados à análise combinatória. Entretanto a referência que o professor faz

unicamente à porcentagem (expressão de proporcionalidade que é usada em diversos campos) denuncia a fragilidade de seu conhecimento sobre possibilidades de interação da Matemática com outras disciplinas do currículo escolar.

O estudo de Silva Júnior e Gazire (2009) expõe diversas possibilidades de diálogo e articulações entre vários assuntos das disciplinas de Biologia e Matemática. Em estudo específico com o tema genética, os autores apontam outras possíveis articulações, sugerindo abordagens integradas com temas matemáticos ou como aplicação desses. Eles citam, para isso, vários conteúdos matemáticos que estão envolvidos no tratamento da Genética com intenções explicativas ou preditivas.

Análise combinatória: apresentação de dados sob forma de diagrama de árvores; trabalho a partir de combinações com repetição de elementos; Probabilidade: espaços amostrais; cálculos de probabilidades simples, de eventos mutuamente exclusivos, eventos complementares, de probabilidade condicional; Determinação de espaços amostrais sujeitos a condições dadas; princípio multiplicativo e produto de probabilidades; Estatística; Porcentagem; Binômio de Newton; Triângulo de Pascal; Frequência; Aplicações de função afim e estudo de proporções (SILVA JÚNIOR; GAZIRE, 2009, p. 23).

Para analisar potencialidades de integração entre as disciplinas de Matemática e Biologia no curso de ACS-Proeja, recorreremos ao programa analítico da disciplina de Matemática. Ali encontramos o tema probabilidade proposto para ser contemplado no último semestre do curso, ao passo que o tema genética é trabalhado durante o penúltimo semestre. Essa verificação pontual é, porém, mais um flagrante das dificuldades de implementação de um currículo integrado entre a formação geral e a formação profissional, quando nem mesmo as disciplinas de formação geral conseguem estabelecer um espaço e uma dinâmica consistente de diálogo e integração curricular pelo menos no que diz respeito à articulação dos temas.

A esse respeito, Lopes e Macedo (2011) chamam a atenção para a importância dos esforços de estabelecimento de uma perspectiva interdisciplinar como um primeiro passo, necessário, mas não suficiente, para a proposição do currículo integrado, pois

é possível afirmar que a perspectiva integrada de tais enfoques curriculares permanece hoje na concepção de interdisciplinaridade. Na medida em que as disciplinas escolares têm suas fontes de organização situadas no conhecimento de referência, é também a partir do conhecimento de referência que é pensada a integração. Trata-se de uma concepção de currículo integrado que valoriza as disciplinas individuais e suas inter-relações (LOPES; MACEDO, 2011, p. 131).

As autoras destacam que a integração entre conhecimentos escolares já está em discussão desde o século passado, tendo sido proposta por Kilpatrick em 1918 e sendo defendida por defensores expoentes como Hilton Japiassu (1976), Ivani Fazenda (1995) e Hernandez e Ventura (1998), referenciados em diferentes tendências. Essa mesma preocupação continua inspirando trabalhos da educação matemática e da educação profissional, como os de Tomaz e David (2005), Ramos (2005), Frigotto, Ciavatta e Ramos

(2005), Kuenzer (2005), entre outros, ainda que desenvolvidos sob perspectivas diversas. O vasto interesse pela integração permeia, também, os discursos tecnicistas com a preocupação de que o estudante tenha acesso a “uma visão cada vez mais unificada” do conhecimento, permitindo-lhe aplicá-lo em muitas situações de sua vida cotidiana “de forma que haja uma unidade cada vez mais integrada em seus pontos de vistas, aptidões e atitudes” (TYLER, 1978, p. 78-79).

Lopes e Macedo (2011), ao analisarem o estudo de Ivani Fazenda sobre interdisciplinaridade (1995), asseveram que “integrar via interdisciplinaridade significa alcançar um nível de profundidade, ao mesmo tempo ampla e sintética, capaz de fazer emergir potencialidades ocultas nos alunos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 134).

No episódio que analisamos, mesmo a frágil proposta de integração, enunciada pelo professor, e os momentos efêmeros em que ela é vivenciada pelos estudantes no currículo do curso alimentam, nos alunos do Proeja, uma compreensão de que “uma dada disciplina escolar incorpora objetivos de formas de conhecimento diversas, genuinamente

articulados” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 134). A partir dessa compreensão, as alunas reafirmam a proposição do professor acerca do envolvimento da Matemática com outras áreas do conhecimento (*Ah... sim! A genética, né? Muito bem pensado. Vocês verão que lá trabalha o quê? Já chegaram na parte de porcentagem?*), mencionando outras possibilidades de articulação vivenciadas em sua experiência escolar (*Biologia é Matemática. Química hoje teve Matemática*).

A integração potencial, mas nem sempre oportunizada na sala de aula, é reconhecida pelos alunos e relaciona-se à proposta pedagógica que se coloca em prática e aos modos como se organiza a formação ofertada nos diferentes níveis e instâncias de decisão nesse curso de Proeja (distribuição dos tempos, definição de currículo, regime de ofertas, preparação dos professores, apoio pedagógico institucional, elaboração e apropriação dos documentos que regem o curso).

Mesmo tomando por base uma perspectiva tecnicista, vale o alerta sobre as dificuldades de se conseguir a integração se a organização curricular é composta de muitas partes – no caso desse curso, são 31 disciplinas para dois anos de curso.

Do ponto de vista da consecução de uma boa organização, todo arranjo estrutural que propicie blocos maiores de tempo para se proceder ao planejamento leva vantagem à organização estrutural que fragmenta o tempo total em muitas unidades específicas, cada uma das quais deve incluir, em seu planejamento, algumas espécies de transição, bem assim como a consideração do trabalho que se está realizando nas outras unidades (TYLER, 1978, p. 93).

Hilton Japiassu também defende uma organização curricular em blocos quando considera que a “divisão disciplinar do saber é uma patologia, para a qual o remédio só pode ser a totalidade tanto do ser humano quanto do conhecimento interdisciplinar” (JAPIASSU, 1976 apud LOPES; MACEDO, 2011, p. 133, grifos do autor).

As pesquisas de Baracho, Silva e Pereira (2007) e de Oliveira e Machado (2011) sobre Proeja, respectivamente no Rio Grande do Norte e em Goiás, analisando, sistematicamente, práticas e resultados como objetos de reflexão do currículo integrado e para além dele, apontam para a necessidade de envolvimento de gestores e professores, responsáveis pela formação geral e pela formação específica, em um trabalho coletivo.

Desse modo, nessa empreitada de efetivação do currículo integrado e da perspectiva de formação interdisciplinar, o professor também é um nível de decisão da implantação dessa política curricular, pois ele pode minorar ou efetivar os efeitos dessa política por meio da sua prática. Estamos no território das práticas, pois, “na relação entre professor e aluno, o trabalho interdisciplinar exige um novo olhar do professor, disposto a aprender com o aluno e ajudá-lo na sua autodescoberta” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 134). Nesse processo, segundo as autoras, cabe ao professor e à equipe pedagógica dos cursos Proeja refletirem de que modo as disciplinas curriculares nos formam e se conectam com as demandas sociais (em especial as do mundo do trabalho), de que maneira elas estão em constante modificação e como produzimos novas estruturas disciplinares ao organizarmos o currículo integrado. Objetiva-se com essa reflexão que eles entendam “a quais finalidades esses efeitos se vinculam e se nos permitem, ou não, alguma possibilidade de ampliar o que acordamos chamar de justiça social e democracia” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 140).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta análise nos confronta com a capacidade de alunos e alunas em fazer uma leitura crítica de uma realidade que eles percebem e vivenciam em suas múltiplas dimensões, não raro concebidas por eles e elas de modo integrado, em sua forma de ver o mundo e nele agir, em especial, no que se refere ao mundo do trabalho, que emerge dentro e fora da sala de aula.

Nesse contexto, a valorização da escolarização é reforçada pelos alunos e, com ela, a valorização da matemática escolar. Os discursos dos especialistas são legitimados pelos estudantes que, entretanto, lidam de maneira tática com as dissonâncias e os distanciamentos existentes entre os documentos que regem o curso (documento-base, projeto pedagógico do curso, programas analíticos das disciplinas) e as atividades realizadas nos espaços de formação (sala de aula, laboratórios, ambientes de visitas técnicas e estágios).

Assim, alunas e alunos nos ensinam que não podemos ver o currículo, em especial o currículo de Matemática, como um simples espaço de transmissão de conhecimento, mas sim como produtor e organizador de identidades culturais, raciais e de gê-

nero (SILVA, 2010, p. 27). As intervenções desses estudantes reiteram que o “currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos”.

Nesse sentido, como educadores, precisamos estar atentos e abertos ao modo como nossas alunas e nossos alunos reelaboram discursos e se posicionam em relação aos diversos, e por vezes conflitantes, projetos educativos que interagem na sala de aula, para assim podermos compreender como o currículo integrado, vivenciado nessa nova oportunidade de escolarização, contribui para sua formação humana e profissional, para a constituição de sua identidade de sujeitos.

Desse modo, cabe a nós, professores, técnicos em educação e gestores da para Educação Profissional e Tecnológica (EPT), fazer de seu currículo um campo aberto, em que sentidos possam ser disseminados de forma polissêmica, em que se possam reconhecer as identidades produzidas (SILVA, 2010) e em que se possa constituir, assumir e discutir uma concepção de cidadãos emancipados (BRASIL, 2007), críticos e livres (FREIRE, 1967, 1974, 2014), capazes de compreender o mundo do trabalho e de se compreender nele.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto nº 2208**, de 19 de abril de 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: 19 de abril de 1997.

_____. **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 estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília: 23 de julho de 2004.

_____. **PROEJA**: Programa. PROEJA: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental – Documento-Base. Brasília: MEC/Setec, 2007.

BARACHO, Maria das Graças; MOURA, Dante Henrique; PEREIRA, Ulisséa Ávila; SILVA, Antônia Francimar da. Algumas reflexões e proposições acerca do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio. _____. **Ensino Médio integrado à educação profissional:**

integrar para quê? Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BARACHO, Maria das Graças; SILVA, Antônia Francimar da e PEREIRA, Ulisséa Ávila. Ensino Médio integrado à Educação Profissional: análise de uma experiência realizada em Natal – RN. In: ANPAE – XXIII SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, V CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO E I COLÓQUIO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO. 2007. Brasil. **Anais...** Porto Alegre: Anpae, 2007. p. 1-11.

_____. Ensino Médio integrado à Educação Profissional: análise de uma experiência realizada em Natal – RN. In: ANPAE – XXIII SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, V CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO E I COLÓQUIO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO. 2007. Brasil. **Anais...** Porto Alegre: Anpae, 2007. p. 1-11.

CASTRO, Mad'Ana Desirée Ribeiro de; MACHADO, Maria Margarida; VITTORETTE, Jacqueline. Educação Integrada e Proeja: diálogos possíveis. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: v.

35. n. 1, p. 151-166. jan./abr. 2010.

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

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papyrus, 1995.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. [1974].

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-82.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e a patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

MOURA, Dante Henrique; BARACHO, Maria das Graças (Org.). **Proeja no IFRN: práticas pedagógicas e formação docente**. Natal: IFRN Editora, 2010.

MOURA, Dante Henrique. Algumas Possibilidades de organização do ensino médio a partir de uma base unitária: trabalho, ciência, Tecnologia e cultura. In: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS. 1, 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Brasil, 2010. p.1-14. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16110&Itemid=93>. Acesso em: 5 jan. 2014.

OLIVEIRA, Edna Castro; MACHADO, Maria Margarida. O desafio do Proeja como estratégia de formação dos trabalhadores. In: XXV SIMPÓSIO BRASILEIRO E II CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO-JUBILEU DE OURO DA ANPAE (1961-2011), 2011, São Paulo. Cadernos Anpae. **Anais...** São Paulo: Anpae, 2011. p. 1-12.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.

SAVIANI, Demerval. O choque teórico da politécnica. **Trabalho, Educação & Saúde**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 131-152, 2003.

SILVA JÚNIOR, Gerado B.; GAZIRE, Eliane. S. Biologia e Matemática Dialogando no Ensino Médio? **Educação Matemática em Revista**, São Paulo, v. 1, p. 18-24, 2009.

SILVA, Enio Petterson; TACCONI, Marli de Fátima Ferraz da Silva. O ensino de empreendedorismo e a formação integral no Proeja: uma experiência no IFRN. In: HENRIQUE, Ana Lúcia

Sarmento; MOURA, Dante Henrique; BARACHO, Maria das Graças (Org.). **Teoria e Prática no Proeja: vozes que se completam.** Natal, RN: Editora IFRN, 2013. p. 11-32.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche.** A poética e a política do texto curricular. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TOMAZ, Vanessa Sena; DAVID, Maria Manuela Martins Soares. **Interdisciplinaridade e aprendizagem da Matemática em sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TYLER, Ralph. **Princípios básicos de Currículo e Ensino.** Porto Alegre: Edição Globo, 1978.

VIRIATO, Edaguimar Orquiza; FAVORETTO, Aparecida. Currículo integrado e o método dialético no ensino: entre limites e possibilidade. In: ZANARDINI, Isaura Mônica Souza; FILHO, Domingos Leite Lima; SILVA, Mônica Ribeiro. **Produção do conhecimento no Proeja: cinco anos de pesquisa.** Curitiba: Ed. UFTPR, 2012. p.15-38.

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO A PARTIR DA LEI Nº 13.415/2017: NOVA LEI – VELHOS INTERESSES – UM RECORTE HISTÓRICO A PARTIR DO DECRETO Nº 2.208/97 AOS DIAS ATUAIS'

Luiz Henrique de Gouvêa Lemos¹, Margareth Nunes da Silva²,
Maria Cledilma Ferreira da Silva Costa³,
Maria Verônica de Medeiros Lopes⁴, Stella Lima de Albuquerque⁵
^{1, 2, 3, 4 e 5} Instituto Federal de Alagoas
E-mail: cledilmacosta@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

A educação profissional, ao longo de sua história, tem sido palco de lutas de interesses de organismos internacionais e do setor produtivo, num verdadeiro embate político e ideológico em torno de políticas e ações para a concretização da reprodução e ampliação do capital via Estado, que adota uma política educacional a serviço do modelo econômico. Da mesma forma, as discussões em torno de uma proposta pedagógica para a Educação Profissional acompanham essas lutas ideológicas e políticas de cada período, trazendo consequências sérias para quem procura a Educação Profissional como alternativa de formação intelectual e profissional.

Frigotto (2003) traz ao debate questões urgentes para a área. De um lado, como afirma o autor, o embate que se efetiva em torno dos processos educativos e de qualificação humana responde aos interesses e necessidades de redefinição de um novo padrão de reprodução do capital. De outro lado, o atendimento às necessidades do trabalhador. Ainda, segundo esse autor, trata-se de uma relação conflitante e antagônica por confrontar as necessidades de reprodução do capital e as múltiplas necessidades humanas.

As instituições de ensino profissional, em decorrência do surgimento de novos paradigmas, assumem conceitos do setor produtivo como flexibilidade, participação, empregabilidade, competência, competitiv-

dade e qualidade, entre outros, diferentemente de períodos recentes da história do Brasil, em que os conceitos como democracia, participação, igualdade e solidariedade direcionavam os discursos educacionais.

Frigotto (1998, p. 14), ao referir-se a essa mudança, afirma que, na atual conjuntura, “estreita-se mais a compreensão do educativo, do formativo e da qualificação, desvinculando-os da dimensão ontológica do trabalho e da produção, reduzindo ao economicismo do emprego e, agora, da empregabilidade”.

No plano educacional, esse novo modelo levou as instituições de ensino que preparam os futuros trabalhadores a manter uma estreita ligação com o setor produtivo. Assim, a educação na escola, sob a ótica empresarial, passa a significar, no entendimento de Kuenzer (1998), investimento individual e não social, para a empregabilidade em um mercado de trabalho cada vez mais escasso.

A área de trabalho e educação nos anos 90 constituiu-se em um terreno fértil para investigação da função social da escola no conjunto das lutas pela efetivação de uma escola mais democrática e comprometida com os ideais da classe trabalhadora. A educação passa cada vez mais a ser

um investimento econômico, desvinculada de sua real função social. As reformas declaram, simbolicamente, papel do capitalismo global no destino nacional.

Assim, o artigo intitulado “A Reforma do Ensino Médio integrado a partir da lei 13.415/2017: nova lei – velhos interesses um recorte histórico a partir do Decreto nº 2.208/97 aos dias atuais”, objetiva analisar a reconfiguração do ensino médio integrado, a partir das implicações da Reforma do Ensino Médio, por meio da sanção da Lei nº 13.415/2017.

Para a elaboração deste texto, a metodologia utilizada deu-se a partir de levantamento documental e bibliográfico, com a finalidade de construir uma base histórica e conceitual sobre os caminhos da Educação Profissional no contexto brasileiro. Como base teórica e conceitual, tomamos como referência estudos da educação brasileira de forma mais geral e abrangente como Freitag (1986) e Romanelli (1978) e trazemos Kuenzer (1992), Frigotto (1993; 1998; 2005), Machado (1991), Ciavatta (2005) e outros, para compreender as questões relativas à Educação Profissional e ao Ensino Médio Integrado, mais especificamente. Os pesquisadores citados, de maneira geral,

preocupados com a natureza a especificidade e complexidade desta área de ensino, têm avançado consideravelmente na pesquisa e produção de conhecimentos para fundamentá-la. Buscaremos, também, o aporte de outras referências teóricas das ciências humanas e sociais para entender a relação política e econômica no âmbito da educação profissional.

2. A PROPOSTA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL DIANTE DA NOVA PEDAGOGIA DO TRABALHO A PARTIR DA LEI Nº 9.394/1996

A década de 1990 foi marcada por grandes reformas da educação profissional, preconizada na Lei nº 9.394/1996, que, nos dizeres de Pereira (2003, p. 35),

contraria os propósitos educacionais voltados aos interesses da sociedade em seu conjunto, principalmente os interesses das camadas populares. E acrescenta, ‘agora a educação profissional parece acompanhar a desregulamentação da economia, ou seja, está também a serviço da competitividade dos mercados’.

Esses fatos, para a autora citada, vêm evidenciar que a educação cada vez menos é tratada como po-

lítica social, portanto, as mudanças promovidas pelo Ministério da Educação (MEC) na Educação Básica e profissional estão integradas a um projeto mais amplo de reforma do estado, procurando responder a um novo momento do desenvolvimento capitalista, determinado por influência de teorias econômicas que articulam educação e desenvolvimento.

Como proporcionar ao aluno trabalhador uma formação politécnica em uma sociedade perpassada pela divisão social e técnica do trabalho? Responderemos a esta questão utilizando-nos de uma citação de Kuenzer (1992, p. 149):

Mesmo considerando que o trabalho como princípio educativo corresponde à necessidade do capital de formar seus intelectuais segundo as exigências da modernidade, a escola politécnica é por essência a escola demandada pela classe trabalhadora, satisfazendo em parte as suas necessidades de transformação da sociedade. E é exatamente esta contradição que pode tornar esse projeto viável; ou pelo menos, estimular a que se invista nele, se não enquanto projeto imediato, pelo menos enquanto utopia, a dirimir o esforço de criação das condições necessárias à sua viabilização.

Para a autora, há muito que se caminhar até que se transforme a proposta de politécnia em uma pro-

posta curricular concreta, porém afirma que alguém precisa provocar o debate como condição de avanço, uma vez que esta tarefa não é fruto do trabalho de um intelectual, mas da práxis coletiva.

Para Machado (1989), a politecnia é apontada como uma formação capaz de fornecer ao aluno uma base sólida e profunda dos processos científicos e técnicos, tanto das ciências humanas quanto das sociais, o que significa orientar o trabalho escolar para que o aluno perceba que a realidade é produto das ações humanas, e que cada sujeito é agente histórico dessa mesma realidade. Ainda segundo a autora, a politecnia visa romper a dualidade estrutural do ensino, estabelecendo uma escola unitária, distinta do modelo tradicional, na busca do desenvolvimento multilateral do indivíduo, na busca de sua formação omnilateral.

Cabe observar que, apesar de todo esforço teórico e político em torno da viabilização da proposta politécnica, precisamente entre o período de 1984 e 1996, não foi suficiente para sua implementação, uma vez que a reforma do ensino técnico-profissionalizante acabou ocorrendo pela via contrária dos interesses da classe trabalhadora e,

mesmo com todas as inovações tecnológicas, discussões em favor de uma formação profissional integrada ao desenvolvimento científico e tecnológico, poucas foram as mudanças no perfil do profissional, nos anos 80.

Assim, as pesquisas e discussões ocorridas nesse período não provocaram formulações na proposta de formação profissional, muito menos na forma de conceber o aluno trabalhador como um sujeito capaz de buscar no trabalho humano a transformação da sociedade e do próprio homem.

3. A NOVA LEGISLAÇÃO – A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR DO DECRETO Nº 2.208/97: A SUPOSTA SUPERAÇÃO DE UM MODELO MERAMENTE TÉCNICO

A Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional), o Decreto nº 2.208/1997, que regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 ao 42, e a Portaria nº 646/1997, voltada para disciplinar o assunto no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, promoveram uma profunda reforma nas bases legais da Educação Profissional do país.

Do ponto de vista pedagógico, a reforma da Educação Profissional

vinha buscando a superação de um modelo meramente técnico, mediante a construção de um paradigma de educação tecnológica capaz de adaptar-se a realidades diferenciadas e que fosse mais compatível com as novas demandas do mundo do trabalho. Em oposição à superação de modelo meramente técnico, observamos um retorno ao que ocorria anteriormente na educação brasileira – a questão da dualidade estrutural –, quando preconizava que a Educação Profissional deveria ser ofertada em paralelo ou após a conclusão do ensino médio e determinava que a continuidade dos estudos dependia do certificado de conclusão do Ensino Médio.

O conhecimento, nesse contexto, reassumia uma dicotomia entre o saber acadêmico e o saber para o trabalho, prevalecendo a herança teórica, em detrimento do saber produzido coletivamente no interior do processo produtivo, “da crescente incorporação da ciência ao mundo do trabalho e das relações sociais, da indissociável articulação entre ciência, cultura e trabalho, entre pensar e fazer, entre refletir e agir” (KUENZER, 1999, p. 121-138). Ainda segundo a autora, esta exigência de formação é demandada pela nova etapa de desenvolvimento das forças pro-

duativas e caracteriza uma tendência mundial, aceita por empresários, trabalhadores e governo.

O Decreto nº 2.208/1997 veio na contramão dessa proposta, anulando a pretendida formação integrada e regulamentando estratégias de formação aligeirada em função das necessidades do setor produtivo, segundo Frigotto (2005), em atendimento ao Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), por meio de sua política profissional. Acrescenta o autor que o enfoque na produtividade e no mercado foram tomados como norteadores dos investimentos realizados em formação profissional, e não mais o direcionamento para uma formação omnilateral de dimensões humanas e técnicas que se pretendia.

A exigência da necessidade de uma formação científica e tecnológica de alto nível que forme trabalhadores polivalentes e com elevado grau de abstração, requisitos indispensáveis à reestruturação produtiva, foi premissa básica da proposta de Educação Profissional posta na LDBEN nº 9.394/1996.

Para Almeida (2000, p. 14), o enfoque da educação orientada para o “desenvolvimento”, presente durante a década de 70 no Brasil e que norteou a LDBEN nº 5.692/1971, foi

substituído na LDBEN nº 9.394/1996 por uma versão mais operacional de “educação voltada para o mercado”, tomando os conceitos de produtividade e flexibilidade como centrais. Segundo a autora, “neste aspecto, destaca-se a influência das orientações do Banco Mundial, onde a preocupação é com a oferta de cursos, tanto em termos de conteúdo como de duração” ressaltando que a Educação Profissional deve ter enfoque na produtividade.

A educação passa, cada vez mais, a ser um investimento econômico, desvinculada de sua real função social. As reformas declaram, simbolicamente, o papel do capitalismo global no destino nacional. Para Bueno (2000), elas propõem acesso à educação, mas não se preocupam diretamente com o acesso ao conhecimento.

As transformações na cultura, no modo de viver da sociedade e no modo de produzir propiciaram estudos que conduziram a uma nova visão da educação, conferindo, por intermédio do então Decreto nº 2.208/1997, uma organização curricular para a educação profissional, em nível técnico, de forma independente e articulada ao ensino médio, resguardando a identidade de am-

bos. Como vemos, o centro da política educacional relativa à Educação Profissional era a separação entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico. Resta-nos concluir o inevitável retorno à dualidade de sistemas, ainda, que, em outros termos, assumindo o ideário pedagógico do capital e do mercado – pedagogia das competências para a empregabilidade – proposto pela referida legislação.

A partir do entendimento de que o Decreto nº 2.208/1997 era uma roupagem nova para a velha questão da dualidade proposta e assumidamente escancarada pela educação brasileira, especialmente a partir da década de 40, com a promulgação da Lei Orgânica, estendendo-se até a profissionalização compulsória no ensino secundário, instituída pela Lei nº 5.692/1971, que surgia com o propósito de promover a superação do dualismo, a sociedade civil organizada, por meio de suas representações, começou um movimento de revogação do Decreto nº 2.208/1997, que regulamentava a Educação Profissional e sua relação com o Ensino Médio.

Ao investir no princípio da “equidade”, a proposta política do então Decreto nº 2.208/1997 recuperava a lógica da racionalidade e do controle

da organização da escola como uma relação de poder e de investimento público que só se justifica para os mais competentes; são esses que podem investir individualmente e ter acesso à educação numa perspectiva de verticalidade, que deixa de ser da ação do Estado, passando a ser responsabilidade individual e deixando de ser direito de cidadania.

Esses elementos de reflexão sobre o Decreto nº 2.208/1997 serviram para ilustrar de maneira histórica a trajetória da educação brasileira e situar a dimensão espaço-temporal na reconstrução histórica da reforma do ensino técnico-profissional.

A revogação do Decreto nº 2.208/97 e a promulgação do Decreto nº 5154/2004 se deu em meio a posições contrárias. Para os envolvidos com a sua elaboração, “a gênese das controvérsias está na luta dos anos 80, pela redemocratização do país e pela ‘remoção do entulho autoritário’” (FRIGOTTO, 2005, p. 22).

Frigotto, Ciavatta, Ramos (2005) são enfáticos em afirmar

[...] que o embate para revogar o Decreto 2.208/97 engendra um sentido simbólico e ético-político de uma luta entre projetos societários e projeto educativo mais amplo, que tem um sentido explícito de superação [...] a regressão social e educacional sob a égide de ideá-

rio neoconservador ou neoliberal e da afirmação e ampliação da desigualdade de classes e do dualismo na educação (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 53).

O que se pretendia com o projeto de educação em 1988 foi, de certa forma, como diz Frigotto (2005, p. 37), retomado no novo Decreto de nº 5.154/2004, possibilitando, inclusive, a ampliação de seus objetivos, apesar das contradições e disputas. O autor se coloca dizendo que, “em termos ainda formais, o referido decreto tenta reestabelecer as condições jurídicas, políticas e institucionais que se queria assegurar na disputada LDBEN na década de 80.” Afirma, ainda, que sua efetivação vai depender do sentido em que se desenvolva a disputa política e teórica, ou seja, “o desempate entre as forças progressistas e conservadoras poderá conduzi-lo para a superação do dualismo na educação brasileira ou consolidá-la definitivamente”.

O Decreto nº 5.154/2004 trouxe a construção de novas bases conceituais e legais para o Ensino Médio e a Educação Profissional, a garantia de um ensino em que estão vinculados ciência, trabalho e cultura, objetivando uma formação omnilateral.

A origem da formação omnilateral

[...] remonta a educação socialista que pretendia [...] formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica. Foi aí que se originou o grande sonho de uma formação completa para todos, conforme queriam os utopistas do Renascimento [...] (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 86).

As reflexões provocadas pelo Decreto nº 5.154/2004 e as consequências advindas dos debates acerca da historicidade do conceito de formação integrada, da abordagem epistemológica em confronto com a pedagogia das competências e os fundamentos do currículo integrado aponta que a função da Educação Profissional e Tecnológica não se restringe à preparação de recursos humanos demandadas pelo mercado de trabalho, mas tem a ver com a formação intelectual, cultural, profissional, social, política e ética de cidadãos que sejam tanto trabalhadores produtivos, quanto agentes na construção da equidade social.

4. O ENSINO MÉDIO INTEGRADO (EMI) NA LEI Nº 13.415/2017

Mudanças ocorreram em meio a um contexto de crise política atra-

vessada pelo país, que o governo interino do vice-presidente Michel Temer, instalado em 12 de maio de 2016, e que se torna definitivo em 31 de agosto do mesmo ano, após a aprovação do processo de *impeachment* da presidente Dilma Roussef. O atual presidente, por meio da Medida Provisória (MP) nº 746, de 2016, instaura uma reforma educacional que fere, de forma substancial, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996) e contradiz o projeto de governo eleito em 2014, nega a soberania popular e impõe um ataque às conquistas históricas relativas aos currículos do Ensino Médio, bem com ao financiamento da Educação Básica.

A Reforma do Ensino Médio, sancionada pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, traz à tona as concepções políticas conservadoras/liberais do “novo governo” e aponta para um tratamento de descaso para com a Educação Profissional, especificamente no que se refere ao Ensino Médio Integrado (EMI). Um reflexo do momento histórico, político e econômico, representando os interesses presentes em distintos para a educação nacional.

Resultante de um dispositivo jurídico-político, essa lei tem a pretensão

de fazer uma reforma numa etapa da educação brasileira reconhecida por sérios problemas estruturais e históricos, desconsiderando a importância da participação da sociedade no debate que a questão exige.

Compreendemos que a política reducionista da formação básica, em relação ao tempo curricular e a não obrigatoriedade de oferta de áreas do conhecimento em todos os anos do Ensino Médio, terá desdobramentos imediatos para a Educação Básica e para a Educação Profissional.

A reforma do Ensino Médio, que se dá acompanhada de grandes embates políticos e ideológicos, faz parte de um redirecionamento das políticas de formação, implementada pela “nova velha” proposta de formação traçada no bojo dessa lei. Ao retirar do seu interior o ensino acadêmico necessário a uma formação humana, essa proposta não só mantém a dualidade histórica no sistema educacional, como, ao mesmo tempo, torna cada vez mais distante para os setores populares a concretização de um modelo de educação que objetive formar o homem na sua dimensão omnilateral.

O governo, em seu discurso em defesa da reforma, disse ter posto fim a um ensino médio que não

atende às expectativas da maioria dos jovens brasileiros. O que ocorre, ao contrário do que prega o governo, é a consolidação de um ensino direcionado para setores diferentes da sociedade e a possibilidade de esvaziamento do ensino técnico de nível médio. Essas duas realidades assim se apresentam: uma voltada preferencialmente para a garantia da formação básica necessária ao ingresso no Ensino Superior, e outra, fragmentada e esvaziada de conteúdos fundamentais para a solidificação de uma consciência mais crítica da realidade existente e sem atrativos para a classe pretendida.

Quanto à Educação Profissional de nível técnico, parece que a velha cena se repete: terminalidade dos estudos para os setores populares, refletindo um controle do conhecimento para pequenos estratos da sociedade.

Nesse sentido, os estudantes das camadas populares matriculados nas escolas públicas de Educação Profissional, ao estarem realizando um curso profissionalizante de nível médio, encontrarão dificuldades em prosseguir seus estudos no Ensino Superior, por perceberem que existe, além de um conjunto de fatores de ordem econômica e social que os

impede de realizá-los, a existência de uma proposta de currículo que lhes alijam o direito de prosseguirem seus estudos em igualdade de condições, com aqueles que “escolheram” os outros itinerários formativos, os quais englobam as demais áreas do conhecimento. Isto significa que, para os alunos deste segmento social, o ensino profissionalizante assume um caráter de terminalidade não por escolha pessoal, mas por imposição do próprio sistema de ensino, econômico e social vigentes. Na prática, o que acontece é que o conhecimento, na sociedade capitalista, é um instrumento de dominação de classes e grupos; às elites econômicas reservam-se poderes fundamentais ao exercício da dominação de política econômica e aos demais cabe uma formação laboral capenga, frente à negação ao acesso pleno à ciência, à tecnologia, à cultura.

Diante dessa realidade a nós imposta ilegalmente, não será possível realizar uma proposta de educação que favoreça a organização de atividades integradas e articuladas, a partir da síntese entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, própria da proposta curricular dos cursos técnicos integrados, que estabelece o trabalho como princípio geral da ação educativa, bem como a pesquisa

como princípio pedagógico, no sentido de responder a uma formação integral, potencializando o ser humano como cidadão pleno, desenvolvendo suas dimensões individual e social.

O modelo de formação expresso na lei impossibilita participação dos seus protagonistas na sociedade científica e tecnológica, pois seus princípios direcionam sua atuação não como sujeitos, mas como objetos, perdendo-se, assim, a dimensão política; a construção da identidade social; e a integração plena da cidadania. Nesse sentido, sucumbe-se o papel da educação, fundamentada numa perspectiva humanista, que é de formar cidadãos trabalhadores e conhecedores de seus direitos e obrigações que, a partir da apreensão do conhecimento, da instrumentalização e da compreensão crítica da sociedade, sejam capazes de empreender uma inserção participativa, em condições de atuar qualitativamente no processo de desenvolvimento socioeconômico e de transformação da realidade.

Numa visão pragmática, mediante o esvaziamento científico e a superficialidade de formação que a lei propõe, podemos dizer que a articulação entre conhecimento bá-

sico e específico – contemplando os conteúdos científicos, tecnológicos, culturais e sócio-históricos; a capacidade de articular e integrar as dimensões do currículo, para atender aos princípios da educação continuada e à verticalização da carreira de formação profissional e superior; e a capacidade de mobilizar os conhecimentos para o exercício da ética e da cidadania, articulando os saberes curriculares aos do mundo do trabalho e aos das relações sociais – serão impossíveis de serem concretizados..

Saviani (1987), na sua obra *Sobre a concepção dialética de politecnicidade: por uma outra política educacional*, reforçando a ideia de que a dualidade entre Educação Profissional e educação geral deve ser compreendida a partir das relações capitalistas de produção, explica que a fragmentação existente no processo educacional é a própria expressão de apropriação desigual da produção material existente. Da mesma forma que se observa uma divisão entre proprietários e não proprietários dos meios de produção, estabelece-se também, no processo de ensino, uma dualidade entre o ensino para aqueles que devem comandar (ensino científico intelectual) e o ensino profissionalizante para os que devem ser comandados.

5. CONCLUSÃO

O presente texto buscou refletir acerca das implicações causadas pela Reforma da Educação Profissional, especificamente tratando dos desdobramentos da Lei nº 13.415/2017 para o EMI.

Compreendemos que, diante da atual conjuntura política e econômica, uma proposta de educação, numa perspectiva de formação integrada, está longe de ser efetivada. Isso, em grande parte, deve-se ao fato de que as atuais políticas para a Educação Profissional estão pautadas num paradigma tecnicista de educação, em que o ensino está fundamentalmente, a serviço das necessidades econômicas e às exigências do setor produtivo.

As instituições de educação profissional têm passado por uma fase em que as mudanças no mundo da produção – marcada pelo forte incremento tecnológico e científico – exigem que se avaliem seus modelos pedagógicos, para que estes deem conta de formar o trabalhador para atuar em todos os setores da economia, com capacidades intelectuais que lhe permitam adaptar-se ao novo sistema produtivo.

Aliada às demais práticas sociais, a função precípua da educação é, sobretudo, recuperar o conceito formativo presente em todos os domínios da atividade humana, propiciando o alargamento dos horizontes dos indivíduos, ultrapassando as dimensões do mundo do trabalho, preparando-os para a totalidade da vida, requisitos sem os quais a perspectiva de inserção social fica comprometida.

Assim, o papel da educação deve estar pautado em uma formação crítica, humanizada e emancipadora, numa perspectiva que proporcione o despertar do senso crítico, elevando o sujeito a patamares de compreensão que ampliem seu nível de participação nas esferas sociais e no mundo do trabalho. A educação não pode negligenciar a relação do homem com as questões de socialização, com as novas tecnologias, com as questões ambientais e com a totalidade do complexo mundo do trabalho. A educação há de ter, em sua feitura, natureza que albergue a elaboração teórica que sirva de lastro àquilo que se apresentar durante a vida, seja em seu caráter mais prático, característico do processo produtivo, seja em seu caráter subjetivo, mais próprio do conhecimento teórico.

Nesse contexto, a formação para o trabalho requer níveis de educação e qualificação cada vez mais elevados, não podendo ficar reduzida à aprendizagem de algumas habilidades técnicas. Exige a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões. A Educação Profissional não pode ser concebida apenas como uma modalidade de ensino com terminalidade definida, mas, sim, constituir-se em um processo de Educação continuada, que perpassa a vida do trabalhador. Deve ter caráter plural e visar, precisamente, à formação de um cidadão inteiro, capaz de se reconhecer sujeito de direitos e deveres, capaz de identificar-se como produtor de ideias e conhecimento nos mais diversos campos do saber, da cultura e das artes, o qual, sob nenhuma hipótese, venha a tornar-se mera peça na complexa engrenagem do processo produtivo.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Stella Lima de. **A reforma do ensino técnico**: implicações à prática pedagógica dos professores da educação profissio-

nal. Tese (Doutorado)–Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2008. 181 f.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. LDB – Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e outras leis da área. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 fev. 1996.

_____. Decreto Federal nº 2.208/1997. Regulamenta a educação profissional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1997.

_____. Decreto Federal nº 5.154/2004. Regulamenta a educação profissional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **A produtividade da escola improdutivo**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico social capitalista. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **As mudanças tecnológicas e educação da classe trabalhadora**: politécnica, polivalência e qualificação profissional. In: MACHADO, Lucília et al. (Org.). **Trabalho e Educação**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1995.

_____. **Educação e crise do trabalho**: perspectiva de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio**. In: FRIGOTTO, Moacir; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

KUENZER, Acácia Zeneida. A Reforma do Ensino Técnico no Brasil e suas Consequências. In: FERRETTI, João Celso (Org.). **Trabalho, Formação e Currículo**: Para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999.

_____. **Ensino médio e profissional:** as políticas do estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Ensino de 2º grau:** O trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1992.

LOPES, Maria Verônica de Medeiros. **Educação e prática social:** um estudo a partir da (re)construção do projeto político pedagógico de uma instituição de educação. 214 f. Tese (Doutorado)–Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Bahia, 2007.

MANFREDI, Sylvia Maria. Trabalho, qualificação e competência profissional: das dimensões conceituais e políticas. **Educação e Sociedade**, n. 64, set. 1998.

_____. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, Campinas, Cedes, ano XX, n. 68, dez. 1999.

PEREIRA, Maria Zuleide; MOITA, Filomena M^a Gonçalves da S. Cordeiro. **Políticas Educacionais no Brasil (re)lendo a história da educação profissional.** João Pessoa: Ed. Universitária, 2003.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL – PDI do Instituto Federal de Alagoas – Ifal. **PDI/Ifal (2014-2018).** Disponível em: <<http://www.desenvolvimento.ifal.edu.br/documentos/pdi-1/pdi-1>>. Acesso em: jan. 2017.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL – PPPI do Instituto Federal de Alagoas – Ifal. **PDI/Ifal (2013).** Disponível em: <<http://www.desenvolvimento.ifal.edu.br/documentos/pdi-1/pppi>>. Acesso em: jan. 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia.** Rio de Janeiro: Fiocruz; Politécnico de Saúde; Joaquim Venâncio, 1987.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973).** Petrópolis: Vozes, 1978.

NOS ESTREITOS LIMITES A QUE NOS COAGEM O MERCADO DE TRABALHO E O CURRÍCULO ESCOLAR, AINDA, PODEMOS NOS MEXER: PRÁXIS DOCENTE NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NA MODALIDADE DE EJA

Aldo Rezende¹, Bruno dos Santos Prado Moura²

¹ e ² Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) – Campus Vitória.
Coordenadoria do Proeja.

E-mail: bruno.moura@ifes.edu.br

"Certos escritores se desculparam de não haverem forjado coisas excelentes por falta de liberdade – talvez ingênuo recurso de justificar inépcia ou preguiça. Liberdade completa ninguém desfruta: começamos oprimidos pela sintaxe e acabamos às voltas com a Delegacia de Ordem Política e Social, mas, nos estreitos limites a que nos coagem a gramática e a lei, ainda nos podemos mexer."

Graciliano Ramos. **Memórias do cárcere.**

1. INTRODUÇÃO

O golpe político, jurídico e midiático em curso no país, desde o ano de 2016, apresenta-se como importante marco para o reconhecimento sobre as estratégias perversas de um projeto de educação nacional que, imposto de cima para baixo, coloca em xeque todas as avanços decorrentes das históricas lutas dos mais diversos segmentos sociais em defesa da escola pública, democrática e de qualidade.

Refletir sobre o Ensino Médio Integrado (EMI) na modalidade de Educação e Jovens e Adultos (EJA) é dar conta da complexidade deste projeto neoliberal perverso que

aponta para o prodigioso processo de desmonte das políticas públicas, em especial, no campo da educação, sinalizando para as conseqüentes fissuras na estrutura de organização e funcionamento das escolas públicas como espaço de produção do conhecimento. Na retórica do discurso transvestido pela flexibilidade, eficácia e atratividade, presente na reforma do Ensino Médio imposta pelo atual governo, é possível reconhecer o implícito movimento de precarização do ensino em todas as dimensões possíveis e alcançáveis.

A mágica da flexibilidade e da propalada atratividade coaduna com o movimento de sucateamento da

escola pública a partir da precarização do ensino, tendo em vista, principalmente, a estratégia de redução de investimentos, reafirmando uma política de governo que, concomitantemente, enjaula os educadores e educandos.

No âmbito pragmático da atividade pautada na proposta de flexibilidade do cardápio *self service* de disciplinas oferecidas aos alunos, em muitos casos, com opções restritas, a reforma de ensino imposta pelo atual governo, em seu conjunto, dialoga também com a Lei da Mordaza, numa tentativa de inibir a possibilidade de os educadores atuarem como intelectuais orgânicos engajados na luta pela transformação social.

Com efeito, a partir da breve iniciativa de contextualização, o presente artigo tem como objetivo principal contribuir com a reflexão sobre os desafios para o EMI, em especial, na modalidade de EJA, materializado no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Neste particular, a partir de aspectos relacionados a fundamentos das práticas educativas no âmbito da estrutura do EMI, buscaremos, de forma pontual, realizar o movimento reflexivo com base

em algumas experiências vivenciadas pelo Proeja. Não se trata de apresentar receituário ou fórmulas mágicas para dar solução a problemas ou situações. Trata-se, portanto, de uma tentativa no sentido de iluminar a possibilidade de resistência no contexto de um movimento dialético indutor de alternativas para impulsionar a saída do estágio de letargia e, assim, produzir novos sentidos e significados no âmbito da escola, em especial, no tocante às práticas político-pedagógicas em seu conjunto de relações.

Para alcançar o objetivo principal apresentado, o recurso da revisão bibliográfica em teorias e conceitos específicos permitirá fundamentar o movimento reflexivo pretendido e, assim, dar conta da importância das experiências acumuladas e vivenciadas em mais de uma década de luta pela afirmação do Proeja, no Ifes – *campus* Vitória.

Assim, na primeira parte do presente artigo, a atenção estará voltada para a tentativa de contribuir com a discussão sobre a atuação do trabalhador de ensino em suas práticas político pedagógicas, em especial sobre a relação entre conteúdo, formação e trabalho.

Na sequência, elencadas algumas

possibilidades de reflexão sobre a importante reação e resistência neste contexto histórico marcado pela imposição da reforma do Ensino Médio, em especial em relação às escolas públicas, dentre elas os Institutos Federais (IFs), buscar-se-á dar visibilidade às experiências do Proeja, ofertado pelo Ifes – *campus* Vitória, através do Curso Técnico em Guia de Turismo Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Sem pretender concluir as considerações, estarão voltadas para o despertar e o fortalecimento da comunidade escolar frente ao desafio de desconstruir o sentido perverso da reforma do Ensino Médio imposta pelo atual governo e, desta forma, ressignificar o movimento de resistência e de luta pelo ensino público e de qualidade.

2. DESCONSTRUINDO O ESTÁGIO DE LETARGIA NO CONTEXTO DA RESISTÊNCIA POLÍTICA E DOS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA

Cada dia que passamos nos interiores da escola de nível médio, deparamo-nos com frases ou ideias que assumem a forma de axiomas: eles precisam estar preparados para

a vida lá fora; os conteúdos são necessários para as seleções que o aluno enfrentará no mercado; a competição é necessária, pois o mercado é competitivo, eles vieram despreparados do ensino fundamental, por isso não aprendem entre muitos outros constructos sociais que vão se naturalizando e ganhando o viés de verdade absoluta. Além disso, ouvimos colegas professores justificarem suas condutas de conformidade a essas percepções com frases do tipo: as coisas são assim mesmo, fazer o quê?

Na reconhecida obra intitulada *Memórias do Cárcere*, Graciliano Ramos nos oferece, logo nas primeiras páginas, um excelente argumento para refletir sobre essa questão. De fato, pensando com base nas palavras do renomado escritor, não há contexto mais ou menos favorável para a ação política, há apenas o contexto, e ele será sempre atravessado pelas tensões em disputa. Nesse sentido, o agir político não se refere a uma questão de oportunidade, mas de convicção. Assim, partimos da convicção de que a ação docente é uma ação política que, por diversas razões, se faz encharcada de justificativas como as levantadas por Graciliano, apontando para uma paralisia, um enclausuramento da ação em moldes preestabelecidos. E, assim,

paralisados por uma concepção estática da educação e do seu contexto histórico, vemos a escola de nível médio atender plenamente a uma formação fragmentada, unilateral e, cada vez mais, seletiva, em perfeita sintonia com a concepção neoliberal de educação.

No âmbito da reforma do Ensino Médio importa pelo atual governo, é possível perceber a perversidade de uma investida estrategicamente afinada com o propósito de moldar e de instituir um novo senso comum em torno dos princípios políticos e econômicos de caráter neoliberal. Segundo ela, o mercado se constitui no orientador de toda realização humana, funcionando como o contexto absoluto de desenvolvimento das relações sociais. Assim propalado, geridas pelas regras do mercado, as relações humanas se pautariam em uma liberdade entendida dentro do espírito humano de sobrevivência e superação, o qual se alimenta de um processo de afirmação de dualidades assumido como natural e aceitável (GENTILI, 1995). Impõe-se, assim, a ideia de um darwinismo social que prega a competição como regra e a desigualdade como princípio.

Nesse contexto de afirmação dos

princípios políticos e econômicos neoliberais, a educação tem sido um dos alvos mais privilegiados, atacado em doses homeopáticas. O argumento central tem sido o da qualidade duvidosa, firmado na ineficiência da escola pública, cuja referência deveria ser a escola privada, competitiva, dinâmica e focada nos princípios do mercado (ARAÚJO, 2005). Convém observar com atenção o que subjaz a esse discurso. A educação pública, gratuita e de qualidade é um direito público subjetivo, ou seja, é inerente ao cidadão. A crítica à educação pública promovida pelo discurso neoliberal procura provar que a incapacidade da mesma em satisfazer o desejo de qualidade ocorre pelo fato de ela ser pautada em um ideal de igualdade coletiva impossível de se realizar. Para esse discurso, a qualidade só poderá ser alcançada quando a escola pública abandonar esse princípio coletivista e seguir o plano do mercado no plano da competitividade e da meritocracia.

Nas entrelinhas, essa ideia esconde uma redução do debate sobre educação ao aspecto estritamente econômico e, por conseguinte, uma redução da ideia de cidadão, que deixa de ser sujeito social com direitos a serem garantidos pelo Estado cuja cidadania precisa ser fundada

pelos e nos princípios da justiça e da igualdade. No discurso neoliberal, a cidadania se faz no mercado por meio do consumo de bens. Daí a frequente associação entre cidadão e consumidor. A força dessa visão tem sua evidência na descrença de que possam ser articuladas propostas alternativas.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia constituem uma realidade formada por escolas bem ou relativamente bem estruturadas, com quadro docente de boa formação, com relativa autonomia pedagógica e financeira, com processos eleitorais regulares e com boa dose de protagonismo dos profissionais da educação e do ensino. Contexto bem diverso do que encontramos na maioria das escolas públicas estaduais de nível médio. A partir dessa realidade, tem sido comum a suposição de que as condições oferecidas pelas escolas (condições objetivas, portanto) dos IFs, equivalem a uma educação “de qualidade”. No entanto é preciso interrogar sobre o que se faz nas escolas dos IFs, pois, devido à sua ligação com a lógica do capital, elas tendem a reforçar a dualidade que marca a escola do Ensino Médio, em vez de contribuir para superá-la por meio da oferta de cursos integrados em sua totalidade de

compreensão. Em outras palavras, é preciso exercer o olhar crítico sobre as condições objetivas das escolas dos Institutos, no sentido de escapar da armadilha que as associam à pretendida e propalada qualidade da educação.

Assim, propomos uma analogia com um trecho da epígrafe, retirada da obra de Graciliano Ramos: entre os estreitos limites a que nos coagem o mercado de trabalho e o currículo escolar, ainda podemos nos mexer. Com ela, procuramos exprimir o caráter dialético que constitui o contexto da práxis docente no EMI oferecido pelos Institutos Federais, em especial nos cursos Proeja. A escola comprometida com a emancipação humana e a formação integral dos sujeitos educandos não resultará de prédios bem equipados, salas climatizadas, bibliotecas com amplo acervo, profissionais bem formados, dentre outras possibilidades. É notório que esses fatores são importantes no processo de afirmação dessa perspectiva de educação, porém, em si mesmos, não conduzirão a esse projeto, que resultará, de fato, da luta política, na qual se contrapõem projetos de formação e de sujeitos. Em outras palavras, as condições objetivas podem levar a determinado tipo de educação e de qualidade,

mas é preciso indagar sobre eles criticamente e intervir para provocar o movimento.

No âmbito da práxis, o docente, compreendido como agente capaz de dar respostas aos problemas postos pela sociedade e de fazer frente aos desafios do presente (GADOTTI, 2001), deve encontrar, na contemporaneidade do seu agir, as possibilidades para se alcançar um horizonte educativo em que a escola esteja comprometida com a formação humana, com a transformação social capaz de se contrapor à perversa lógica do mercado. Dessa maneira, a práxis educativa no contexto dos IFs deve ser projetiva no sentido de encontrar as brechas, as fissuras, as contradições desse sistema e evidenciá-las, além de fecundá-las com o germe da mudança, pois, como destacou Gadotti (2001, p. 105), “a transformação das coisas só é possível porque no seu próprio interior coexistem forças opostas tendendo simultaneamente à unidade e à oposição”.

O exemplo das formas de resistência política assumida pelos estudantes de todo o país, por ocasião do movimento de ocupação das escolas públicas, ilumina as possibilidades de romper com a letargia para, assim, ressignificar o que precisa ser repen-

sado e assumido enquanto projeto político de vida, reconhecendo-nos a nós mesmos enquanto capazes e imprescindíveis na luta permanente pela liberdade, pela democracia e pela justiça social.

Com efeito, reconhecer a escola em sua função reprodutora das desigualdades sociais é um importante passo, capaz de nos mover a assumir o papel de intelectuais orgânicos ativos e comprometidos com a produção do conhecimento libertário dos indivíduos, sobretudo os subalternos, historicamente alijados do direito à educação enquanto instrumento de formação onmilateral. Nesse ínterim, entendemos ser imprescindível manter acesa a chama das discussões e reflexões sobre o cotidiano de nossas práticas sem perder de vista as considerações acerca dos conflitos e das tensões dialeticamente importantes para a totalidade do movimento reflexivo e da concretude a ser efetivada na perspectiva do saber e fazer acontecer.

3 DUALIDADE ESTRUTURAL E CONTEÚDO DE ENSINO

Conforme alguns autores que se dedicam ao estudo do Ensino Médio (RAMOS, 2004, 2005; OLIVEIRA, 2009; MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015;

FRIGOTTO; CIAVATTA; 2004, 2011), há a compreensão de que esta modalidade é atravessada por uma contradição histórica, explicada pela dualidade estrutural. No movimento de reflexão desta contradição, esboça-se o perfil dual, no qual entram em disputa a formação para a cidadania e a formação para o mercado de trabalho. Conforme Oliveira (2009, p. 54),

[...] A tentativa de universalizar a articulação entre a formação geral e a formação técnica não conseguiu superar a dualidade histórica que persegue o Ensino Médio, pois as escolas não se estruturaram a partir de um novo princípio educativo, no qual o pensar e o fazer fossem considerados expressões de um único saber constituinte da identidade humana.

Percebe-se, então, que a questão central colocada e que mobiliza muitos estudiosos do Ensino Médio interroga sobre o projeto subjacente à modalidade. As contradições de classe que compõem a sociedade brasileira ecoam também nas escolas dos IFs e, quando trazemos à luz o seu cotidiano, percebemos uma naturalização das relações sociais hegemônicas na atual sociedade capitalista e que valorizam a lógica da competitividade, da submissão, da não ação política. Assim considera-

do, a atual reforma do Ensino Médio reafirma ainda mais esta lógica perversa de disputa política. Sendo assim, não podemos perder de vista a importância e necessidade de fortalecer nossa organização para assim, junto com outros segmentos sociais, contribuir para “constituir um projeto de ensino médio que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana” (RAMOS, 2004, p. 40).

No âmbito da práxis docente, esse desafio lançado por Ramos (2004) perpassa a problematização de um dos pontos fundamentais subjacentes ao meio escolar: os conteúdos de ensino. Predomina, nas escolas de Ensino Médio em geral e nas escolas dos IFs em particular, uma compreensão de conteúdos como saberes estabelecidos e que devem ser transmitidos. Em geral, essa percepção os vê como conhecimentos exclusivos das matérias ou das disciplinas que se expressam em nomes, conceitos, princípios, enunciados e teoremas (ZABALA, 1998). É como se eles fossem coisa em si, totalmente satisfatórias e que trouxessem em si o necessário para a formação dos estudantes em sua totalidade social.

Entendemos que esta ideia em

torno dos conteúdos como coisas em si corresponde, ainda que, indiretamente, às demandas do capitalismo e das suas relações de produção no contexto atual, marcado pelo pragmático aperfeiçoamento da produção a partir do uso de novas tecnologias. Nesse contexto, a mão de obra disponível no mercado não precisa ser eficientemente treinada, mas sim treinável (CIAVATTA, 2009). Conforme argumentou Ramos (2004, p. 39), essa perspectiva entende que é necessário o desenvolvimento de “competências genéricas e flexíveis, de modo que as pessoas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo”. Os conteúdos trabalhados em si mesmos atenderiam a essa necessidade, pois garantiriam o instrumental – ou competências – necessário para que o estudante seja alocado no mercado, conforme sua capacidade, seu mérito.

Associada a essa compreensão, está também a noção de que os estudantes precisam desses conteúdos para enfrentar a vida no mercado de trabalho. Atribui-se, assim, um caráter meramente instrumental aos conteúdos de ensino, descolando-os de qualquer possibilidade formativa onmilateral. O caráter classista da escola média se mostra na sua

cruza exatamente nos cálculos de rendimento dos estudantes, quando se mede o quanto de conteúdo ele sabe, ou melhor, foi capaz de processar. O foco, portanto, não está no sujeito em formação, mas sim nos conteúdos transmitidos para a sua moldagem, formatação. A associação entre quantidade de conteúdo e formação, nos parece, responde a um tipo de sociedade e a um tipo de demanda social, qual seja, a de sujeitos adaptados aos caprichos e às exigências do mercado, do trabalho pelo trabalho.

Entendemos que essa percepção oblitera o caráter sócio-histórico dos conteúdos e aprisionam-nos em formas fixas de difusão. Esse aspecto instrumental a que nos referimos acima está de acordo com uma perspectiva reducionista dos conteúdos de ensino, vistos estritamente no seu aspecto disciplinar e cognitivo (ZABALA, 1998). Em uma crítica à pedagogia das competências, Ramos (2005, p. 115) enfatiza que a finalidade da formação consiste em “possibilitar às pessoas compreenderem a realidade para além da sua aparência fenomênica.” Nessa perspectiva, os conteúdos não têm caráter meramente instrumental. Eles estão vinculados a uma proposta de emancipação humana:

[...] Aprender o sentido dos conteúdos de ensino implica em reconhecê-los como conhecimentos construídos historicamente e que se constituem, para o trabalhador, em pressupostos a partir dos quais se podem construir novos conhecimentos no processo de investigação e compreensão do real (RAMOS, 2005, p. 108).

Os conteúdos, portanto, devem ser aportes para uma formação humana integral, que nos possibilite alcançar as diversas dimensões do ser humano: cognitiva, política, cultural, afetiva, psicomotora, de relações interpessoais etc. O conhecimento pressupõe um solo de relações sociais, que, por sua vez, são atravessadas pelo poder (SEVERINO, 1998). Ao assumir um caráter instrumental, os conteúdos de ensino – que nada mais são do que formas assumidas pelo conhecimento socialmente produzido para atender às demandas escolares – parecem se descolar do seu contexto e assumir uma autonomia que, no contexto da sociedade capitalista neoliberal, atende aos interesses dos grupos socialmente privilegiados e detentores dos espaços de poder, acabando por reforçar a dualidade presente, principalmente, na recente reforma educacional do Ensino Médio, imposta pelo atual governo.

A importância de se alargar a compreensão dos conteúdos de ensino significa entender a educação como uma prática ao mesmo tempo técnica e política, devendo ser a mesma “atravessada por uma intencionalidade teórica, fecundada pela significação simbólica”, sem, no entanto, perder de vista a sua importante mediação com “a integração dos sujeitos educandos nesse tríplice universo das mediações existenciais: no universo do trabalho, da produção material, das relações econômicas”. Cabe reafirmar a citada integração “no universo das mediações institucionais da vida social, lugar das relações políticas, esfera do poder; no universo da cultura simbólica, da experiência da identidade subjetiva, esfera das relações intencionais” (SEVERINO, 1998, p. 36).

Em outras palavras, os conteúdos são, sim, formas assumidas pelo conhecimento cientificamente produzido, mas são também – e ao mesmo tempo – produções culturais, resultado de convenções e seleções e estão cheios de carga valorativa. Não são, portanto, neutros.

Há um aspecto ético nessa discussão, muito bem colocado por Gramsci (1968, p. 119) ao discutir o papel da cultura geral na formação dos indivíduos:

[...] Coloca-se a questão de modificar a preparação do pessoal técnico político, integrando sua cultura de acordo com as novas necessidades, e de elaborar novos tipos de funcionários especializados, que integrem – sob forma colegiada – a atividade deliberativa. O tipo tradicional do ‘dirigente’ político, preparado apenas para as atividades jurídico-formais, torna-se anacrônico e representa um perigo para a vida estatal: o dirigente deve ter aquele mínimo de cultura geral que lhe permita, senão ‘criar’ autonomamente a solução justa, pelo menos saber julgar entre as soluções projetadas pelos especialistas e, conseqüentemente, escolher a que seja justa do ponto de vista ‘sintético’ da técnica política.

Em outras palavras, é preciso indagar: a que servem os conteúdos ensinados na escola de nível médio? Essa não é uma questão trivial. Somos levados cotidianamente a supor que o destino dos nossos estudantes está definido. Irão se formar no Ensino Médio, serão absolvidos ou não pelo mercado de trabalho ou prestarão o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e ingressarão em alguma das universidades brasileiras, da qual sairão formados para o exercício de uma profissão qualquer.

Tal perspectiva limita a práxis docente a simples transmissão dos conteúdos necessários para que o

estudante galgue com sucesso esses degraus e se torne uma pessoa bem-sucedida. Assim, faz-se necessário um exercício de reflexão crítica. Se os conteúdos são o bastante para formar o estudante, como nos portaríamos diante de um estudante de nível médio que, tendo estudado toda a história do Brasil e tendo conhecimento do processo escravocrata pelo qual passou nossa sociedade, manifeste opiniões racistas envolvendo, por exemplo, a política de cotas para acesso às universidades? Qual seria nossa reação diante da atitude de um médico que, tendo estudado tudo o que se refere à ética na sua conduta profissional, receita um remédio sem nenhum efeito para seus pacientes, apenas para alcançar a meta de vendas do laboratório produtor do medicamento e ganhar uma viagem para a Europa? Imaginemos que um jovem estudante de Direito, depois de formado, siga a carreira de juiz e, de forma declaradamente parcial, promova o fim do Estado Democrático de Direito através de práticas coercitivas e o abuso de autoridade sob o crivo dos holofotes da grande mídia? Ou mesmo, enverede pelo campo da política e, ao se tornar parlamentar, passe a defender medidas restritivas às liberdades civis e aos direitos sociais?

Sabemos que o processo de aprendizagem não é limitado apenas à relação professor-aluno. Mas essas situações hipotéticas nos ajudam a desconstruir a suposta neutralidade dos conteúdos de ensino e inserir na ordem do dia a reflexão sobre os tipos de pessoas que iremos formar em nossas escolas. De alguma forma, temos responsabilidades que se concretizam em manifestações de alegrias, tristezas ou frustrações.

Acreditamos que os conteúdos devem ser pensados e trabalhados no âmbito da relação tripartite entre Trabalho, Ciência e Cultura (RAMOS, 2004; FRIGOTTO; CIAVATTA; 2004). Nessa relação, que não é linear, cada ponto interfere no outro diretamente. O trabalho, como mediação de primeira ordem do ser humano com o meio natural, permite a ele objetivar esse mundo, atribuindo-lhe sentido e significado. Trabalho e cultura, assim, são indissociáveis e, a partir deles, torna-se possível a explicação sistematizada do mundo, na forma de ciência. Esta, por sua vez, possibilita novas formas de trabalho e de cultura. Como manifestação da ciência, os conteúdos de ensino são também cultura, pois exprimem o legado da sociedade, aquilo que ela considera relevante preservar e difundir. Nesse sentido, evidenciam uma siste-

matização que manifesta um olhar pedagógico. Resultam, portanto, de trabalho. Se hoje eles servem a uma lógica de competição e desigualdade que se retroalimenta e se perpetua a partir da escola, é preciso mexer as peças, provocar fissuras, inverter a lógica, fazendo-a movimentar em favor de uma formação voltada para a pessoa e para a vida em uma sociedade justa e igualitária.

Portanto, na tentativa de diálogo entre conteúdos e realidade vivida e vivenciada pelos estudantes e a relação desse diálogo com a perspectiva de formação onmilateral, capaz, portanto, de afirmar o trabalho enquanto princípio educativo, apresentamos, na sequência, a exposição de experiências pontuais, desenvolvidas no âmbito do Proeja do Ifes – *campus* Vitória. Elas são mostradas na condição de alento, de possibilidades no campo da resistência necessária frente aos desafios impostos pela reforma de Ensino Médio em curso nas escolas do país.

4. EXPERIÊNCIAS PONTUAIS DE INTEGRAÇÃO: ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NO CURSO TÉCNICO INTEGRADO DE GUIA DE TURISMO NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Dentre os 20 *campi* do IF implantados no Espírito Santo, apenas o de Vitória oferece cursos na modalidade de EJA. Contudo importa destacar os desafios enfrentados ao longo de mais de uma década, numa instituição de ensino de perfil majoritariamente elitista, declaradamente comprometida com a formação unilateral, com foco nas expectativas do mercado de trabalho. Dessa forma, constata-se que a reforma do Ensino Médio imposta pelo atual governo tensiona ainda mais as relações sinalizando para o comprometimento do projeto político pedagógico de formação onmilateral, assim como das condições necessárias à garantia da equidade no acesso, na permanência e no êxito dos estudantes.

Nessa perspectiva, importa não perder de vista a voracidade dos processos de dominação econômica, política e ideológica no viés dos princípios neoliberais alicerçados nas e pelas mais diversas estratégias de exploração e controle social das classes subalternas, há muito alijadas do projeto de crescimento econômico dos grupos dominantes, pautado na concentração de renda e riquezas. Não por acaso, a conjuntura política, desvelada a partir do golpe político, jurídico e mediático de 2016, ilumina a possibilidade de compreensão

sobre as estratégias para garantir reformas de interesse das corporações empresariais, financeiras e rentistas. Assim, assistimos a imposição da reforma do Ensino Médio num contexto marcado tanto pela anulação das iniciativas de projeção política e econômica do país no cenário mundial quanto pelo desmonte das políticas sociais.

Os impactos da reforma do Ensino Médio são desafiadores e, por isso, faz-se necessário reiterar o papel dos educadores enquanto intelectuais orgânicos, em sua capacidade de levar aos subalternos a filosofia da práxis, a partir do movimento de reflexão e apreensão da realidade de vida dos mesmos. Nesse contexto, as experiências em curso, no Proeja do Ifes – *campus* Vitória, se constituem a partir das considerações sobre as singularidades de um público formado por jovens e adultos em grande parte trabalhadores e desempregados, historicamente marcados pela dominação e exploração.

No âmbito dos princípios que consolidam os fundamentos da modalidade de EJA, a iniciativa de elaboração participativa do programa de extensão denominado *Coletivo pela base: educação e mobilização para o exercício da cidadania* apon-

ta para o comprometimento dos educadores que, na condição de intelectuais orgânicos, buscam, pela elaboração e implementação de projetos específicos, possibilitar o diálogo entre escola e comunidade sob a intermediação e participação direta dos estudantes. Outrossim, os projetos de pesquisa em nível de iniciação científica voltados à identificação e caracterização dos espaços e grupos afrodescendentes, assim como a identificação e caracterização das comunidades populares da cidade de Vitória, são possibilidades para o exercício do diálogo interdisciplinar entre conteúdo das mais diversas disciplinas do núcleo comum e do núcleo técnico do Curso Técnico em Guia de Turismo.

O projeto embrionário de organização e realização da I Semana de Turismo do Ifes – *campus* Vitória, realizada no ano de 2016, permite reconhecer o protagonismo dos estudantes do Curso Técnico em Guia de Turismo em todos os processos que culminaram com as discussões sobre o tema: Turismo e hospitalidade na diversidade. Discussões polêmicas sobre xenofobia, homofobia, misoginia, preconceitos de classe, racismo, assim como sobre os princípios da democracia, da ética e da hospitalidade foram, devidamente, estuda-

dos e debatidos pelo conjunto dos estudantes durante o citado evento. A partir de então, os estudantes representados em comissões junto aos docentes, passaram a movimentar-se para a realização da *II Semana do Turismo* com o tema: *Limites e desafios da formação e atuação profissional dos guias de turismo no Espírito Santo*, oportunidade em que também acontecerá a I Feira de Turismo do Ifes – *campus* Vitória, organizada pelos estudantes em conjunto com docentes.

No âmbito da modalidade de EJA, outra experiência diz respeito ao projeto de extensão denominado *Mobiliza Proeja*, que se propõe a promover a equidade das condições de acesso dos jovens e adultos ao EMI do Ifes. Ações de incursão nas comunidades com parcerias estabelecidas entre movimentos sociais, sindicatos, organizações não governamentais (ONGs) e prefeituras do entorno da capital buscam divulgar e criar efetivas condições de acesso à escola.

O projeto de EMI na modalidade de EJA, realizado no Ifes – *campus* Vitória, persegue a proposta de formação onmilateral dos estudantes. Trata-se, portanto, de um projeto político comprometido com iniciativas de promoção humana e emancipa-

ção cidadã. Pegar na mão, olhar nos olhos, ouvir a voz, driblar os limites do processo de aprendizagem marcado pelos fracassos vivenciados são práticas indispensáveis a educadores que se permitem orgânicos no processo de desconstrução do processo de dominação e exploração das classes subalternas.

Com efeito, os conteúdos integrados em permanente diálogo com a realidade do educando sinalizam para a possibilidade de fermentar o movimento histórico de resistência no enfrentamento aos desafios por meio de um projeto político pedagógico que busque reduzir as tensões presentes na estrutura do EMI em suas contradições historicamente determinadas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na atualidade, a discussão sobre os desafios da proposta de EMI passa, necessariamente, pelas considerações acerca do movimento de desmonte das políticas públicas e sociais, assim como pelos impactos da crise econômica e política agravada a partir do golpe político, jurídico e midiático de 2016. Além do crescente índice de desemprego, o movimento de desqualificação do país, no âmbito do cenário político e

econômico internacional, são fatores que precisam ser considerados em suas correlações com as reformas em curso: trabalhista, previdenciária e do ensino.

Em especial, na reforma do Ensino Médio imposta pelo atual governo, a reformulação da matriz curricular e da distribuição da carga horária das disciplinas comprova a estratégica intervenção nesses dois campos de disputas políticas na totalidade do projeto político pedagógico em processo a partir de 2006, quando da instituição do Ensino Técnico Integrado nas escolas de Ensino Médio do país. Declaradamente, é possível dar conta do movimento induzido de paulatina desintegração entre ciência, trabalho e cultura.

A partir da referida estratégia contida no projeto de reforma do Ensino Médio em curso, a proposta de formação unilateral do estudante afirma-se na condição antidemocrática de uma escola cuja finalidade é preparar, de forma seletiva e diferenciada, os estudantes de acordo com o lugar que os mesmos deverão ocupar na sociedade.

Nesse contexto marcado por rupturas e descontinuidades, o papel dos educadores precisa ser repensado no âmbito da compreensão e da

definição de estratégias de enfrentamento aos desafios que se tornaram ainda maiores e complexos. Em particular, a modalidade de EJA, torna-se ainda mais preocupante quando levado em consideração os desafios inerentes aos processos de acesso, permanência e êxito cada vez mais comprometidos.

As possibilidades de avanço afirmam-se a partir de movimentos de resistência articulados no âmbito da tomada de consciência, organização e mobilização da comunidade escolar no sentido de lutar pela manutenção do Estado de Direito, da liberdade de pensar e expressar e pela garantia do direito à educação pública e de qualidade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Gilda Cardoso de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito a educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-24, jan./fev./mar./abr. 2005.

CIAVATTA, Maria. **Mediações históricas de trabalho e educação**: gênese e disputas na formação dos trabalhadores. Rio de Janeiro: Lamparina; CNPq; Faperj, 2009.

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

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In: _____. (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 228-252.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 1057-1081, out./dez. 2015.

OLIVEIRA, Ramon de. Possibilidades do Ensino Médio Integrado diante do financiamento público da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 51-66, jan./abr. 2009.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria (Org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez Editora, 2005. p. 107-128.

_____. 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: MEC; Semtec, 2004. p. 37-52.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalidade da prática. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 31-44.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

REFLEXÕES SOBRE A IMPLANTAÇÃO DO CURSO TÉCNICO EM EVENTOS INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO NO IFB¹

Dayane Augusta da Silva¹, Juliana Ferira Leite², Glauco Vaz Feijó³, Marcos Ramon Gomes Ferreira⁴

^{1, 2, 3 e 4} Instituto Federal de Brasília (IFB), campus Brasília
E-mail: glauco.feijo@ifb.edu.br

1. INTRODUÇÃO: OS INSTITUTOS FEDERAIS COMO PROJETO DE NAÇÃO

Em tempos sombrios, é bom retomarmos um pouco do que foram os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs) como projeto e como sonho, antes que também a memória se apague, ou, nesse caso, não seja construída. Fazemos isso antes de entrarmos na experiência de implantação do Curso Técnico em Eventos Integrado ao Ensino Médio no *Campus* Brasília do Instituto Federal de Brasília (IFB).

A Lei nº 11.892/2008, ao criar os IFs, elegeu como suas finalidades a oferta da Educação Profissional e Tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, para formar e quali-

ficar cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional. Fica claro que “desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas” tem como norte as demandas sociais e o desenvolvimento local.

Nos IFs, a educação de qualidade deveria ser vista como direito de todas as pessoas. Grupos que foram historicamente excluídos dos sistemas de ensino, e territórios, antes pouco atendidos, deveriam ser a prioridade de atuação dessas instituições que foram criadas para consolidar a garantia de direitos. A educação como direito está presente em diversos

¹ Esse texto é uma versão atualizada do texto originalmente publicado pelos mesmos autores e autoras em: FEIJÓ, Glauco Vaz; SILVA, Thiago de Faria e. **Ensino e Pesquisa em História e Humanidades nos Institutos Federais: Desafios e Perspectivas**. Brasília: Editora do IFB, 2017.

documentos legais e declarações de princípios das quais o Brasil é signatário. Mais do que na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007 e a lei que criou os IFs reiteram a educação enquanto instrumento de garantia de direitos e de melhoria das condições de vida da população.

A Constituição Federal (CF) enumera-a como um direito social, universal e dever do Estado. O acesso à escola deve ser proporcionado pela União, pelos Estados, Distrito Federal e pelos Municípios, assegurada a igualdade de condições para o acesso e permanência. O PDE de 2007, vigente à época de criação dos Ifs, apresentava explicitamente uma visão bastante abrangente de educação. Segundo o referido documento,

o objetivo da política nacional de educação deve se harmonizar com os objetivos fundamentais da própria República, fixados pela Constituição Federal de 1988: construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais e promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL/MEC, 2007, p. 5, 6).

Nesse projeto de educação republicana, pautada pela construção da autonomia, pela inclusão e pelo respeito à diversidade, o PDE previa que os IFs teriam uma visão sistêmica de educação, território e desenvolvimento. Nessa seara, os Institutos entendem que o processo de educação para o desenvolvimento do território se dá pelo trabalho, o que vai além da formação para o trabalho. O desenvolvimento de competências laborais e cognitivas é marcado como consequência e não objetivo.

Além do caráter cognitivo e epistêmico, a concepção dos Ifs, também, valoriza o sensível no ser humano, com a significação mútua entre trabalho, ciência e cultura. Autores como Ramos (2005, p. 118) afirmam que, por ser cognitivo, o ser humano é capaz de desenvolver esquemas mentais complexos, mas também é um ser essencialmente epistêmico, “cuja natureza compreende a capacidade e a necessidade de conhecer”.

Ao pautar a formação integral no trabalho, na produção de conhecimento, nas artes e, também, na cultura, os IFs assumiram a perspectiva de que essas quatro esferas são indissociáveis e basilares. Elas contribuem para a constituição de um trabalhador apto a compreender as

dinâmicas produtivas do trabalho no modo de produção vigente, sabendo diferenciá-las do trabalho como condição ontológica, que se manifesta em diferentes linguagens e que está na base de tudo o que é humano.

A formação integral do profissional ultrapassa a preparação para o exercício do trabalho ou para a execução de tarefas rotineiras. Entendeu-se que não é papel do Estado fornecer mão de obra para o capital, mas, sim, formar pessoas integrais e críticas, que poderão também atuar como técnicas. Para isso, levou-se em conta o sentido histórico que o trabalho assumiu no modo de produção capitalista. Teve-se como horizonte a formação de profissionais que concorressem para a superação dos sentidos que, normalmente, assume o trabalho e para o alcance de formas mais solidárias de produção material e imaterial e de apropriação dessa produção. O objetivo maior da formação proposta foi, em última instância, contribuir para a emancipação da classe dos que vivem do trabalho (ANTUNES, 2005) no Brasil e, como consequência, de todos os brasileiros e brasileiras.

Nesse cenário, o IFB deveria, também, ter se pretendido uma escola unitária, que oferecesse ao estudan-

te uma formação humanista, capaz de inseri-lo na atividade social de forma efetiva. Nas palavras de Gramsci (1979, p. 121), “levá-lo a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa”. Gramsci não olvidava as condições materiais objetivas de seu tempo, que obrigava os jovens “a uma certa colaboração produtiva imediata” que tornava o projeto de escola unitária como um objetivo a ser alcançado com a emancipação do ser humano, sendo, ao mesmo tempo, objeto e sujeito dessa emancipação.

No caminho da construção da escola unitária, algumas conquistas deveriam ser realizadas. Gramsci já enumera algumas delas:

a escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, no que toca à manutenção dos escolares [...] o corpo docente, particularmente, deveria ser aumentado, pois a eficiência da escola é muito maior e intensa quando a relação aluno professor é menor [...] Também a questão dos prédios não é simples, pois este tipo de escola deveria ser uma escola-colégio, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas aptas ao trabalho de seminário etc. [...] reorganizadas não somente no que diz respeito ao conteúdo e ao método de ensino, como também no que toca à

disposição dos vários graus da carreira escolar [...] deveria desenvolver notadamente a parte relativa aos “direitos e deveres”, atualmente negligenciadas, isto é, as primeiras noções do Estado e da sociedade como elementos primordiais de uma nova concepção de mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais [...]. De fato, a escola unitária deveria ser organizada como colégio, com vida coletiva diurna e noturna, liberta de suas atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica, e o estudo deveria ser feito coletivamente, com a assistência dos professores e dos melhores alunos, mesmo nas horas de aplicação chamada individual (GRAMSCI, 1979, p. 121-123).

Os IFs, como projeto de Escola Unitária, precisariam, então, contar com número de professores que conseguissem atender, com plenitude, a todos os alunos e atividades extraclasses, de pesquisa e de extensão. Os *campi* deveriam contar com refeitórios, bibliotecas especializadas, salas aptas ao trabalho em seminários, laboratórios adequados, espaços de convivência, quadra de esportes e, quando viável, alojamento. Na perspectiva de humanização da escola e de todos os conteúdos, os cursos deveriam contar com abordagens que discutissem a inserção do trabalhador no mundo do trabalho, os direitos e deveres e o papel social da área

em que atuam, além de tratar de questões de fundo como a temática ambiental, por exemplo. Deveriam ser valorizados os espaços de discussão coletiva, de formação política, de atendimento individual ou coletivo com os docentes. Esse processo foi diluído pela realidade, pela mundanidade da negociação de cargos, pelos embates ideológicos que cresceram junto com o crescimento dos IFs, mas sempre estiveram vivos, em alguns cantos mais forte, em outros momentos mais fracos. Agora, o que se tem é o desmonte do projeto de nação malcomeçado e, com ele, desmontam-se também os IFs.

2. O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NOS INSTITUTOS FEDERAIS

A Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, ou, resumidamente, o Ensino Médio Integrado (EMI), foi uma das bases da formulação dos IFs e da proposta de Escola Unitária. Deveria ser, ao mesmo tempo, uma solução para os impasses do Ensino Médio propedêutico *versus* Ensino Profissionalizante para pobres, como também uma plataforma pedagógica de inovação curricular com potencial para promover “uma revolução na educação brasileira”.

Enxergamos como base da proposta do Ensino Médio a construção de um currículo integrado na concepção proposta por Basil Bernstein (1996), sendo importantes, sobretudo, suas ideias de classificação e enquadramento. Nos termos de Bernstein, os currículos dos EMIs deveriam observar uma classificação curricular fraca, que elidisse as fronteiras entre as disciplinas, e um enquadramento também fraco, que tende ao enfraquecimento das hierarquias nos processos comunicativos. Tomaz Tadeu da Silva (2000, p. 75), ao interpretar as categorias elaboradas por Bernstein, propõe que o autor diferencia o currículo integrado do currículo tipo coleção, sendo este pautado em uma classificação forte, que não permite a permeabilidade entre as áreas do conhecimento.

O currículo integrado é entendido como aquele que

organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistemas de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar, compreender e transformar (RAMOS, 2010, p. 79).

O EMI visaria, então, à formação integral do ser humano pautada no trabalho como princípio educati-

vo, na cultura e nas artes. O trabalho como princípio educativo não deve ser entendido como formação na prática ou simples treinamento para o exercício de uma profissão, mas sim como derivado da ideia de trabalho como princípio ontológico do ser humano, assumindo que toda atividade humana age no sentido de transformar o mundo e que cada um de nós deve assumir conscientemente seu papel de “trabalhador”, de edificador do mundo em que vivemos.

Considerar o trabalho como princípio educativo equivale a 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 (BRASIL/MEC/SETEC, 2007, p. 45).

Perseguiu-se, pois, repetimos, a Escola Unitária nos moldes do que foi definido por Antonio Gramsci (1979), atentando-se ao que nos permitia o momento histórico de emancipação em que acreditávamos estar vivendo, sem se perder de vista a intenção de ruptura com a dicotomia histórica do Ensino Médio entre educação propedêutica para as elites e classes médias altas e a educação profissionalizante para as classes subalternas. Busca-

va-se superar essa dicotomia, bem como a determinação do mercado de trabalho sobre a educação no Ensino Médio, que age em suas duas formas, imediatamente na forma profissionalizante e de forma mediata na educação propedêutica (BRASIL/MEC/SETEC, 2007, p. 6). Não foi intenção esquecer o mercado do trabalho, pois essa é uma faceta importante do trabalho humano, sobretudo em seus sentidos atuais, e a ela temos que nos ater. Propôs-se, apenas, que a determinação do processo educativo se desloque do mercado de trabalho para a emancipação do ser humano, que passa também por sua colocação crítica no mercado de trabalho.

A implantação do EMI no IFB não foi homogênea e se realizou de distintas formas, com maiores ou menores reflexões nos *campi* da instituição. No *Campus* Brasília (CBRA), foram implantados dois cursos, sendo que um deles, o Curso Técnico em Eventos Integrado ao Ensino Médio (CTELEM), teve como horizonte a escola unitária, que implicou tanto nos desafios teóricos de lidar com as contradições da formação classista que se perpetua desde a formulação do conceito gramsciano, quanto nos desafios práticos de enfrentar as resistências anteriores e posteriores à implantação do Curso.

3. O CURSO TÉCNICO EM EVENTOS INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO NO IFB

O elaboração do Plano Pedagógico de Curso (PPC) do curso integrado de eventos foi um processo mais denso e tenso do que costumam ser as mecânicas elaborações de PPCs. Após a devolução do projeto inicial pelo Conselho Superior do IFB, com pedidos de alterações e explicações, o grupo de professores da Área de Hospitalidade e Lazer, que havia elaborado o plano, buscou ampliar o diálogo, convidando para a reelaboração do PPC as pessoas que estivessem dispostas a pensar um projeto de integração curricular que superasse a justaposição entre disciplinas da área técnica e disciplinas do Ensino Médio regular. A proposta elaborada pelo novo grupo foi bem além de responder aos questionamentos do Conselho Superior: o PPC foi completamente refeito, tentando estruturar, com uma organização curricular mais clara e com um embasamento teórico mais forte os pontos que, desconfiávamos, seriam objeto de contestação.

De forma sucinta, dois pontos centrais deram a conformação da organização curricular do plano: a

organização por áreas, com docentes atuando em conjunto em sala de aula, e os projetos bimestrais, amarrados por avaliações obrigatoriamente integradas entre todos os componentes curriculares (IFB, 2015). Sobre a organização por áreas, cabe frisar que ela não deve ser confundida com qualquer proposta de generalização da atuação de docentes. Embora ela tenha por horizonte o debate transdisciplinar, entendemos que a transdisciplinaridade não se alcança pela superficialidade, mas sim pela sólida formação interdisciplinar, por meio da qual as fronteiras disciplinares possam ser diluídas para as próximas gerações sem aliamento do conhecimento apreendido e produzido. Sendo assim, nessa proposta, docentes formados em cada disciplina planejam e atuam em conjunto, buscando, por meio de uma base sólida, a diluição das fronteiras disciplinares e a formação integral dos educandos. Esse processo vem se demonstrando ao mesmo tempo bastante enriquecedor para a formação de docentes que buscam superar suas limitações disciplinares, sem abrir mão da *expertise* de suas disciplinas.

As suspeitas sobre as possíveis resistências ao PPC se confirmaram assim que o plano chegou à Pró-Rei-

toria de Ensino (PREN), que apoiou a ideia, mas fez questão de preparar o PPC com todo o cuidado necessário para sua aprovação no Conselho Superior (Consup). Técnicas e diretores da PREN discutiram conosco cada ponto do PPC, esclarecendo todas as dúvidas e fazendo sugestões de reformulação para dirimir dúvidas, sem que, em nenhum momento, fossem propostas alterações na estrutura ou na concepção do curso que estávamos propondo. Conversamos também com conselheiros e conselheiras, antes do envio do PPC para o Conselho, para saber de seus posicionamentos e tentar, pelo diálogo, contornar anteriormente posições contrárias.

Chegamos então ao Consup confiantes na aprovação do PPC, mas sabíamos que isso não ocorreria sem debates e muito menos por consenso, como costuma acontecer na aprovação de PPCs no IFB. Mesmo cientes disso, os debates foram mais intensos do que esperávamos. Um dos conselheiros, também docente no IFB, em sua manifestação contrária, afirmou que *“tenho, sim, muita suspeita em relação a isso, e me causa, sim, muita preocupação, a gente fazer experimento com os filhos dos outros”*². Não se trata aqui de debater as razões desta fala, fundamentada

pelo conselheiro na sua observação sobre perfil docente do IFB³. O intuito é apenas descritivo, queremos apenas dar ênfase aos enfrentamentos necessários para se promover uma reforma curricular que se funda em questionamentos tanto do *ethos*, quanto da moral, da estética e do fazer escolar. Ainda que esses questionamentos não sejam explicitados, justamente para diminuir as resistências, os movimentos da guerra de posição são percebidos e as reações a eles são fortes, pois ocupar posições, de fato, traz ameaças ao estabelecido.

O PPC foi aprovado e a primeira turma entrou no ano letivo de 2016. Os maiores desafios estavam por vir. Enfrentamos, em primeiro lugar, uma grande dificuldade de organização do projeto bimestral e uma evidente incapacidade em deixarmos tranquilas os estudantes diante de uma organização curricular tão inesperada. Apesar de, como colegiado, termos avaliado positivamente o resultado das avaliações coletivas do primeiro bimestre – nas quais as estudantes,

em grupo, realizaram vídeos curtos sobre o tema “Espaços público de lazer” – a reação entre discentes e alguns colegas docentes foi bastante negativa, o que gerou uma onda crescente de reclamações e exigências de repasse de conteúdo e, também, de controle disciplinar, que culminou com o envio, ao mesmo colegiado, de uma carta elaborada com a turma por um professor sob o mote “Ensino integrado, integrou tanto que sumiu”. A carta, muito bem redigida, acusava o colegiado de estar negando aos adolescentes o direito à Educação, ao substituir métodos tradicionais de ensino por nada, ao se apoiar no fazer sem aprender e não no “aprender fazendo”. Por trás de todas as reclamações, estava o justo temor dos estudantes de que o formato do curso não lhes possibilitasse entrar em uma universidade pública, devido ao fato de o curso não “preparar para o Enem”.

Para além das questões éticas envolvidas na elaboração da carta, ela detonou uma série profícua de conversas entre todos os grupos en-

volvidos, que nos levou a tomarmos medidas de organização que foram bastante produtivas. Uma das reuniões provocadas por essa situação foi realizada com os responsáveis pelas estudantes, uma vez que muitos haviam demonstrado a intenção de retirar suas filhas da escola. Retomamos detalhadamente com os responsáveis a organização curricular do curso e, sobretudo, reafirmamos que, de fato, o curso não preparava para o Enem. Contudo fizemos isso demonstrando que a organização do curso se aproximava muito mais das exigências do Enem do que eles imaginavam e, embora o Enem não fosse uma de nossas preocupações, de forma alguma estávamos tirando o direito de os estudantes passarem neste exame.

Ninguém abandonou o curso naquele momento e, ao final do ano letivo, tivemos uma aluna retida e duas alunas transferidas. O resto da turma retornou e continuam todas bastante reivindicativas; acreditamos que empoderadas. No primeiro bimestre de 2017, escreveram um projeto de 50 páginas que foi executado no segundo bimestre: a montagem de uma peça teatral a partir da leitura da obra de *Macunaíma*, em uma mostra de teatro organizada pelas três turmas do curso. Leram (algumas), en-

tenderam e gostaram de Mário de Andrade, estão mais presentes em sala de aula e, por iniciativa própria, resolveram um dos pontos que mais angústia lhes provocava: criaram um mecanismo de atribuição de percentual de participação de cada membro da turma para ser aplicado no cálculo da nota. O amadurecimento da turma tem sido um dos temas mais constantes das reuniões pedagógicas e de colegiado, contudo, ainda é cedo para termos certeza se podemos comemorar isso como resultado do curso.

Além da adaptação da obra *Macunaíma* para os palcos, foram encenadas as peças *O auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna, e *O pagador de promessas*, de Dias Gomes, cada uma delas pensada e executada por uma das duas turmas de primeiro ano do curso para compor a mostra *Teatrando*.

Ainda nos é difícil avaliar o processo de construção de conhecimento e de autonomia que pretendemos fomentar entre os e as discentes do curso, principalmente por não termos nos preparado para isso, mas também pelo pouco tempo do curso e de alguns de seus resultados mais visíveis e expressivos. A avaliação sistematizada dos processos desen-

2 A 33ª Reunião do Conselho Superior do IFB, na qual foi aprovado o PPC do Curso Técnico em Eventos Integrado ao Ensino Médio está disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kwf2Trpver8>>. Acesso em: 13 maio 2017. A fala do conselheiro aqui citada se encontra a partir de 1:29:00.

3 Na mesma fala, o conselheiro avalia que “a gente tem é o cara querendo vir, dar sua aulinha, cascar fora e não volto mais essa semana. Essa é a nossa dinâmica” (ver referência na nota anterior).

cadeados será certamente um novo e grande desafio. Temos, contudo, algumas impressões. Sobre o último trabalho elaborado pelas turmas, o Teatrando, ainda que não seja um critério mensurável de avaliação, não temos dúvida, mesmo que ainda não saibamos precisar, que há muito significado, muito aprendido e construção de conhecimento e autonomia na emoção provocada no público pelas cenas finais da morte de Zé do Burro nas escadarias da igreja ao som de *Funeral de um lavrador* em uma adaptação da peça inteiramente construída pela turma, incluindo a escolha da trilha sonora.

Quando acompanhávamos um dos ensaios de *Macunaíma*, por exemplo, um de nós tomou a iniciativa de iniciar uma conversa com o intuito de avaliar o que a turma estava entendendo sobre o texto que estavam adaptando. Como as alunas e os alunos brincavam muito com o nome muiraquitã, iniciamos a conversa por meio de brincadeiras com o amuleto que Ci, a Mãe do Mato, presenteara *Macunaíma*. Em meio à conversa, surge a pergunta: “Mas o que vocês acham que representa o muiraquitã?” Não foi preciso muito mais do que meia dúzia de frases para que o tom de brincadeira inicial se tornasse mais sério e para que a

turma concluísse que o muiraquitã representava a cultura brasileira, o caráter que nosso herói sem caráter estava buscando em suas andanças pelo Brasil. Concordemos ou não com essa interpretação, pois não é esse o caso aqui, essa nos parece ser uma leitura bastante elaborada de uma obra tão densa quanto o é *Macunaíma*.

Para além das humanidades, que é a área em que atuamos, a turma que adaptou e encenou *Macunaíma* foi avaliada em matemática, por exemplo, por meio da construção e inserção no cenário de sólidos geométricos que haviam sido estudados no bimestre, daí tenha talvez surgido a ideia para o final da peça, no qual *Macunaíma*, ao ser devorado pela Uirara, não morre, mas se transforma em uma estrela, uma estrela da música, pendurada no teto do palco para dar vida a um dos sólidos geométrico das aulas de matemática.

Para fecharmos essa descrição e registro da última experiência do curso, ocorrida há pouco mais de um mês do momento em que concluímos a atualização desse texto, registramos que essas linhas, que são as últimas desse texto a serem inscritas, foram concluídas no mesmo dia 4 de agosto de 2017, no qual foi divul-

gado o resultado preliminar da seleção de propostas de artes cênicas da Chamada Pública IFB nº 03/2017, que selecionou propostas para o Conecta IF, um dos maiores eventos da Rede Federal de Educação Profissional. Entre as propostas preliminarmente aprovadas está a peça *O Auto da Compadecida*, cujo projeto foi escrito de forma autônoma por uma das duas turmas de primeiro ano do Curso Técnico em Eventos Integrado ao Ensino Médio e encenada pela primeira vez no Teatrando, processo de avaliação integrada do curso conduzido durante o primeiro e segundo bimestres de 2017. Abaixo reproduzimos o poema escrito pela aluna Anna Gabriela Lorenz, da turma R do 1º ano do curso, para a adaptação de *O Auto da Compadecida* produzida e encenada pela turma como trabalho final do segundo bimestre letivo de 2017 e escolhida pela Chamada Pública IFB Nº 03/2017, que selecionou propostas para o Conecta IF 2017:

Vai da forma de se apaixonar

A forma de se portar,

Ao jeito de colorir o sorriso

Branquíssimo ou amarelo.

Despimos o preconceito

A barreira da colheita, que também é cultura,

Mas o que dança tem a ver com a segura

Desse sertão

De coração bom?

É simples!

Cor e tom

Não são datas de inscrição

Para o respeito necessário.

É a imensidade

Da diversidade,

Culpa do universo

De cada um.

(Ana Gabriela Lorenz – poesia inédita)

Como não temos ainda avaliações sistematizadas, esse texto, que insere alguns parágrafos a outro texto recentemente publicado (SILVA; LEITE; FEIJÓ; FERREIRA, 2017), serve mais como registro de uma proposta de inovação e integração curricular do que propriamente como modelo de um projeto sólido, mas é aí que reside sua importância, na abertura, em seu caráter incipiente e aberto a trocas, diálogos e reflexões com pessoas outras que estão buscando caminhos para a construção de um Ensino Médio Integrado significativo. Então, se registramos algumas perspectivas, cabe também o registro de alguns desafios.

Ao longo do processo de solidificação do curso, temos enfrentado resistências e dificuldades tanto por

parte dos próprios professores do IF, quanto por parte de alunas e das famílias. Confunde-se a ideia de uma educação integral que trata o ensino, a pesquisa e a extensão como princípios indissociáveis (o que está indicado no PDI do IFB e na proposta do curso de eventos) com uma educação tecnicista, voltada para o vestibular e o trabalho. Nesse sentido, percebem-se dificuldades no que tange a uma compreensão mais ampla dos pilares do curso e, do ponto de vista mais pragmático, por exemplo, quanto ao uso crítico do livro didático, e/ou ao seu menor uso. Por desconhecimento, ou indisposição a tentar o novo, as alunas nos cobram uma educação tradicional, centrada no professor, e no uso sequencial do livro didático. De igual modo, as visitas técnicas, seminários, exposição e debate de vídeos, muitas vezes, são mal vistos por não estarem restritos ao espaço de sala de aula.

No entanto tais dificuldades não vêm apenas dos estudantes, existe certa relutância também por parte dos docentes na compreensão dos princípios norteadores do curso e mesmo no trabalho interdisciplinar. Do ponto de vista metodológico, no plano de curso do EMI Eventos, previu-se a “elaboração de projetos com o objetivo de articular e inter-rela-

cionar os saberes, tendo como princípios a contextualização, a trans e a interdisciplinaridade” (IFB, 2015, p. 75), o que, pela formação que recebemos, talvez, impacte diretamente nas dificuldades encontradas em realizar trabalhos conjuntos. De modo que essas resistências e dificuldades, ao mesmo tempo que nos ameaçam, tornam-se também desafios a enfrentar em planejamentos coletivos, encontros ou reuniões de grupo de professores e reuniões colegiadas.

Certamente, a situação funcional da equipe escolar, envolvendo jornada de trabalho, programas de desenvolvimento profissional e condições de organização do trabalho pedagógico, tem um peso significativo para o êxito da proposta aqui discutida.

Ainda não tivemos fôlego para elaborar algum instrumento de pesquisa que pudesse nos orientar na interpretação sobre as razões das resistências ao formato do Curso de Eventos. Claro que há a suspeita do novo, mas não são tão novas assim e nem tão revolucionárias as práticas adotadas. Desconfiamos, porém, que há duas coisas na estrutura do curso que são ameaçadoras: uma delas foi intencional, sobre a outra, embora bem-vinda, não havíamos feito qualquer planejamento. O que havíamos planejado foi o questionamen-

to às disciplinas que fundamentam o PPC e do qual não é possível fugir na execução do curso, pois as aulas conjuntas, a organização por áreas e as avaliações únicas para todos os componentes nos obrigam a pensar sobre a disciplinaridade. Ocorre que a estrutura disciplinar da modernidade é tão pesada que apenas o fato de pensar que ela não é um dado da natureza e que pode estar com seus dias contados é suficiente para causar angústias e inseguranças em muitas de nós. O outro ponto é, na realidade, a outra face do regime disciplinar, ele é consequência direta do questionamento que se faz às disciplinas: a ausência de controle disciplinar dos corpos, dos espaços e a aposta no exercício da liberdade como a melhor forma de aprender a ser livre. Quando colocamos em cheque as disciplinas escolares, se não somos muito contraditórios, contestamos todo o regime disciplinar que fundamenta a escola moderna e que sustenta a sociedade moderna. Para além da ausência dos nomes das disciplinas em lugar de destaque no PPC, assusta-nos a todos a liberdade e a ameaça de, talvez, estarmos perto de um momento de transformação na forma como organizamos as relações sociais desde a consolidação da modernidade. Talvez seja isso e, se

for isso, estamos felizes de estar tentando. Mas, como dissemos, estamos aqui tratando mais de esperanças do que de fatos, mais de interpretações do que de análises, mais do que queremos ser, do que do que de fato somos.

4. PERSPECTIVAS FRENTE À REFORMA DO ENSINO MÉDIO E AO DESMONTE DOS IFS

A reforma do Ensino Médio, sancionada pela Presidência da República no dia 16 de fevereiro de 2017, como Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017), e que decorre da Medida Provisória nº 746, de 2016, apresenta uma reformulação da Educação Básica em seus diversos níveis, tendo um impacto direto na existência e viabilidade do Ensino Médio Integrado. Uma prerrogativa da existência do Ensino Médio Integrado sempre foi a ideia de que a integração não equivale a tempo integral na escola. O que se propõe na estrutura dos IFs – algo não consolidado, mas em processo – é a possibilidade da autonomia intelectual dos estudantes e do ambiente escolar como um todo. Para tanto, no currículo integrado, não basta a existência de disciplinas básicas e técnicas ocorrendo ao mesmo tempo. Não se trata, portanto, apenas de

juntar coisas. Dito isso, é importante ressaltar que a construção desse modelo de integração nos IFs ainda é um desafio.

Em primeiro lugar, porque a própria formação dos docentes que atuam nestes cursos se deu a partir de um modelo tradicional, rígido, disciplinar. E é muito difícil aprender a trabalhar em conjunto, reconhecendo as implicações de um conhecimento que é construído coletivamente e por meio da colaboração em seus diversos níveis, algo muito diferente do tipo de experiência escolar vivenciada pela maior parte desses professores: a ideia de que professores apenas ensinam (e só ensinam sua especialidade, agindo sozinhos) e de que estudantes apenas aprendem. Demerval Saviani (1999) argumenta que um processo de ensino significativo é aquele em que quem ensina tem controle do processo no início. Afinal, é necessário decidir o que ensinar, como ensinar etc. Contudo esse processo só é realmente significativo se, ao fim, não soubermos quem aprendeu mais, os professores ou os estudantes. Assim, entendemos que se comprometer com o projeto de integração é algo complexo e leva tempo, tempo esse que, como veremos, está sendo desconsiderado pela reforma do Ensino Médio.

O segundo motivo pelo qual a integração nos IFs é um desafio é o fato de que as experimentações de modelos de cursos e propostas ainda estão em movimento. E é importante que seja assim. Para além de um modelo de Ensino Médio definitivo, os IFs têm experimentado, ainda que com alguma resistência, caminhos para que se repense o Ensino Médio e suas possibilidades. Essa autonomia de experimentação corre o risco de ser podada por um modelo que, ainda que seja abrangente, apresenta características gerais que impedem – pelo menos conceitualmente – a existência de uma integração que se dê desde o currículo.

Diante do que colocamos até aqui, é importante ressaltar que a Lei nº 13.415/2017 é uma decorrência do projeto de Lei nº 6.840/2013, que buscava já uma reformulação do Ensino Médio em termos bem parecidos com os atuais. Essa discussão, no entanto, ficou parada desde o final de 2014 e só foi retomada em agosto de 2016. Logo que foi resgatado, o projeto de lei, com pouquíssimo tempo de discussão, foi convertido em Medida Provisória em setembro de 2016, o que permitiu a aceleração da reforma, mas impediu uma discussão adequada do tema, principalmente considerando suas implicações.

Richard Sennett (2013, p. 51) argumenta que um mecanismo natural para a construção da solidariedade é a cooperação. Em um ambiente em que nos reconhecemos como parte de um grupo em que prevalecem os vínculos sociais, tendemos a agir tendo em vista aquilo que é melhor para o grupo. Essa perspectiva questiona a forma de ver a realidade social como um espaço de lutas constantes em que prevalece apenas o mais forte. A visão de que o egoísmo humano preexiste à existência social – algo que aparece na teoria política de Hobbes, por exemplo – é o que nos faz considerar que a realidade de determinados ambientes sociais são imutáveis. Contudo, se considerarmos a complexidade das relações humanas, poderemos perceber que, em muitos casos, as construções sociais impedem as nossas ações, ou pelo menos limitam as nossas vontades.

Para Sennett, a cooperação, apesar de ser algo que queremos fazer, envolve uma complexidade bem maior do que aquilo que nos é, inicialmente, permitido realizar: “nossa capacidade de cooperar é muito maior e mais complexa do que queremos acreditar as instituições” (SENNETT, 2013, p. 43). O desafio, portanto, é romper essas barreiras. Quando as institui-

ções em que estamos inseridos consideram apenas, ou prioritariamente, critérios objetivos e tecnicistas para a construção de seus valores, tendemos a enfraquecer as relações sociais entre os indivíduos participantes. No entanto, se a cooperação é mesmo algo natural, será possível impedir por completo o desejo de associação e colaboração que as pessoas possuem? A experiência no Ensino Médio Integrado do IFB nos mostra que esse tipo de cerceamento não é tão simples assim.

A experiência da escola é uma experiência cotidiana por excelência. Vivemos em uma sociedade em que os valores da educação formal se sobrepõem, pelo menos em parte, aos valores culturais estabelecidos nos diversos espaços comunitários. Tudo isso acaba por nos levar a entender a escola como um ambiente separado da experiência comunitária e cotidiana. Tanto é assim que costumamos ouvir expressões como “a escola prepara para a vida”. Se a escola prepara para a vida é porque a escola em si mesma não faz parte da vida e, assim, se parece com algo que devemos deixar para trás o mais rápido possível. O Ensino Médio Integrado propõe uma reflexão em um campo diferente, convidando todos os envolvidos (professores, funcio-

nários, estudantes, familiares etc.) a se comprometerem com esse espaço que é de todos e que, ao contrário da visão que apresentamos antes, se concretiza na vida cotidiana de forma imediata e marcante. O que pode transformar, de forma definitiva, a nossa experiência com a comunidade onde estamos inseridos é a experiência cotidiana e não as imediatas construções formais.

Na medida em que a escola é um espaço de mediação entre o privado (sobretudo a família) e o público (sociedade), ela deve também favorecer procedimentos e conhecimentos que façam essa transição (ARENDDT, 1968). É por esse motivo que, apesar de considerarmos o avanço desta proposta inicial de mudança de currículo, compreendemos também que os maiores desafios estão em despertar em cada um esse desejo de se associar àquilo que é, efetivamente, uma construção coletiva.

A crise de legitimidade do governo e a incoerência das recentes reformas políticas não são capazes, por si mesmas, de eliminar o desejo das pessoas de se entregarem à posse daquilo que efetivamente está em suas mãos. A educação pública – e percebemos isso em nossos estudantes e em seus familiares – re-

presenta um bem que ainda queremos que permaneça vivo e ativo em nossa sociedade. Tirar as pessoas da passividade não é simples em um mundo complexo onde somos tão pouco nós mesmos e estamos cada vez mais esmagados por compromissos, obrigações e determinações do globalitarismo. Mesmo assim, vislumbramos a possibilidade de que este momento de entrave político nos ajude a compreender o valor de nos associarmos e nos comprometemos com um projeto que, ainda em construção, já mostra tantas possibilidades e surpresas.

5. CONCLUSÕES

Recorrendo a Veiga (2000, p. 13) e às interpretações e discussões aqui desenvolvidas, podemos entender que qualquer PPC vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas, pois é construído e vivenciado, em todos os momentos, por todas as pessoas envolvidas com o processo educativo da escola.

Ao se tratar da organização do Plano Pedagógico do Curso Técnico em Eventos Integrado ao Ensino Médio, um conjunto de questões emerge. A própria construção e implementação do PPC traz consigo o

tratamento de dimensões histórico-sociais e epistemológicas, afinal, a escola sempre foi território de disputa política. As concepções de professor *versus* aluno; as relações entre os sujeitos da escola, já construídas e em construção; a passagem de um modelo de currículo tradicional para um currículo com ênfase na autonomia dos sujeitos, nas práticas reais, possíveis e interdisciplinares; além da própria gestão (do espaço) escolar, foram pontos que mereceram nossa reflexão.

Os desafios apontados revelam nada menos que a tensão permanente entre conservação e mudança, em qualquer instância da sociedade. Quando o velho é abalado pelo novo, que, por essência, é irrequieto, sempre há conflito, tensão (GRAMSCI, 1987). Dessa forma, qualquer experiência que proponha algo diferente sofre alguma resistência. No caso do curso de eventos, ao elencar alguns pontos deste desafio, torna-se mais fácil compreender o movimento por que tem passado essa resistência, não só estritamente por parte do corpo docente, mas de toda a comunidade escolar.

Ao expormos as dificuldades para o desenvolvimento deste projeto interdisciplinar, no entanto, entendemos que estas não são barreiras

intransponíveis, pois a ousadia deve ser entendida como saudável e imprescindível aos processos humanos e educativos. Assim, o que se ofereceu aqui foi um ponto de partida, antes de tudo, uma avaliação inicial do processo de concepção de um curso de Ensino Médio Integrado no *campus* Brasília do IFB. Entendemos que é imprescindível persistir na (re) construção de uma escola que objetive um ensino de qualidade, que proponha mudanças e que busque reconstruir os procedimentos envolvidos na produção dos conhecimentos, oferecendo aos egressos oportunidades de inserção no mundo do trabalho e no desafio de participação em uma sociedade como a atual, que requer aprendizagem autônoma e contínua ao longo da vida.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **O Caracol e sua Concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

ARENDDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1968.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**. Classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. **Lei 13.415** de 16 de feverei-

ro de 2017. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 fev. 2017.

BRASIL/MEC. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**, 2007. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 13 maio 2017.

BRASIL/MEC/SETEC. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Técnico**: Documento Base. Disponível em: <portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 13 maio 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o Ensino Médio. In: CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado. Concepções e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-82.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

_____. **Gramsci, le sue idee nel nostro tempo**. Roma: Editrice L'Unità, 1987.

IFB. **Resolução N.º 021/2015/CS-IFB**. Aprova o plano de curso do curso técnico em eventos integrado ao Ensino Médio e autoriza seu funcionamento. Disponível em: <http://www.ifb.edu.br/attachments/article/8689/Resolu%C3%A7%C3%A3o_021_Autoriza%20funcionamento%20curso%20t%C3%A9cnico%20em%20eventos%20integrado%20ao.pdf>. Acesso em: 13 maio 2017.

PACHECO, E. (Org.). **Os institutos federais uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Ed. Moderna, 2011.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado. Concepções e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p.106-127.

_____. Implicações políticas e pedagógicas da EJA integrada à educação profissional. **Educação e Realidade**, n. 35, v. 1, p. 65-85, jan./abr. 2010.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica, tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SENNETT, R. **Juntos**. Rio de Janeiro: Record, 2013.

SILVA, D. A. da; LEITE, J. F.; FEIJÓ, G. V.; FERREIRA, M. R. G. A experiência de implantação de um curso de Ensino Médio Integrado no IFB – *Campus Brasília*. In: FEIJÓ, G. V.; SILVA, T. de F. e. **Ensino e Pesquisa em História e Humanidades nos Institutos Federais: Desafios e Perspectivas**. Brasília: Editora do IFB, 2017.

SILVA, T. T. da. **Teorias do currículo**. Uma introdução crítica. Porto: Porto Editora, 2000.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva**. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola. Uma construção possível**. Campinas: Papirus, 2000. p. 11-35.

A QUÍMICA E A HISTÓRIA EM SUAS RELAÇÕES NO SÉCULO XX: UM CASO DE PROJETO INTERDISCIPLINAR NA SALA DE AULA

Alessandra Ciambarella Paulon¹, Daniel Pais Pires Vieira²

¹ e² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)

E-mail: alessandra.paulon@ifrj.edu.br

1. INTRODUÇÃO

Esse trabalho nasce como fruto de uma parceria bem sucedida entre as disciplinas História e Síntese Orgânica, a partir do viés temático e interdisciplinar: "A Química e a História em suas relações no século XX: os conflitos da Guerra Fria (1945-1990)". As atividades foram desenvolvidas pelo 6º período do curso de Ensino Técnico de Nível Médio em Química, do *campus* Rio de Janeiro, do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ).

Seu principal objetivo foi, a partir da História Temática, produzir um projeto de ensino-aprendizagem que envolvesse as áreas dos conhecimentos técnicos e de formação geral que compõem o currículo do curso de Química, por meio das disciplinas História Geral e Síntese Orgânica. Como objetivos específicos, pretendeu: fornecer aos alunos um olhar

crítico e articulado sobre o conhecimento, desconstruindo o modelo de ensino-aprendizagem pautado na dualidade do conhecimento técnico e do conhecimento "propedêutico", e caracterizado pela não interlocução entre as disciplinas escolares. Buscou-se, ainda, fomentar, nos docentes e nos estudantes envolvidos, a produção do conhecimento autônomo e cooperativo sobre o tema "Química e História no contexto dos conflitos da Guerra Fria". Por fim, objetivou, também, estimular a pesquisa e a produção oral e escrita dos estudantes.

Teve, como metodologia, a pesquisa e a produção, pelos estudantes, de análises e de materiais audiovisuais que explicassem a intrínseca relação entre os avanços científicos e um contexto histórico de conflitos mundiais, reconhecendo, assim, seus efeitos sociais, econômicos, políticos

e ambientais, no passado e nos dias de hoje. Para tanto, os conceitos que pautaram a concepção e a execução do projeto foram: transposição didática, interdisciplinaridade e contextualização.

2. DESENVOLVIMENTO

A partir de uma análise prévia dos conhecimentos dos estudantes, sobre os conflitos característicos do contexto da Guerra Fria (1945-1990), o projeto pautou-se na proposta de construção autônoma e dialogada dos conteúdos, a partir do conceito inicial de transposição didática referenciado, entre outros autores, por Yves Chevallard. Segundo esse autor, a transposição didática se dá quando "um conteúdo de saber que tenha sido definido como 'saber a ensinar', sofre, [...] um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O 'trabalho' que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino [...]" (CHEVALLARD, 1991, p. 39).

Assim, a concepção inicial, que pautou essa proposta de ensino-aprendizagem, foi o reconhecimento das diferenças entre o "saber acadêmico" e a sua apreensão na sala de aula, isso constitui o chamado "saber

ensinado". Esse último é condicionado por inúmeros fatores, como os saberes docentes, os saberes dos estudantes, as práticas socioculturais entre outros. Constitui-se, desse modo, num conjunto de saberes próprios da escola que, longe de ser um *lócus* de reprodução dos conteúdos produzidos na academia, vigora como um espaço de construção de novos conhecimentos. Tal percepção foi fundamental para fornecer aos alunos o protagonismo na produção dos saberes e dos valores despertados, a partir de uma proposta pedagógica que articulou as competências, os conteúdos, os recursos, os meios e os sujeitos da aprendizagem, a qual se almejava como significativa e produtora de novos conhecimentos.

Outro conceito fundamental, para a execução dessa proposta de ensino-aprendizagem, foi a interdisciplinaridade. Sabemos que, para a escola, seus saberes e seus agentes, a proposta interdisciplinar, ainda, é uma ação muito difícil. Especialmente, em uma escola técnica, influenciada por uma cultura dualista do conhecimento. Ainda, estamos, relativamente, distantes de uma cultura interdisciplinar a qual compreenda que o diálogo, entre a formação geral de nível médio e a formação

técnica de nossos cursos, devem ser pautados pela integração e pela verticalização. Mais do que nunca, é preciso consolidar aquilo que denominamos de “cultura da integração” em nossos institutos, garantindo, assim, a superação de concepções e de práticas que não condizem com a institucionalidade, característica da Rede EPTT.

Compreendemos, aqui, o conceito de interdisciplinaridade a partir da definição de Isabel Brasil Pereira. Segundo a autora,

Ainda que pese a polissemia do termo, a interdisciplinaridade pode ser traduzida em tentativa do homem conhecer as interações entre mundo natural e a sociedade, criação humana e natureza, e em formas e maneiras de captura da totalidade social, incluindo a relação indivíduo/sociedade e a relação entre indivíduos. Consiste, portanto, em processos de interação entre conhecimento racional e conhecimento sensível, e de integração entre saberes tão diferentes, e, ao mesmo tempo, indissociáveis na produção de sentido da vida (PEREIRA, 2009).

Nós não vivemos em um mundo de forma fragmentada. No entanto, a escola, o seu currículo e os seus agentes fazem, de forma compartilhada, em disciplinas, a interpretação da realidade para poder dar conta da complexidade. Entretanto,

como educadores, precisamos construir, com nossos alunos, a percepção da diferença entre o conhecimento sobre a realidade, apreendido na escola e em outros espaços de educação formais e não formais, e o conhecimento da realidade. Essa última, marcada por uma complexidade, que exige de todos nós habilidades múltiplas, dentre elas, a percepção de que, para compreensão e atuação, no mundo, é preciso ressignificar os saberes antes fragmentados, de modo a constituir um conjunto integrado, interativo e dinâmico.

Aplicar o conceito da interdisciplinaridade, ao projeto em questão, significou reconhecer as relações entre as diferentes formas de conhecer o fenômeno da Guerra Fria, possibilitando aos alunos a mobilização dos conhecimentos químicos e históricos. Daí, resulta-se um conhecimento mais complexo do que aquele que cada uma das disciplinas poderia ter lhes apresentado em separado. Procuramos, dessa forma, fornecer aos alunos as habilidades necessárias para, por meio da mobilização e da seleção de conteúdos de Química e de História, reconstruir e dar sentido ao tema em estudo.

Em suma, o primeiro desafio, a ser vencido, foi o de construir, com

os alunos, a percepção de que era possível produzir uma proposta de ensino-aprendizagem que: primeiro, os colocasse como protagonistas na produção de seus conhecimentos; segundo, que fosse viável a articulação interdisciplinar dos conteúdos presentes nos currículos de História Geral e de Síntese Orgânica; e, por fim, que o caminho, para a articulação desses conteúdos, fosse construído de forma contextualizada.

Chegamos ao terceiro conceito norteador deste trabalho: a contextualização. Entendemos a contextualização como a categoria que permite unificar todos os demais conceitos, visto que todos os fenômenos físicos e sociais, presentes na educação e na escolarização dos indivíduos, nascem das heranças históricas, culturais e científicas das sociedades. Significa dizer que o próprio conhecimento insere-se numa dada realidade social a qual deve ser historicizada e contextualizada.

Fundamentados os conceitos norteadores do projeto, coube aos professores o ponto de partida para a sua execução. O primeiro passo foi a realização de aulas compartilhadas, sejam na sala de aula ou no laboratório de Síntese Orgânica. Nesse momento, mediante aulas expositivas,

leitura e interpretação de textos, e o trabalho com fontes históricas escritas e audiovisuais, os alunos foram instigados a apresentarem os conhecimentos prévios, históricos e químicos que conheciam sobre o tema: “Química e História no contexto dos conflitos da Guerra Fria”. Assim, mediante a troca de saberes e de percepções, professores e alunos foram compartilhando suas vivências e construindo, coletivamente, os temas do projeto “Os Conflitos Regionais do Período da Guerra Fria (1945-1990)”.

O segundo passo foi a escolha da metodologia a ser adotada. A partir de instruções prévias aos alunos, mediante uma ficha de orientações, os estudantes foram estimulados a formarem grupos e a organizarem apresentações audiovisuais que ultrapassassem a mera exposição visual dos dados levantados. Os grupos foram estimulados a apresentarem produtos finais audiovisuais que atendessem a um desafio: a partir do conflito escolhido pelo grupo, apresentar suas características históricas, de forma palatável, ao professor de Química; e, do mesmo modo, expor os conhecimentos químicos à professora de História, de maneira articulada e contextualizada. Para tanto, foram realizados os seminários nas aulas

compartilhadas com a audiência e a análise de ambos os professores.

Os principais materiais e os espaços utilizados foram os recursos audiovisuais disponíveis no *campus* Rio de Janeiro, do IFRJ, e, também, a própria sala de aula como espaço de apresentação/discussão dos seminários temáticos. Além disso, encontros de orientação, com os professores, sejam de forma física ou virtual, foram realizados para avaliação processual da produção dos seminários, assim como para solucionar problemas pontuais que, porventura, surgissem no decorrer da produção dos materiais.

Ainda, como estratégias de avaliação processual, foram realizadas, ao final de cada seminário, uma série de perguntas e de observações, tanto dos professores quanto dos demais alunos presentes na sala de aula, além da avaliação do material audiovisual e escrito, produzido pelos grupos. Soma-se, a isso, a realização de um questionário eletrônico respondido por todos os membros do grupo, contendo perguntas autoavaliativas para os alunos, autoavaliativas para os professores e uma avaliação global do projeto.

3 CONCLUSÃO E RESULTADOS OBTIDOS

O projeto “A Química e a História em suas relações no século XX: os conflitos da Guerra Fria (1945-1990)” foi, na avaliação dos docentes envolvidos, muito bem sucedido. Mais do que uma alternativa didática interdisciplinar e contextualizada, as atividades que compuseram o projeto permitiram aos estudantes um novo olhar sobre a sua escola, o seu curso e os conhecimentos que desenvolveram.

Para os docentes, representou a certeza de que é possível, sim, desenvolver um currículo escolar que supere o dualismo, ainda, presente na Educação Técnica de Nível Médio. Acima de tudo, significou uma integração bem sucedida de saberes técnicos e de formação geral, com destaque para uma nova concepção de Ensino Médio Técnico Integrado, enfatizando a educação científica e humanística de matriz integrada e politécnica, por meio da articulação indissociável entre formação geral e Educação Profissional, considerando a realidade social, cultural, científica e histórica.

Dessa forma, acreditamos estar em consonância com os princípios

norteadores da nova visão da Educação Profissional e Tecnológica, construída a partir da criação dos Institutos Federais e presente no Documento base Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (2017): “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.” (2017, p. 06). Assim, integrando, de forma orgânica, num mesmo currículo, a formação básica e a formação profissionalizante.

De forma mais ampla, tratou-se de um desafio e de uma inovação em nossa escola, exatamente, no momento em que, no âmbito do IFRJ e da Rede EPTT, de um modo geral, discutimos os caminhos para a integração do Ensino Técnico com o Ensino Médio, diante de um cenário nacional de nítido sucateamento da Rede EPTT e da Educação Nacional como um todo.

Assim, como educadores da Rede EPTT, acreditamos, ao desenvolver tal projeto, avançar no caminho de uma Educação Profissional e Tecnológica que queremos: asseguradora da 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” (MOURA; GARCIA; RAMOS, 2017, p. 25); mediante a adoção da ciência, da tecnologia, da cultura e do trabalho como eixos estruturantes de uma educação politécnica. Em suma, um modelo de educação que

deve ser orientado [...] 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 (MOURA; GARCIA; RAMOS, 2017, p. 25).

Por isso, precisamos entender a natureza de nossa prática docente na Educação Profissional e Tecnológica, a partir da construção de currículos e de fazeres pedagógicos que incorporem, em definitivo, o trabalho como princípio educativo e não como um sinônimo de formar para um exercício profissional. Precisamos compreender, epistemologicamente, o trabalho como um instrumento mediador da relação do homem com sua realidade, na qual ele se apropria

dela e a transforma de acordo com o seu contexto sócio-histórico e cultural. Significa entender o trabalho e o conhecimento como produtos do seu tempo histórico e dos grupos sociais que o constroem, a partir de demandas contextualizadas no tempo e no espaço.

Para os nossos estudantes, os impactos do projeto, também, foram representativos. Ao responderem o questionário avaliativo, ao final do projeto, tivemos dados significativos.

Do total de respondentes, 80% afirmou nunca ter realizado um projeto envolvendo uma área do conhecimento técnico e outra área do conhecimento de formação geral. Esse dado, por si só, corrobora a análise feita neste artigo, demonstrando os limites, ainda, existentes em relação à interdisciplinaridade em nosso espaço escolar.

Quando perguntados sobre os principais recursos utilizados para a produção do seminário, 100% dos alunos responderam que os *sites* e outros meios de informação virtual foram utilizados, o que demonstra a importância das tecnologias da informação e da comunicação na produção dos conhecimentos dos nossos alunos, diante de uma realidade altamente informatizada e midiática.

No entanto, é importante destacar que 80% dos respondentes fizeram uso do livro didático, o que demonstra que, a despeito das controvérsias que envolvem a produção didática, os estudantes, ainda, recomendem, nessas obras, importantes referenciais de estudos.

Vale ressaltar, ainda, que, mesmo diante de todos os recursos tecnológicos e didáticos, o diálogo entre os membros do grupo, mediante a formação de grupos de estudo, correspondeu a 80% das respostas. Esse, ao nosso ver, foi um dos maiores ganhos do projeto: estimular, nos estudantes, a cultura da pesquisa proativa e compartilhada, de forma a superar posturas individualistas e competitivas, dentro e fora da escola.

Como estratégia, para aferir a capacidade do projeto de melhorar as condições de ensino-aprendizagem dos estudantes, as repostas, também, foram muito positivas: 60% dos alunos responderam que projetos, assim, auxiliam para melhor compreensão dos conteúdos das aulas; 80% afirmou que o projeto promoveu a melhoria dos seus estudos; 100% consideraram que o projeto tornou as aulas mais dinâmicas e interessantes; e 60% sentiram-se mais estimulados na escola a partir de sua par-

ticipação no projeto. Com a palavra, nossos alunos:

"O projeto tem muito futuro! Com bastante preparo e organização pode-se aprimorar o projeto apresentando melhor os conflitos e suas respectivas armas químicas." (L.F.).

"Gostei muito. Vale muito a pena, pois nos incentiva a estudar/pesquisar sobre coisas que nós não sabíamos, mas que acabamos gostando." (H.M.).

"É um projeto muito bom pois nos apresenta uma nova visão da química, que não está apenas no laboratório e que, infelizmente, as vezes não é utilizada para o benefício das pessoas. Além disso, faz com que o interesse pela história aumente. Sinto que sei muito mais sobre os conflitos por ter feito o trabalho do que saberia se tivesse uma aula normal sobre eles." (G.A.).

Por fim, outro ganho fundamental, da produção do projeto, residiu nas respostas às duas últimas questões que compunham o questionário: quando perguntados se haviam conseguido, por meio do projeto, relacionar os conhecimentos de História e os conhecimentos de Química, 100% dos estudantes responderam sim; e, quando questionados sobre a viabilidade de relacionar os conhecimentos apreendidos, por meio do projeto, ao seu cotidiano, 80% responderam positivamente.

O projeto "A Química e a História em suas relações no século XX: os conflitos da Guerra Fria (1945-1990)"

não se limitou ao espaço da sala de aula, do laboratório de Síntese Orgânica ou, muito menos, ao *campus* Rio de Janeiro/IFRJ. Incentivados pelos professores, os alunos produziram *banners* e panfletos explicativos que foram apresentados no evento "Será que rola Química?", no dia 29 de julho, de 2017, no Espaço Ciência Viva, no Rio de Janeiro. Contando com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e das universidades federais parceiras, o Espaço Ciência Viva promove inúmeros eventos de popularização científica e tem como missão tornar o conhecimento científico mais acessível à sociedade, tornando a Ciência mais próxima do cotidiano dos indivíduos.

Além disso, o projeto fará parte de outros projetos científicos descendentes a serem apresentados na XXXVII Semana de Química do *campus* Rio de Janeiro do IFRJ, intitulada "Sustentabilidade e diversidade através da Ciência", entre os dias 16 e 21 de outubro de 2017. É mais um sinal de que projetos interdisciplinares, dessa natureza, podem e devem ser produzidos no ambiente escolar, pois extrapolam os limites da sala de aula tradicional e nos desafiam a produzir

uma educação mais proativa, consciente e cidadã.

Nosso principal intuito foi, como educadores, estimular os nossos estudantes a construírem seus itinerários formativos, compreendendo-se como agentes produtores e transformadores do conhecimento. Nada no projeto foi imposto. Tudo foi dialogado, respeitando as opções dos alunos, os seus limites e os avanços.

Para nós, o projeto superou os objetivos iniciais, configurando em uma experiência de formação escolar integrada pautada pelo protagonismo estudantil, pela democracia participativa e pelo processo de recriação permanente. Entendemos, também, que integrar e interdisciplinarizar não são tarefas fáceis, mas podem ser possíveis. Cabe a todos os envolvidos, docentes, alunos e a escola, superar suas visões tradicionais e autoritárias, nas quais o conhecimento se produz por meio da tríade: aula expositiva- livro didático-protagonismo docente. Uma educação integradora não ocorre sob o autoritarismo, porque deve ser uma ação coletiva, já que o movimento de integração é, necessariamente, interdisciplinar.

Por isso, exige que os professores se abram à inovação, aos temas e às

experiências mais adequadas à integração. Conforme descrito no documento base Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (2017, p. 57):

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.

REFERÊNCIAS

CHEVALLARD, Yves. **La Transposition Didactique**: du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991.

PEREIRA, Isabel Brasil. Interdisciplinaridade. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2005. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/int.html>>. Acesso em: 6 jul. 2017.

MOURA, Dante Henrique; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; RAMOS, Marise Nogueira. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília: Setec/MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2017.

ATIVIDADES INTEGRADORAS: INOVAÇÃO NO INTEGRADO¹

Luciano Marcos Curi ¹, Laila Lidiane Costa Galvão ²

¹ IFTM – Campus Uberaba, Mestrado Profissional em Educação Tecnológica e Mestrado em Educação Tecnológica em Rede (PROFEPT)

² IFTM – Campus Patrocínio, Integrado e Tecnólogo em Gestão Comercial
E-mail: lucianocuri@iftm.edu.br¹

1. INTRODUÇÃO

Inovar é uma questão de sobrevivência para todos. Ao contrário do que muitos acreditam, a inovação está presente na história humana desde a pré-história e não apenas na atualidade. Foi, inclusive, uma série de inovações, a roda, agricultura, o manuseio do fogo, a vestimenta, entre outras, que permitiram à espécie humana sobreviver e lograr êxito na ocupação de vastas áreas do Planeta (CARDOSO, 2002; CURI, 2013).

Apesar de a inovação ser antiga na história humana, só recentemente ela foi estudada, teorizada, e teve seus mecanismos e variações elencados e conhecidos. Isso, por óbvio, está diretamente relacionado com o

momento histórico atual, início do século XXI, e com os impactos da globalização, época em que a prática inovadora ganhou dimensões profissionalizadas.

Em tempo de transformações constantes, inovar é palavra de ordem. A busca por uma mudança de postura, sobretudo na Educação, é uma demanda perene, e soluções diferentes devem ser incorporadas diante dos novos modelos de família, das novas profissões e até mesmo de uma nova interpretação da realidade. Trata-se também da necessidade de adequar o nível escolar, no caso o Integrado, às demandas típicas da faixa etária de seu público: adolescentes e jovens. Enfim, inovar é preciso; inclusive, na educação.

¹ Este texto é uma versão ampliada e problematizada de: CURI, Luciano Marcos; GALVÃO, Laila Lidiane da Costa. Atividades Integradoras: inovação no Ensino Médio. **Gestão Organizacional: reflexões sobre inovação**. Vol. 5. Catalão: UFG – Regional Catalão, 2017. Os autores deste texto foram responsáveis pelas Atividades Integradoras de 2014 a 2016.

O tema da inovação na Educação entrou formalmente na agenda de discussão e de ação governamental no Brasil no início do século XXI. Desde então, tem havido alguns estudos baseados na implementação de propostas curriculares inovadoras nas escolas de nível médio do País. Apesar do grande mérito dos trabalhos nesse campo no Brasil, ainda há uma escassez de contribuições conceituais e de estudos empíricos de estratégias voltadas para o aprimoramento do currículo, objetivando torná-lo mais dinâmico e adequado às expectativas dos estudantes e às demandas da sociedade contemporânea.

Nesse sentido, este artigo tem seu foco na análise de uma experiência pedagógico-interdisciplinar bem-sucedida desenvolvida desde o início da implementação do Integrado no IFTM – Campus Patrocínio em 2014. Experiência que procurou privilegiar as demandas da formação para cidadania, conjugada e aliada ao atendimento das demandas da faixa etária dos estudantes do nível médio, e que procurou também inovar com um baixo custo financeiro, quesito indispensável para ser executável em qualquer escola pública e mesmo privada.

1.1. O que é inovação?

A inovação é uma necessidade social e humana. A inovação sempre esteve presente na história humana e foi fator decisivo para sobrevivência de nossa espécie (Cf. CARDOSO, 2002; CURI, 2013). Contudo é preciso reconhecer que nunca se falou tanto em inovação quanto no início deste milênio. Por que se fala tanto em inovação? O que é inovação? Qual a sua importância? Inovação significa produzir algo novo ou até mesmo renovar algo que já existia. Sobre tudo, inovar é introduzir uma novidade que produza uma mudança qualitativa na vida social. As inovações derivam de invenções, porém a maior parte das invenções acabam não se transformando em inovações. A inovação é hoje compreendida como a invenção que foi assimilada pela sociedade.

Deve-se ao economista austríaco Joseph Alois Schumpeter a distinção entre invenção e inovação. Muitas patentes de inventos que são requeridas não impactam na vida social nem no mercado, não resultam em mudanças. Depois das publicações de Schumpeter, passou-se a refletir acerca da inovação, suas características, suas formas e seus impactos. Antes de seus estudos, inovava-se

em bases empíricas e, após seus trabalhos, passou-se a fazê-lo lucidamente e criticamente (cf. CURI, 2013). A transposição do pensamento de Schumpeter para a teoria social resultou em pesquisas sobre inovação para resolução de problemas sociais. Várias pesquisas, acompanhando o mesmo ideário schumpeteriano, procuravam inovações que equacionassem demandas sociais sem depender grandes investimentos.

Foi dentro desse mesmo escopo que a pesquisa de inovações educacionais emergiu no Brasil e no mundo, particularmente no final do século XX. Essas pesquisas sobre inovação na Educação tornam-se cada vez mais importantes, principalmente a partir do momento que as limitações orçamentárias e de investimento para a Educação ficam cada vez mais evidenciadas. Em suma, vislumbrou-se na inovação o caminho para estender e melhorar a Educação, tanto no Brasil quanto no mundo.

Assim, numa época em que a inovação se tornou rotineira e fator determinante do sucesso e de sobrevivência de empresas, universidades e organizações, a gestão da inovação caminhou no sentido da profissionalização. Desse modo, assistiu-se nas últimas décadas a uma profissionali-

zação da pesquisa de inovação procurando aplicar a ela os postulados clássicos da gestão, ou seja, a definição de metas, métodos e objetivos para a prática da inovação nas organizações públicas e privadas. Aqui se evidencia que a gestão da inovação tem a tarefa de cuidar do processo inovativo como um todo; pesquisa, criação, adequação ao público, implantação, avaliação, correções, entre outros.

1.2. Inovação na Educação

Inovar também é o caminho para a Educação. Um primeiro debate que precisa se firmar no Brasil é que a educação pública precisa implementar práticas inovadoras para atender às demandas educacionais e cumprir a determinação legal de oferecer educação pública, laica, gratuita e de qualidade a todos os brasileiros, conforme preconiza a Constituição Federal de 1988. Não se trata de transposição acrítica de soluções de mercado para a educação pública e/ou mesmo para a privada. Trata-se de incorporar a prática de produção de inovações como forma de solucionar problemas educacionais e alcançar o atendimento de demandas inatingidas.

A Educação hoje enfrenta sérios problemas tais como: evasão, defasagem escolar, falta de adequação dos conteúdos aos níveis escolares e à faixa etária do estudante, falta de interdisciplinaridade, práticas antiquadas de avaliação, problemas infraestruturais, entre outros. A inovação na Educação não pode ser apenas a busca de soluções onerosas para os problemas atualmente enfrentados. A inovação educacional, principalmente na Educação pública, deveria conjugar dois elementos: recursos disponíveis e problemas enfrentados.

Inovar nas escolas públicas é diferente de inovar nas empresas. Diferente, mas não impossível. Trata-se de organizações diferentes com sistemáticas, objetivos e formatos diferentes. Logo o caminho da inovação não poderá ser o mesmo. Inovar para resolver problemas existentes e abrir novas perspectivas. É claro que a inovação não se resume a resolver problemas. Mesmo as escolas públicas podem trilhar o caminho da inovação como busca de outras perspectivas e de outras possibilidades. É preciso entender e esclarecer que não são apenas as inovações tecnológicas que são bem-vindas e nem mesmo as mais necessárias.

A democratização efetiva da Educação e das práticas educativas no Brasil são itens que carecem de inovações para serem verdadeiramente realidades no País. É preciso inovar na postura, no relacionamento com os estudantes. Numa época em que a democracia se consolida no País nos aspectos macro e microsocial, é impertinente e improdutivo por parte das escolas manter práticas autoritárias de outrora. É preciso ouvir os estudantes. Aquilo que alguns autores chamam de *Parceria Construtiva*. Segundo Padilha (2012), os estudantes se ressentem de passar grande parte de sua vida submetidos a propostas e atividades sem sentido e apercebem-se da crise da escola.

Não se trata aqui de celebrar as inovações como soluções mágicas ou mesmo espalhar deslumbre e encantamento. O efeito da inovação na vida social já é sabido e comprovado por meio de inúmeros exemplos, resta agora compreender que a Educação e seus profissionais precisam se colocar ativa e decididamente partícipes desse processo. Por fim, um último equívoco que é preciso combater é que a inovação é apenas aquela que revoluciona a escola ou o processo educacional por inteiro. É perfeitamente possível e seguramente necessário inovar no miúdo e

no graúdo. E muitas vezes inovações consideradas cotidianas ou mesmo banais tiveram resultados revolucionários na história. A utilização do fogo, a invenção da agricultura, a invenção da escrita, entre outros tantos exemplos, surgiram como inovações cotidianas e em escala micro que revolucionaram a médio e longo prazo a história humana (Cf. CARDO-SO, 2002).

1.3. Ensino Médio e Integrado no Brasil

A história da educação de nível médio no Brasil é longa e tortuosa. Certamente é nela que se manifestam as contradições mais gritantes da educação brasileira e onde as mazelas de uma formação educacional sem qualidade desembocam vitimando um sem número de cidadãos (cf. CARNEIRO, 2012; ALVES, 2012).

É sabido que a história do Ensino Médio e da Educação Técnica não tem as mesmas origens e, inclusive, possuem finalidades e propósitos diferentes. Contudo, no Integrado (Ensino Médio Integrado à Educação Técnica), as duas modalidades se encontram, se articulam e compartilham funções, finalidades e práticas (cf. FRIGOTTO, ET AL., 2012).

Ao término do nível médio, todas as deficiências tornam-se visíveis quando o concluinte dessa etapa escolar tenta ingressar no Ensino Superior ou no mercado de trabalho. Muitos são os jovens brasileiros que descobrem ou confirmam que estão despreparados quando concluem o nível médio, isso quando dele não desistem antes da conclusão. Não conseguem ter acesso às universidades via vestibular e também têm dificuldades para estabelecer-se com êxito no mercado de trabalho. Isso, no entanto, não é novo no Brasil.

A existência do nível médio de ensino remonta ao Período Colonial, ao ensino jesuítico, antigo estudos menores, depois secundários, e passou por diversas mudanças desde então. Mudanças que, apesar de numerosas, foram qualitativamente pouco relevantes. De modo geral, este nível de ensino foi, durante quase toda sua trajetória, marcado pela pecha de ser uma antessala do Ensino Superior ou Universitário, ou no caso da Educação Técnica, preparação para o mercado e não preparação de trabalhadores para a vida social.

A educação de nível médio brasileira atual corresponde, segundo a Lei de Diretrizes e Bases – LDB de 1996, aos três últimos anos, ou séries,

da chamada Educação Básica. Esta última engloba, desde a Educação Infantil, internacionalmente conhecida como educação pré-primária, até a última série antes do ingresso no nível universitário. Em suma, a Educação Básica no Brasil corresponde a toda escolarização não universitária. Quando os estudantes estão na faixa etária considerada adequada, os concluintes do nível médio possuem entre 17 e 18 anos. Mas nem sempre foi assim. Segundo CURI (2012), a duração de três anos do atual nível médio, por exemplo, remonta à década de 1940. Seu caráter de terminalidade da Educação Básica e arremate da formação para a cidadania apareceu com a atual LDB. O nome atual data de 1996. Ele também já se chamou 2º grau e Colegial.

Assim não resta dúvida quanto à importância estratégica que o nível médio ocupa na vida estudantil. Segundo CARNEIRO (2012), considerase indiscutível que sua história evidencia que este nível de ensino foi o menos inovador e, por isso mesmo, hoje um dos mais defasados dentre os níveis da educação brasileira. A própria terminologia utilizada para nomear evidencia o desprestígio para com este nível de ensino. O nome Ensino Médio, por exemplo, a rigor não é uma nomenclatura. Assim como

Idade Média, também não é. Veja bem, Ensino Médio é uma etapa que fica localizada entre o nível fundamental e o nível superior assim como Idade Média situa-se entre a Antiguidade e o Renascimento. Isso também não significa dizer que a atual reforma implementada por meio da Lei Federal nº 13.415, de 06/02/2017 seja a solução para os problemas enfrentados. Além do atropelo com que a proposta foi aprovada, alguns analistas apontaram que deficiências do Ensino Fundamental podem ser fatores responsáveis por certas falhas do nível médio, além de inúmeros outros problemas operacionais que essa reforma ainda não equacionou. A flexibilização proposta pela reforma, se não for implementada de maneira adequada e responsável, pode terminar reduzindo a formação básica e empobrecendo ainda mais o currículo do nível médio.

A educação de nível médio deveria ser condizente com a faixa etária dos estudantes, ou seja, a adolescência e o início da juventude. Esse é um momento da vida em que inúmeras escolhas devem ser feitas, e a estrutura atual do nível médio brasileiro não favorece tais escolhas.

Já o Integrado emerge no Brasil a partir de 2004, particularmente a

partir do novo contexto do Decreto nº 5.154, de 23/07/2004, que permitiu o curso de matrícula única que antes inexistia (cf. FRIGOTTO et al., 2012). Decididamente o Integrado é o curso de nível médio mais completo e mais bem articulado até hoje desenvolvido no Brasil. Ele contempla a formação básica para a cidadania conjugada com a formação profissional de nível técnico num único curso. Isso assegura ao estudante tanto a formação cidadã quanto a possibilidade de ingresso no mercado de trabalho bem como a continuidade dos estudos.

1.4. Inovações no Integrado

O nível médio educacional brasileiro carece de inovações. Tal necessidade é uma constatação histórica, sociológica e pedagógica. No Brasil, costuma-se dispensar mais atenção, energia e recursos ao nível superior do que aos demais níveis de ensino. Nossa legislação e os orçamentos públicos dão claro testemunho dessa situação (cf. PINTO, 2007). Figuras de proa como Paulo Freire, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, para citar os mais conhecidos, sempre se ressentiram dessa dificuldade de chamar a atenção e mobilizar recursos para outros níveis de ensino que não o superior.

A atual estrutura legislativa e constitucional evidencia a maior preocupação histórica com o nível superior. Observe que, pela Constituição de 1988, cabe à União a responsabilidade por esse nível. A União é quem detém mais recursos e recebe a maior quantidade de impostos. Obviamente que o nível universitário é mais caro, mais oneroso, mas inúmeros problemas apresentados nos anos iniciais dos cursos superiores originam-se por causa de falhas e insuficiências dos cursos de nível médio.

Desse modo, parte do empenho maior de recursos dispensados para o Ensino Superior no Brasil também fica desperdiçado. Muitas vezes as Universidades e Institutos Federais se veem obrigados a fazer o trabalho do nível médio, pois seus alunos ingressantes chegam aos cursos superiores despreparados para a profissionalização ali oferecida. Enfim, recursos gastos no local incorreto, resultam em pouca efetividade social e educacional. Mais do que investir em nivelamentos universitários e cursinhos pré-vestibulares, e similares, o mais adequado seria inovar no nível médio para assegurar-lhe mais qualidade.

Esses não são os únicos problemas enfrentados pelo nível médio no Brasil. O vestibular e o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM dificultam as inovações e a construção de um nível médio mais adequado à faixa etária dos estudantes e às atuais demandas sociais e de mercado. Isso desde a época imperial (cf. HAIDAR, 2008). Aqui não se está realizando nenhuma crítica específica aos vestibulares/Enem, mas apenas formalizando uma constatação. Isso ocorre porque obter uma vaga num curso superior acaba sendo uma necessidade mais urgente que impede estudantes e profissionais da Educação de se aperceberem de outras demandas e necessidades dos estudantes do nível médio. A pressão exercida pelos vestibulares/Enem tende a coibir a prática de inovações nesse nível de ensino. Não deveria ser assim, mas é o que ocorre.

Certos elementos também evidenciam nossa concepção de que o nível médio é transitório e meramente preparatório para o Superior. Estudantes aprovados em vestibulares e que são dispensados judicialmente de concluir o nível médio evidenciam o desprestígio e a desvalorização desse nível de ensino. A certificação de nível médio disponibilizada pelos supletivos e por outras

iniciativas congêneres a jovens de até 21 anos também oferecem formas de se esquivar do curso de nível médio. Muitos críticos alegam que a duração do nível médio deveria ser revista para se aproximar mais do que é feito na Europa e nos Estados Unidos. Noutros países desenvolvidos, a duração média deste nível de ensino é de quatro anos. No Brasil, na atual conjuntura, as escolas que têm ofertado o nível médio com duração superior a três anos têm enfrentado uma grande evasão propiciada pelas certificações supletivas hoje existentes (Cf. CURI, 2012). Aqui não se está apregoando contra a necessidade de modalidades supletivas e EJA, apenas sua aplicação a jovens menores de 21 anos (Cf. PINTO, 2007).

Todos esses fatores, entre outros, explicam porque ocorrem poucas experiências de inovação no nível médio. Diferentemente do que se observa no Ensino Fundamental e Superior.

2. ATIVIDADES INTEGRADORAS: CAMINHOS INTERDISCIPLINARES

A construção de um nível médio de qualidade é um dos desafios brasileiros neste início de século XXI. Ao longo da história brasileira, alguns modelos foram discutidos e experi-

mentados. Contudo, é forçoso reconhecer que o nível médio foi o que menos ações inovadoras empreendeu. Um fato indicativo dessa situação foi a tardia extensão da obrigatoriedade dos estudos ao nível médio no Brasil, o que só ocorreu em 2009, de acordo com a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.

Contudo, no contexto atual brasileiro, é preciso avançar no debate educacional e aproximá-lo do debate sobre inovação. É possível, sem querer desmerecer o debate e a luta pela ampliação do nível médio brasileiro, melhorá-lo rearticulando práticas já conhecidas e existentes em outros níveis educacionais.

Enfim, acredita-se, e a experiência que aqui será abordada aponta neste sentido, que é possível melhorar o nível médio, notadamente o Integrado. Essas melhorias respondem a dois desafios atuais, um social e outro legal. Social porque é visível e urgente a necessidade de se construir um nível médio que atenda às demandas típicas da faixa etária dos adolescentes e jovens. O desafio legal é materializar a determinação constitucional de oferecer uma educação de qualidade a todos os cidadãos brasileiros, dever do Estado e

da família. Enfim, é possível melhorar o nível médio atual introduzindo inovações. Isso é um preceito já há muito sabido, notadamente esclarecido pelos teóricos da inovação.

É nesse sentido que a experiência aqui relatada e analisada se enseja. Ela foi construída a partir da análise do Ensino Médio tradicional e da Educação Técnica oferecida nos Institutos Federais. Além disso, originou-se também da indicação do Parecer que aprova a Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio CNE/MEC (2009), conhecido como Parecer do Ensino Médio Inovador. Esse Parecer foi resultado de uma luta política que forçou o Estado Brasileiro a reconhecer que o nível médio precisa ser adequado à realidade atual. Ele propõe estimular novas formas de organização das disciplinas, articuladas com *atividades integradoras*, a partir das inter-relações existentes entre os eixos constituintes do Ensino Médio, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura.

Em Patrocínio (MG), no *campus* do IFTM, quando da implementação do Integrado em 2014, foi pensada uma iniciativa que pudesse oferecer coesão, coerência e que pudesse ser um espaço-tempo aberto para a realização de práticas interdisciplinares

que pudessem enriquecer, complementar e melhor articular o conjunto das disciplinas ou unidades curriculares dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio que foram construídos naquela ocasião: Administração, Eletrônica e Manutenção e Suporte em Informática.

A equipe que debateu e elaborou a proposta dos cursos tinha consciência de que um curso organizado apenas com disciplinas não atendia à demanda dos adolescentes e jovens do Integrado, demandas típicas da faixa etária. Por tradição, a organização de cursos em disciplinas é muito rígida com conteúdos e procedimentos geralmente já consolidados. Os cursos foram construídos pensando que deveria haver um espaço onde experiências e práticas inovadoras e interdisciplinares pudessem ocorrer sem alterar a formação exigida e preconizada pela legislação, atendendo o que relata Borher, Ávila, Castro, Chamas e Paulino (2007) quando dizem que: *"a nova perspectiva – interdisciplinar – vem influenciando os currículos dos programas de ensino"*. Esse espaço foi denominado de *Atividades Integradoras* coadunando-se com o preconizado pelo Parecer CNE/MEC nº 11 de 2009.

Os cursos foram construídos em 2013 e iniciados em 2014. Foram eles:

Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio, Técnico em Eletrônica Integrado ao Ensino Médio e Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Integrado ao Ensino Médio. Iniciaram-se 90 alunos, e esta modalidade de nível médio foi uma novidade na cidade de Patrocínio (MG).

O IFTM – *Campus* Patrocínio iniciou suas atividades em 2009 e foi formalmente elevado à categoria de *campus* em 2013. O Integrado é uma modalidade de nível médio que conjuga, num só curso e numa mesma matrícula, as disciplinas tradicionais do Ensino Médio articulado com as disciplinas tradicionais da Formação Técnica. Esses cursos integrados geralmente possuem uma carga horária elevada e um acúmulo de avaliações e atividades aos alunos. Apesar de toda essa fatura de carga horária, isso não significa dizer que a formação é mais completa ou necessariamente melhor. Em suma, a quantidade não é, necessariamente, sinônimo de qualidade. A experiência dos envolvidos na construção dos cursos indicava claramente que, apesar de toda a taxa de ocupação, os adolescentes e jovens terminavam habitualmente os cursos técnicos carentes de formação em muitos elementos necessários à vida e às demandas da

faixa etária. Desse modo, as *Atividades Integradoras* foram planejadas para serem um espaço-tempo de atendimento de várias demandas e ponto de articulação e coesão dos cursos técnicos integrados. Foi construída a seguinte definição para elas:

Atividades Integradoras são ações didático-pedagógicas transdisciplinares, intercursos e interséries realizadas num espaço-tempo especialmente reservado para elas; com o objetivo de atender às necessidades dos estudantes quanto à preparação para a vida, para o trabalho e para a continuidade dos estudos, nesta ordem de prioridade.

As *Atividades Integradoras* são uma atividade de ensino que compõe a estrutura do curso e não são apêndices nem extras ou adicionais, ou facultativas. A diferenciação principal com relação a uma disciplina tradicional é o fato de que o cômputo das atividades se faz apenas com relação à frequência e não é atribuída pontuação às *Atividades Integradoras*. Na prática, todas as turmas dos três cursos do *campus* têm o mesmíssimo horário, terça à tarde, para realizar as *Atividades Integradoras*, ou seja, o horário, espaço-tempo, para realização e promoção de atividades para além das disciplinas existe e é assegurado semanalmente.

Durante o ano de 2014 foram realizadas 38 *Atividades Integradoras* que versaram sobre os mais variados temas e utilizaram formatos diferenciados. Temas como sexualidade, trabalho, vida urbana, empregabilidade, drogas, representação estudantil, segurança na internet, religiosidade, intercâmbios etc. Quanto ao formato, foram utilizados partilhas, debates, reflexões, momentos de convivência, palestras, oficinas, sessões de cinema, gincanas, entre outros. Sempre procurou priorizar-se atividades que contemplassem o interesse de todos os cursos e de todas as séries, preferencialmente aquelas que demandavam um espaço ou metodologia difícil de ser atendida pelas disciplinas tradicionais. Em 2014, elas foram ofertadas semanalmente, o que, de modo indiscutível, desafiou os organizadores. Por tratar-se de uma prática inovadora para a qual não havia referências, o número de situações imprevistas levou a uma aprendizagem constante, senão tortuosa, de todos os envolvidos com a sua realização. Apesar de produtivas, as atividades evidenciaram que sua organização necessitaria de um amadurecimento de toda a equipe envolvida para aproveitá-las adequadamente, bem como para utilizá-las com a finalidade que motivou sua

criação. Desde o princípio, elas possuem a duração de cem minutos.

Em 2015, elas foram retomadas inicialmente com regularidade mensal e, posteriormente, quinzenal e continuaram com o mesmo formato. Neste ano foram realizados inicialmente debates, e uma grande chamada ao público interno foi realizada objetivando fomentar o maior envolvimento dos professores, bem como incentivar novas práticas interdisciplinares. Também em 2015 foi criado um logotipo e um *slogan* para as *Atividades Integradoras*.

Em 2016 e 2017, as *Atividades Integradoras* prosseguiram seu curso procurando sempre priorizar atividades conjuntas dos três cursos. Isso não significa que houve momentos em que os cursos realizaram atividades separadamente por temas específicos que trataram de questões temáticas referentes ao trabalho e à formação técnica. Muitas *Atividades Integradoras* surpreenderam os organizadores pela riqueza. Alguns debates movimentaram a escola, o que dificilmente ocorreria no espaço e no escopo de única disciplina. Entre as atividades preferidas dos estudantes, certamente os debates ganharam destaque.

3. CONCLUSÃO

A análise da prática das *Atividades Integradoras* após a conclusão das primeiras turmas foi muito salutar e evidenciou algumas de suas virtudes, dificuldades e limitações. O espaço proporciona a interação entre professores de diferentes disciplinas a fim de que possam encontrar pontos de convergência em seus conteúdos, relacionando-os com o mundo fora da escola. O depoimento dos primeiros egressos do Integrado materializa adequadamente o que as *Atividades Integradoras* proporcionaram:

Durante três anos participei das *atividades integradoras* que ocorriam no IFTM – Campus Patrocínio. No decorrer desse período, acompanhei a evolução das atividades e o aumento do interesse por parte dos outros alunos e também de professores. Em um primeiro instante tinha em mente que a atividade integradora era apenas uma forma descontraída de abranger certos assuntos com a presença de todos alunos e convidados externos. Porém, com o passar dos dias, percebi que o intuito ia muito além disso, descobri que o objetivo era formar melhores profissionais e seres humanos. Posso afirmar isso pois em diversos momentos pude refletir sobre princípios culturais, religiosos, políticos, econômicos e também assuntos polêmicos e atuais como descriminalização do aborto e drogas, preconceito, homofobia, corrupção

etc. Outro aspecto importante era a liberdade que nós alunos tínhamos para fazer indagações e comentários a respeito do assunto, desenvolvendo nossas habilidades de comunicação e de senso crítico. Esse último fato foi o que mais colaborou com a minha formação, pois com eles criei autoconfiança, aprimorei meus conhecimentos, relação interpessoal e desenvolvi habilidades que me ajudaram em vestibulares, redações e até mesmo no desenvolvimento de seminários e relatórios. Hoje reconheço que as *atividades integradoras* tiveram suma importância na minha formação e também na minha vida pessoal. (Isabele Mendes Oliveira – concluinte 2016)

As *Atividades Integradoras* foram muito importantes para a minha formação enquanto cidadão e, com certeza, também a de meus colegas. Por ser um momento que comporta atividades muito mais flexíveis que um horário de aula, as atividades eram uma possibilidade de horário para que as atividades que não se adequavam a uma sala de aula pudessem acontecer. Os debates e discussões sobre os mais diversos assuntos nos colocava em contato com questionamentos sobre as opiniões que tínhamos, nos levando a criar nossas próprias opiniões após conhecer outras diferentes das que conhecíamos. Ao meu ver, isso é muito importante para a construção de cidadãos conscientes, pessoas mais preparadas para viver em sociedade, atingindo um dos objetivos do Ensino Médio, que é promover a cidadania. Tudo isso ganhava proporções ainda maiores quando pessoas da sociedade

eram convidadas para compartilhar seus conhecimentos, nos levando para fora dos muros da escola. Ao mesmo tempo, esses momentos possibilitaram que a organização estudantil no *campus* surgisse e se consolidasse. Nesses horários aconteceram diversas Assembleias Gerais do Grêmio Estudantil. Tendo em vista que os cursos têm uma grande carga horária, seria muito improvável a presença de uma quantidade significativa de estudantes nas assembleias se não acontecessem fora desses horários. Além disso, por meio da participação na comissão das *Atividades Integradoras*, do Grêmio Estudantil ou pelo contato direto com os educadores, os alunos eram consultados sobre as atividades e poderiam sugerir atividades, fazendo com que muitas delas fossem realizadas diante de demandas reais apresentadas. Um momento como esse, livre das restrições das disciplinas é, sem dúvidas, um passo no caminho da interdisciplinaridade e na formação de habilidades e competências, algo que a educação de diversos países já adotam. (Marcelo Lucas – concluinte 2016).

Durante os anos em que cursei o curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio, estava presente na grade curricular o Projeto Integrador. Eu o enxergava como uma estratégia didática diferenciada, onde ele não se restringia à abordagem tradicional de conteúdos separados e sim integrados. Essa forma de ensino fez-me certamente uma cidadã mais crítica e menos alienada mediante os temas abordados no projeto que são – até hoje – recorrentes e onipresentes

no meu dia a dia. Dessa forma, ele se aproximava da realidade nos fazendo refletir sobre vários assuntos, por conseguinte integrando conhecimentos. Lembro-me de participar de projetos com convidados que tratavam de assuntos diversificados. O fato de ter um interlocutor diferente a cada semana com um assunto exclusivo nos proporcionava um leque de conhecimentos globais que nos ensinavam e motivavam. O projeto, nesses anos, contou com diversos profissionais como empreendedores, juízes e profissionais da saúde. Eventualmente, a presença destes reforçou a escolha da minha carreira, que pretendo seguir. Acredito que não somente eu mas também muitos alunos que participaram foram norteados ou mesmo inspirados para escolherem uma profissão. Me felicita saber que o projeto atendeu também as causas ambientais. Neste momento, eu como ex-aluna deixava de ser apenas uma aprendiz para me converter em agente transformadora da realidade. O projeto integrador reforçou muitas vezes a matéria dada em sala de aula, elucidando com filmes que retratam a realidade histórica. Estes mostraram-se promissores, uma vez que, para mim, o conteúdo tornava-se mais atrativo e fácil de compreender. Decerto, o projeto foi um aliado para desfazer pensamentos e concepções preconceituosas ao abordar assuntos como diversidade das religiões, preconceito racial e opção sexual. O interessante é que, além da disseminação do conhecimento, sempre no final das palestras, nós alunos podíamos fazer indagações para o palestrante ou compartilhar nosso ponto de vista. Concluo que a incorporação do projeto integra-

dor na grade curricular do Ensino Médio-Técnico (antes restrito apenas para cursos superiores) foi uma promissora aposta em virtude de tantos benéficos oferecidos para os alunos. Ouso convidar todos a refletir sobre a perpetuação e continuação vitalícia desse importante projeto. (Évelyn Thuane Silva de Oliveira – concluinte 2016).

As *atividades integradoras* permitiram a aprendizagem da prática interdisciplinar que, posteriormente, levou-se para as disciplinas curriculares. Outra virtude é que o espaço das *Atividades Integradoras*, por ser um espaço aberto, pode ser utilizado pelos próprios estudantes dos diferentes cursos para interagirem com os próprios colegas. Um aspecto que ficou evidente é que as *Atividades Integradoras* contribuem para uma melhor socialização dos alunos de todos os cursos, diminuindo eventuais rivalidades ou competições negativas que costumeiramente se observa em escolas profissionalizantes. Outra virtude é que elas demonstraram ser um instrumento valioso para incrementar a preparação para a vida e para a cidadania. Temas como gravidez na adolescência, aborto, redução da maioria penal, sexualidade, escolha profissional, inserção no mercado, podem ser bem explorados em atividades desse tipo. As *Ati-*

vidades Integradoras mostraram-se ricas e valiosas.

Quanto às dificuldades, a maior delas é o envolvimento da equipe e a compreensão das características e particularidades das *Atividades Integradoras*. Outra dificuldade é que a maioria dos profissionais não teve esta experiência durante sua formação, tradicionalmente disciplinar e conteudista, não conseguindo trabalhar de forma articulada ou conceber novas atividades, o que levou alguns a emitirem comentários e julgamentos apressados e preconceituosos ou a apresentarem resistência em participar da prática inovadora. Enfim, conforme aponta CORDIOLLI (2011), trata-se de um processo difícil, mas é preciso inovar. Segundo ele, colocar as inovações em prática, promover diversas experimentações e avaliar cada passo para reformular o que não está funcionando é uma forma de aprimorar o processo educativo.

Um ponto a ser destacado é o grau de inovação que esta experiência com as *Atividades Integradoras* encerra. Há muito já são praticadas no Ensino Superior iniciativas semelhantes, geralmente denominadas de Projeto Integrador. Contudo, é preciso ressaltar que no IFTM – *Campus Patrocínio*, as *Atividades Integra-*

doras foram pensadas para serem diferentes de suas congêneres universitárias. Elas diferem porque no Ensino Superior quase sempre existe um professor responsável por elas, e, em alguns casos, com um conteúdo determinado previamente e até mesmo com avaliação da aprendizagem.

A experiência aqui relatada difere desse modelo. Em Patrocínio (MG) foi criada uma Comissão para organizar as *Atividades Integradoras*, corroborando com o que fala Barañano (2005), o desenvolvimento de inovações está fortemente condicionado pela existência de um ambiente interno no qual as ideias criativas possam emergir e os conhecimentos, quer tecnológicos, quer de gestão, possam ser acumulados. Essa comissão inclusive foi composta por professores, técnico-administrativos e estudantes. A organização das *Atividades Integradoras* por meio de uma comissão com participação estudantil garantiu que o espaço fosse mantido, propositalmente, aberto às demandas presentes e futuras. Desse modo, elas permitem momentos de integração, intercursos e interséries e entre professores de diferentes disciplinas e orientações teóricas. Isso obviamente tem a ver com o Integrado. Nesse curso fazem-se presentes tanto as demandas da Formação Geral

(Ensino Médio) quanto da Formação Profissional (Ensino Técnico).

Assim, decididamente, as *Atividades Integradoras* mostraram-se uma inovação no sentido schumpeteriano. Elas se constituíram como uma forma de inovação dos serviços oferecidos pela instituição, visto que corroboram com a oferta de um ensino de nível médio mais atualizado frente às demandas dos estudantes e da sociedade. A partir desta análise, pode-se concluir que se trata de uma inovação devido ao seu impacto no sentido de transformar processos e pessoas. De acordo com os conceitos de Fonseca e Figueiredo (2014), a inovação é entendida como um processo e não como evento isolado. Verificou-se que as *Atividades Integradoras* contribuem para a melhoria e construção de um Integrado de qualidade. Elas propiciam momentos ricos e valiosos que as disciplinas tradicionais não permitem. O formato aberto sem conteúdo predeterminado deu a elas uma flexibilidade necessária para atender às demandas dos cursos e dos estudantes. Enfim, elas se mostraram valiosas para a formação de cidadãos e profissionais com autonomia intelectual.

REFERÊNCIAS

ALVES, C. Estudos secundários no Brasil nos séculos XIX e XX. In: PESSANHA, E. C.; JUNIOR, D. G. **Tempo de cidade**, lugar de escola: história, ensino e cultura escolar em “escolas exemplares”. Uberlândia: Edufu, 2012. p. 87 a 116.

BARAÑANO, A. M. Gestão da Inovação Tecnológica – Estudo de Cinco PMEs Portuguesas. **R. Bras. de Inov.**, v. 4, n. 1, 2005.

BORHER, M. B. A.; ÁVILA, J.; CASTRO, A. C.; CHAMAS, C. I.; PAULINO, S. Ensino e Pesquisa em Propriedade Intelectual no Brasil. **R. Bras. de Inov.**, v. 6, n. 2, 2005.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)** nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

CARDOSO, T. F. L. Sociedade e desenvolvimento tecnológico: uma abordagem histórica. In: GRINSPUN, M. P. S. Z. **Educação Tecnológica**. São Paulo: Cortez, 2002.

CARNEIRO, M. A. **O nó do Ensino Médio**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CORDIOLLI, M. Apud: TEIXEIRA, B. Inovação ou Acomodação: de qual lado sua escola está? **Ver. Educ.**

Educ., ano 1, n. 1, p.18, maio 2011.

CURI, L. M. História & Inovação: O campo em foco. SILVA, J. C. et al. (Org.). **Sustentabilidade e Inovação no Campo**. Uberlândia: Composer, 2013.

CURI, L. M. Noções de Direito no Ensino Médio: uma demanda urgente. **R. J. do Unia Araxá**: Composer, v. 16, n. 15, 2012.

FONSECA, M. FIGUEIREDO, P. N. Acumulação de capacidades tecnológicas e aprimoramento de performance operacional. **Rev. Bras. de Inov.**, v. 13, n. 2, p. 311-344, 2014.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado: Concepções e Contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

HAIDAR, M. de L. M. **O Ensino Secundário no Brasil Império**. São Paulo: Edusp, 2008.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

MEC. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 11/2009** (Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio).

PADILHA, M. **Parceria Construtiva**.

Caminhos para Inovar. Fundação Victor Civita. São Paulo: Editora Abril, 2012. Edição Especial nº 14.

PINTO, J. M. de. O Ensino Médio. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. **Organização do ensino no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2007. p. 47 a 72.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO: CONCEPÇÃO E CATEGORIAS FUNDANTES

Ivonei Andrioni¹

¹ Universidade Federal de Mato Grosso, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação

E-mail: ivoneiandrioni@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

Este texto é um recorte da Dissertação "Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no/do Campo em Mato Grosso: Limites e Possibilidades". A pesquisa que culminou com a Dissertação teve como campo empírico uma escola do campo de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (Epiem), da rede pública estadual, no Estado de Mato Grosso. O objetivo era entender como a concepção de Epiem transitava na proposta político-pedagógica-curricular da escola; qual a fundamentação teórica utilizada pelos profissionais de educação da escola na construção da proposta pedagógica; a presença ou não das políticas públicas de educação; bem como os limites e as possibilidades na efetivação da proposta na perspectiva da formação integral.

Entre os educadores, pesquisa-

dores protagonistas dessa proposta, no Brasil, destacamos Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos, Paolo Nosella e Dermeval Saviani, autores estes que referenciam em suas afirmações filósofos e educadores como Marx, Engels, Pistrak, Gramsci, Manacorda, Krupskaya, Mészáros e que defendem os princípios da escola humanista e de formação integral, pública, laica, de qualidade, para todos, preconizados pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Bem como protagonizaram a publicação do Decreto nº 5.154/2004 em substituição ao Decreto nº 2.208/1997.

O objetivo deste recorte é apresentar a fundamentação teórica e conceitual, os autores que possibilitaram entender o processo histórico da construção da proposta de Epiem no Brasil e como esta concep-

ção transita nas políticas públicas de educação. Assim como apresentar as categorias fundantes da concepção de Epiem como contraponto ao projeto de educação dualista presente na maioria das escolas da rede pública estadual do Estado de Mato Grosso.

2. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO

Historicamente, no Brasil, a educação escolar caracterizou-se como dualista, binária, a serviço da manutenção da segmentação social. A concepção de Epiem surge como alternativa para superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar, a fim de garantir ao estudante o direito a uma formação completa, que contribua na leitura do mundo e em sua atuação como cidadão.

O termo “integrado” nasce como contraponto ao Decreto nº 2.208/1997, ou seja, “foi incorporado à legislação – primeiramente, no Decreto nº 5.154/2004 (que revogou o Decreto nº 2.208/1997) e, posteriormente, na Lei nº 9.394/1996, alterada pela Lei nº 11.741/2008, nasce como uma das formas de articulação entre

o Ensino Médio e a educação profissional (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 305).

Para Ciavatta e Ramos (2012), conceitualmente e organicamente, a concepção de EPIEM vai muito além da articulação entre educação geral e formação técnica. Tem o objetivo de superar a segmentação de classes, a separação entre formação para o trabalho manual ou formação para o trabalho intelectual, “busca recuperar, no atual contexto histórico e sob uma específica correlação de forças entre as classes, as concepções de educação politécnica, educação omnilateral e escola unitária”, que estiveram no projeto da LDBN dos anos de 1980, mas que se perderam antes da aprovação da LDBN/96” (p. 306). Ou seja, não se trata somente de integrar uma à outra na forma, mas sim de se constituir o Ensino Médio como um processo formativo que integre as dimensões estruturantes da vida, trabalho, ciência e cultura, abra novas perspectivas de vida para os jovens e concorra para a superação das desigualdades entre as classes sociais.

Ciavatta (2005) afirma que quando nos referimos à concepção de integração entre formação geral e formação técnica, “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” (p. 84). Assim, no Ensino Médio Integrado, os alunos terão acesso aos conhecimentos equivalentes à base nacional comum referente ao nível de ensino e os conhecimentos específicos do curso técnico escolhido. O objetivo é unir teoria e prática, preparação para prosseguir nos estudos e preparação para o trabalho. No curso subsequente isso não acontece, pois o objetivo é formação prática, treinamento, aprender a fazer.

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a modalidade de Epiem, no Brasil, é recente. Somente a partir de 2003, abre-se a possibilidade de uma nova concepção que problematiza e busca superar o currículo dualista, historicamente presente na educação brasileira.

Com a concepção de formação integrada ou de Epiem, pretende-se construir/organizar educação escolar na perspectiva da escola unitária e politécnica. Perspectivas que concebem o trabalho como princípio

educativo. Ou seja, o objetivo é oferecer ao jovem formação humana e de cultura geral, para inserir “os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa” (GRAMSCI, 2011, p. 36).

Rodrigues (2010, p. 184) afirma que o Ensino Médio no Brasil esteve reservado a uma elite proprietária, como passaporte para o Ensino Superior. Segundo Rodrigues, o que há é “uma formação propedêutica, voltada para os integrantes da elite, que conseguia continuar os estudos em direção ao Ensino Superior”.

Para Nosella (2009), até a década de 1930, no Brasil, a modalidade de Ensino Médio existia apenas como formação geral, formação científica, para uma minoria que se dava o luxo de prosseguir em estudos superiores. Segundo o autor, o filho do trabalhador só teve acesso a essa modalidade devido à necessidade de formação de mão de obra para atender as demandas da industrialização crescente. Antes disso, aos filhos da classe operária, do campo ou da classe urbana, por diferentes razões, não lhes era garantido o direito à escola de Ensino Médio.

Ainda segundo o autor (2009), o Ensino Médio no Brasil continua sendo uma questão polêmica, pois

Uns defendem uma formação humanista e científica única e para todos; outros uma formação pré-profissional ou até mesmo profissionalizante; outros ainda defendem a separação entre o Ensino Médio regular e o ensino técnico e profissional; e outros finalmente defendem o Ensino Médio integrado ao ensino técnico ou à educação profissional (NOSELLA, 2009, p. 2).

2.1 Categorias estruturantes da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio

Trabalho e Educação: Para Frigotto (2012, p. 273), as práticas sociais, trabalho e educação coexistem desde que o homem se reconhece como ser humano. O homem se sobrepõe aos demais seres da natureza pela prática do trabalho e, por meio da educação, o homem socializa às gerações que se sucedem as técnicas de produção, os valores, as experiências e os conhecimentos construídos historicamente. É por meio do trabalho, desde a época da coleta, passando pelas maneiras de organizar e se organizar para o trabalho, que o homem produz e se reproduz.

Konder (2000) afirma que

Toda sociedade vive porque consome; e para consumir depende da produção, isto é, do trabalho. Toda a sociedade vive porque cada geração nela cuida da formação da geração seguinte e lhe transmite algo da sua experiência, educa-a. Não há sociedade sem trabalho e sem educação (KONDER, 2000, p. 112).

Brandão (2005) afirma que

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos modos nós envolvemos pedaços de vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. [...] Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante. [...] A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos (BRANDÃO, 2005, p. 7- 10).

A concepção de educação foi deturpada pelo capital, pelo grupo que vive da exploração do trabalho da classe operária. Pois, o que poderia ser espaço de emancipação, formação para a cidadania, espaço para conhecer os princípios da produção e da organização social, tornou-se espaço e instrumento que a sociedade capitalista usa para “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitimam os interesses dominantes” (MÉSZÁROS, 2008, p. 15).

Freitas (2010, p. 156) afirma que a educação, no decorrer da história, nunca esteve a favor do filho do trabalhador. Mesmo que o discurso fosse educação laica, pública e para todos, o que se observa é a disseminação de valores hierárquicos: “Aprende-se relações de subordinação no processo de gestão escolar; aprende-se relações de submissão na sala de aula; aprende-se valores e atitudes nas variadas vivências apontadas pela escola”. Ou seja,

A escola produz a aceitação da vida e a submissão do aluno às regras vigentes e, em relação à classe trabalhadora, continua a sonegar conhecimento, distribuindo-o, quando o faz, segundo o nível que é esperado

pelos condições gerais de funcionamento do processo de acumulação de riqueza (FREITAS, 2010, p. 156).

Para Frigotto (2006), a função do Ensino Médio é “preparar cidadãos autônomos para atuarem no campo social, político, cultural e econômico”. Porém, o que se percebe são milhares de jovens que, vitimados pela sociedade de classes, são condenados a frequentar “cursos profissionalizantes desprovidos de uma base científica, técnica e de cultura humana mais geral”, que não os prepara “nem para as exigências profissionais e nem para o exercício autônomo da cidadania” (p. 91).

Segundo o autor,

A escola média de melhor qualidade é reservada ao topo da pirâmide social e dentro da cultura do “bacharel e do coronel”, vale dizer uma elite preconceituosa, ilustrada, mas desprovida de cultura humana e violenta. [...] Sem romper com as estruturas de poder que subordinam os interesses da sociedade as minorias do topo da pirâmide social continuaremos reproduzindo o que Francisco de Oliveira explicita pela metáfora do ornitorrinco: uma sociedade monstro social que se funda na desigualdade e se alimenta dela (FRIGOTTO, 2006, p. 92).

Pistrak (2000), referindo-se à união trabalho e educação, sugere a criação de oficinas escolas, e afirma

que não existe melhor maneira para entender o processo de funcionamento de uma máquina e o significado da mecanização da produção, do que “sentir diretamente o que é de fato a mecanização da produção” (p. 59).

Para o autor, uma oficina bem organizada proporciona ao aluno conhecimento da organização científica do trabalho (tempo de um trabalhador e tempo de um grupo de trabalhadores na confecção de determinado produto); organização econômica da oficina (elementos da administração, compreensão de possíveis problemas econômicos); e a importância social de uma oficina para as pessoas de determinada localidade melhorar as técnicas de trabalho/produção e as condições de vida/existência.

Ainda segundo Pistrak (2000), o problema é que estas atividades do cotidiano do aluno não são consideradas no trabalho escolar. Para que isso aconteça, faz-se necessário organizar o programa de estudos/trabalho a partir dos “complexos”. Ou seja, “o estudo dos complexos na escola apenas se justifica na medida em que eles representam uma série de elos numa única corrente, conduzindo à compreensão da realidade atual” (p. 137).

Para Ciavatta e Ramos (2012, p. 305), essa maneira de organizar a educação, com a intenção de integrar ensino e trabalho, formação geral-científica e formação técnica – para o trabalho, tem origem na “educação socialista, na concepção de educação politécnica ou tecnológica”.

A concepção socialista de educação a que Ciavatta e Ramos (2012) se referem foi protagonizada, inicialmente, por Robert Owen que defendia “formação integral, sob o aspecto físico e moral, dos homens e das mulheres, para que aprendam a pensar e agir sempre racionalmente” (MANACORDA, 1989, p. 274).

Para Owen “a educação devia ter como princípio básico o trabalho produtivo. A escola deveria apresentar de maneira concreta e direta os problemas da produção e os problemas sociais” (GADOTTI, 2002, p. 120). Ou seja, Owen acreditava ser possível a construção de outra organização da sociedade a partir da educação. Contudo, o equívoco estava em querer superar os problemas sociais “apenas por meio da força da razão”, superar a ignorância sem atacar o problema do modo de produção e da necessidade de novas formas de trabalho, entrelaçados com a educação.

Gramsci (2011) afirma que cada classe social cria os seus intelectuais orgânicos. Com isso surge a escola dualista tradicional que divide o ensino em clássico – destinado à classe dominante e aos intelectuais, e o ensino profissional – destinado à classe instrumental, os operários.

Gramsci propõe uma escola única, de formação humana, de base unitária, em que

[...] a última fase (Ensino Médio) deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do “humanismo”, a autodisciplina intelectual e autonomia moral necessária a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio etc.) (GRAMSCI, 2011, p. 39).

No Brasil, um dos marcos significativos na superação da dualidade é o Decreto nº 5.154/2004. Decreto esse que nasce no auge da luta entre conservadores e progressistas. De um lado, os conservadores lutando por uma educação/escola segmentada: profissionalizante, para a classe trabalhadora e científica, para a elite/burguesia. De outro lado, os progressistas: lutando por uma educação democrática, de base unitária, laica, politécnica, humanista, pública

e gratuita. O objetivo é a superação da separação entre formação técnica para o trabalho e formação científica/geral para prosseguir nos estudos.

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 42), os mentores do referido decreto apropriam-se da ambiguidade e dos princípios de educação estabelecidos no Art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 e defendem a possibilidade de “incorporar no Ensino Médio processos de trabalho reais, possibilitando-se assimilações não apenas teóricas, mas também práticas, dos princípios científicos que estão na base da produção moderna”. Ou seja, o que se pretende é construir uma educação unitária e universal destinada a superar a dualidade entre cultura geral e cultura técnica, ainda no Ensino Médio, visto que

O Ensino Médio integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjuntamente desfavorável – em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino – mas que protagonize mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 44).

Consta no Documento Base (BRASIL, 2007, p. 24), que o Decreto 5.154/2004, além de manter “as ofertas dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes determinados pelo Decreto 2.208/97, teve o grande mérito de revogá-lo e de trazer de volta a possibilidade de integrar à educação profissional”. Ou seja, o objetivo do Decreto nº 5.154/2004 é proporcionar “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 da classe média-alta e alta)” (BRASIL, 2007, p. 25).

Pereira (2012), afirma que no

[...] debate atual da educação profissional, trazido no Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020, notamos que é sob o mote da universalização do Ensino Médio que aparecem as primeiras referências à educação profissional, tais como: fomentar a expansão das matrículas do Ensino Médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, dos povos indígenas e das comunidades quilombolas; fomentar a expansão da oferta de matrículas gratuitas de educação profissional técnica de nível médio por parte das entidades privadas de educação profissional vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante ao Ensino Médio público; e fomentar programas de educação de jovens e

adultos para a população urbana e do campo na faixa de 15 a 17 anos, com qualificação social e profissional para jovens que estejam fora da escola e com defasagem série-idade (PEREIRA, 2012, p. 288).

Para Frigotto (2005, p. 44), o Ensino Médio integrado se faz necessário para uma realidade em que o filho do trabalhador, nessa modalidade de ensino, tenha que trabalhar e estudar. Ou seja, faz-se necessário o filho do trabalhador obter uma profissão ainda no Ensino Médio, potencializando este trabalhador também com conhecimentos gerais, possibilitando assim condições de ascender em conhecimentos que, além de dominar os princípios da organização do trabalho, permitam dominar princípios da organização social, política e econômica.

Trabalho, Conhecimento e Cultura:

Compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura significa entender o trabalho como princípio educativo, o que não significa aprender fazendo, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. Considerar o trabalho princípio educativo equivale a dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, apropria-se dela e pode transformá-la. Equivale a dizer, ainda, que somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação en-

tre o homem e a realidade material e social (PACHECO, 2012, p. 68).

A construção do currículo a partir do eixo estruturante trabalho, conhecimento e cultura objetiva construir, tornar realidade o projeto de base unitária e politécnica. Ou seja, objetiva superar a dicotomia entre formação técnica e formação científica, preparação para o trabalho ou preparação para prosseguir nos estudos.

No documento das OCs (MATO GROSSO, 2010), percebemos que o grande desafio ainda é a construção de uma proposta que integre todos os saberes “articulando formação científica, tecnológica e cultural, com vistas a superar a ruptura historicamente determinada entre uma escola que ensine a pensar [...] e uma escola que ensine a fazer” (p.16).

Segundo o documento OCs (MATO GROSSO, 2010, p. 22),

[...] a finalidade da escola que unifica conhecimento, cultura e trabalho é a formação de homens desenvolvidos multilateralmente, que articulem a sua capacidade produtiva às capacidades de pensar, de relacionar-se, de desenvolver sua afetividade, de estudar, de governar e de exercer controle sobre os governantes.

Para Ciavatta (2005), a proposta de Epiem tem o propósito 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” (p. 85). Segundo a autora, a proposta deve articular políticas de desenvolvimento econômico local, regional e nacional, bem como políticas de emprego e renda. Ou seja, é um projeto que, para obter êxito, precisa estar imbricado na sociedade e também ter o financiamento por parte das políticas públicas.

Para a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (MATO GROSSO, 2010, p. 80), tanto as escolas urbanas como as escolas do campo podem optar pela implantação da Epiem. O objetivo é superar a dualidade e garantir a todos o direito de acesso e permanência na escola, bem como organizar uma proposta pedagógica que oportunize pleno domínio dos princípios da ciência, da técnica, da organização social, política e econômica.

Nessa mesma perspectiva, temos a Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, que entre outros aspectos, define as Diretrizes Curriculares Na-

cionais para o Ensino Médio e afirma (art. 4º) que é finalidade desta modalidade de educação:

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 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 (BRASIL, 2012).

Segundo o documento, (Art. 5º), a oferta do Ensino Médio, independentemente de sua modalidade, deve basear-se na “formação integral do estudante”, ou seja, determina que a proposta curricular integre conhecimentos gerais e técnico-profissionais, bem como a associação da “educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular”.

Ainda segundo o documento, art. 5º:

§ 1º O trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência.

§ 2º A ciência é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade.

§ 3º A tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida.

§ 4º A cultura é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (BRASIL, 2012).

Pelo documento-base (2007), o objetivo do Ensino Médio integrado é a de formar para o trabalho, não só na perspectiva econômica, produção material, para o capital, mas na perspectiva da formação integral. Preparando sim para operar, mas conhecendo os princípios científicos e tecnológicos que estão envolvidos nessas operações, bem como o pro-

cesso histórico percorrido até chegar à cientificidade, aos valores sociais-políticos-éticos e econômicos envolvidos, como também a quem interessa a realidade atual do trabalho e quem são os beneficiários.

Para as OCs (MATO GROSSO, 2010, p. 21), “considerar o trabalho como princípio educativo [...] implica buscar o enfrentamento da escola dual mediante a construção de uma educação básica que articule conhecimento, trabalho e cultura”. Ainda segundo o documento, a finalidade da escola que unifica conhecimento, trabalho e cultura é a de formação politécnica e omnilateral, de base unitária, que articula capacidade produtiva às capacidades de pensar, de produzir, de relacionar-se, de estudar, de exercer controle sobre a realidade política e, se for o caso, que esteja em condições de governar. A perspectiva da escola, conclui o documento, objetiva a “inserção dos jovens na atividade social, na criação intelectual e prática e no desenvolvimento de uma certa autonomia de orientação e iniciativa” (p. 22), contemplando ao mesmo tempo formação científica, cultural e tecnológica, sustentada nas linguagens e nos conhecimentos sócio-históricos.

Trabalho como princípio educativo: para Frigotto e Ciavatta (2012, p. 749), conceber o trabalho como princípio educativo é conceber “o ser humano como produtor da sociedade e da cultura de seu tempo”, evitando com isso que alguns vivam da exploração do trabalho do outro ser humano. Nessa perspectiva, a educação tem como objetivo o desenvolvimento omnilateral e politécnico, ou seja, formação para a vida, contemplando desenvolvimento “físico, mental, intelectual, prático, laboral, estético e político”. Sendo inconcebível a naturalização da concepção de trabalho onde uma “classe social dominante explora o trabalho das demais”.

O trabalho como princípio educativo ganha nas escolas a feição de princípio pedagógico, que se realiza em uma dupla direção. Sob as necessidades do capital de formação de mão de obra para as empresas, o trabalho educa para a disciplina, para a adaptação às suas formas de exploração ou, simplesmente, para o adestramento nas funções úteis à produção. Sob a contingência das necessidades dos trabalhadores, o trabalho deve não somente preparar para o exercício das atividades laborais, [...] mas também para a compreensão dos processos técnicos, científicos e históricos-sociais que lhe são subjacentes e que sustentam a introdução das tecnologias e da organização do trabalho (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 750).

Para Frigotto e Ciavatta (2012, p. 753), introduzir o trabalho como princípio educativo em todas as instituições/relações sociais (escola, família, educação profissional) “supõe recuperar toda a dimensão da escola unitária e politécnica, ou a formação integrada”, bem como introduzir nos currículos toda a história de luta e organização dos trabalhadores, para a conquista e garantia dos direitos, a “crítica histórico-social do trabalho no sistema capitalista” e a luta dos trabalhadores para garantir o direito à educação pública, de qualidade e para todos, garantia essa oficializada na LDBN/1996, na Constituição Federal/1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente/1990.

Para Frigotto (2005, p. 60), o trabalho como princípio educativo, princípio ontológico, é concebido na perspectiva de

[...] que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. É fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência, e outras esferas da vida pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos, evitando-se, desta forma, criar indivíduos ou grupos que exploram e vivem do trabalho de outros. [...] O trabalho como princípio educativo, então, não é, primeiro e sobretudo, uma técnica didáti-

ca e metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político. (FRIGOTTO, 2005, p. 60).

Para Saviani (1989, p. 14), “todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual”. A ideia de separação entre o pensar e o manusear, ser proprietários e ser operário, formação técnica profissional e formação científico-intelectual é típica da sociedade capitalista burguesa.

Para contrapor a essa ambiguidade, continua o autor, é preciso superar o estranhamento, alienação do trabalhador, e que a melhoria nas técnicas que acaba por aumentar a produção seja revertida, não só em ganhos materiais, mas também em tempo livre, para que o trabalhador possa dedicar-se ao trabalho intelectual, ao lazer, à família, ao teatro, à política, à cultura etc. A separação é um processo histórico, relativo, dinâmico, por isso possível de ser superado. Para isso, é necessário que se supere a apropriação privada dos meios de produção, colocando todo o processo produtivo a serviço do coletivo.

Segundo Saviani, em se tratando da organização do Ensino Médio,

nesta perspectiva de articulação entre formação geral e formação técnica, ou formação politécnica, se faz necessário oportunizar que o aluno assimile os aspectos teóricos e os aspectos práticos dos princípios científicos da organização moderna.

[...] se o educando que passa por essa formação adquire essa compreensão não apenas teórica, mas também prática do modo como a Ciência é produzida, e do modo como a ciência se incorpora à produção dos bens, ele adquire a compreensão de como a sociedade está constituída, qual a natureza do trabalho nesta sociedade e, portanto, qual o sentido das diferentes especialidades em que se divide o trabalho moderno. E nesse sentido ele estará habilitado a desenvolver qualquer uma destas habilidades específicas, porque os fundamentos, os princípios básicos ele assimilou (SAVIANI, 1989, p. 18).

Entender o trabalho como princípio educativo, significa entender o trabalho em suas relações com a ciência, com a cultura e com a produção da subsistência, ou seja, significa que o ser humano pode se apropriar da natureza, transformar a natureza, criar técnicas para melhor se apropriar e transformar essa natureza, bem como recriar e aperfeiçoar essas técnicas. Assim como entender o sentido histórico que foi dado ao trabalho no decorrer dos tempos, chegando à divisão social do trabalho

que temos hoje, na qual uns se apropriam dos meios de produção, do conhecimento e do trabalho. Enquanto outros proprietários apenas da força de trabalho se adaptam ao estranhamento, à alienação e à exploração do homem pelo próprio homem. Entender o trabalho como princípio educativo significa entender que o homem é um sujeito histórico, vive em sociedade, cria e recria os meios de exploração e adaptação da natureza às suas necessidades, bem como organiza e reorganiza as formas de produção, inclusive a de exploração do homem pelo próprio homem.

3. CONSIDERAÇÕES

Ao término deste trabalho, sem ter a pretensão de esgotar a discussão, algumas considerações podem ser feitas. Primeiramente ter a clareza de que, no Brasil, existem dois projetos de educação: um destinado aos que vivem do trabalho, com terminalidade prevista com a conclusão do Ensino Médio e outro apenas para os que vivem da exploração do trabalho de outros seres humanos, com objetivo de formação científica e para prosseguir nos estudos.

A escola, “nos últimos cento e cinquenta anos” (MÉSZÁROS, 2008, p. 35), esteve a serviço do capital:

preparando mão de obra para os diferentes postos de trabalho, disseminando valores de obediência, submissão à hierarquia e adaptação às novas condições de vida e trabalho, ou seja, adestrar o trabalhador para adaptar-se às ações repetitivas e de exclusão. A educação, além de servir ao capital com formação de mão de obra, também contribui para a perpetuação dos valores que legitimam a divisão da sociedade em classes.

A proposta de Epiem possibilita formação integral: preparação para o trabalho, para prosseguir nos estudos, para o domínio dos princípios da ciência, das técnicas, da organização social, política e econômica. Bem como capacidade para posicionar-se frente à realidade atual e apontar alternativas para superar fragilidades. A lei trouxe, segundo Ciavatta (2005), a possibilidade da construção de outra proposta de escola, mas não garante a formação e nem a adesão por parte da gestão, dos professores e dos alunos com as possíveis transformações na escola e, conseqüentemente, na sociedade. Faz-se necessário permanecer na luta pela manutenção dessa proposta e pela construção de políticas públicas de formação na perspectiva da democratização da escola e de seus protagonistas, bem como de auto-organização dos alunos.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

BRASIL. Presidência da República. 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 26 jul. 2004.

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

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. Ensino Médio Integrado. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CIAVATTA, M. Formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. (Org.). **Ensino Médio Integrado: Concepções e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. (Org.). **Ensino Médio Integrado: Concepções e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G. **Qualidade e Quantidade da Educação Básica no Brasil: concepções e Materialidade**. Rio de Janeiro: Texto impresso. 2012.

_____. O Ensino Médio Público Universalizado e de Qualidade não Interessa Política e Economicamente à Burguesia Brasileira. In: Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária. Organização e edição: Instituto Técnico de Educação e Pesquisa da Reforma Agrária. **Iterra: Boletim da Educação**, São Paulo, Edição Especial, n. 11, 2006.

_____. Concepção e Mudança no Mundo do Trabalho e o Ensino Médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Trabalho Como Princípio Educativo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FREITAS, L. C. A Escola Única do Trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In: CALDART, R. S. (Org.). **Caminhos para a Transformação da Escola: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

GADOTTI, M. **História das Ideias Pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2002.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. 6. ed. Vol. 2. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

KONDER, L. **A Construção da Proposta Pedagógica do SESC Rio**. Rio de Janeiro: Editora SENAC, 2000.

MACHADO, L. Concepção de Escola, de Escola Unitária e de Politécnica. In: Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária. Organização e edição: Instituto Técnico de Educação e Pesquisa da Reforma Agrária – **Iterra: Boletim da Educação**, São Paulo, Edição Especial, n. 11, 2006.

MANACORDA, M. A. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. Trad. Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

MATO GROSSO. **Orientações Curriculares:** concepções para a Educação Básica. Secretaria de Estado de Educação. Cuiabá: Defanti, 2010.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2008.

NOSELLA, P. Ensino Médio: em Busca do Princípio Pedagógico. In: COLÓQUIO DE PESQUISA SOBRE INSTITUIÇÕES ESCOLARES, 6, 2009, São Paulo, **Tópico temático...** São Paulo: Uninove, 2009. SIMPÓSIO SOBRE TRABALHO E EDUCAÇÃO, 5, 2009, Belo Horizonte, **Tópico temático...** Belo Horizonte: FAE/NETE, 2009. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO, 2009, Brasília, **Tópico temático...** Ministério da Educação, Brasília, DF, 23 set. 2009.

PEREIRA, I. B. Educação Profissional. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B. ALENTEJANO, P. FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho.** Trad. Daniel Arão Reis. São Paulo: Editora Expressão Popular Ltda, 2000.

RODRIGUES, R. O Ensino Médio no Brasil: da invisibilidade à onipresença. In: CALDART, R. S. (Org.). **Caminhos para a Transformação da Escola:** reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

UMA PROPOSTA DE INTEGRALIZAÇÃO DAS DISCIPLINAS DO NÚCLEO BÁSICO COM AS DO NÚCLEO TECNOLÓGICO NO CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM INFORMÁTICA NA FORMA INTEGRADA

Jaidson Brandão da Costa¹

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas

E-mail: jaidson.costa@ifam.edu.br

1. INTRODUÇÃO

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do País integram o currículo do Ensino Médio às áreas técnicas, oferecendo aos discentes aulas e atividades em tempo integral. Tal integração visa fazer com que o currículo forneça a formação básica, assim como também o conhecimento profissional. Contudo o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (Ifam), localizado no município de Manacapuru confeccionou um Plano de Curso Técnico de Nível Médio em Informática na forma Integrada, que por sua vez é o instrumento para realização desse trabalho.

Trata-se de uma concepção curricular que favorece o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras e articula o conceito

de trabalho, ciência, tecnologia e cultura, à medida que os eixos tecnológicos se constituem de agrupamentos dos fundamentos científicos comuns, de intervenções na natureza, de processos produtivos e culturais, além de aplicações científicas às atividades humanas.

Todavia, este trabalho demonstra uma proposta de integralização das disciplinas do Núcleo Básico com as do Núcleo Tecnológico no curso Técnico de Nível Médio em Informática na forma Integrada.

1.1. Objetivo

O objetivo do trabalho é demonstrar que a proposta pedagógica do curso Técnico de Nível Médio em Informática na forma Integrada que foi organizado nos núcleos: básico, politécnico e tecnológico, pode favore-

cer a prática da interdisciplinaridade, e aponte para o reconhecimento da necessidade de uma educação profissional e tecnológica integradora de conhecimentos científicos e experiências e saberes advindo do mundo do trabalho.

1.2. Metodologia

Para a realização do presente trabalho, optou-se pela metodologia descritiva. De acordo com Gil (2008), as pesquisas descritivas possuem como objetivo a descrição das características de uma população, de um fenômeno ou de uma experiência, então, viu-se a necessidade de descrever a experiência da integralização de disciplinas no Curso Técnico de Nível Médio em Informática na forma Integrada no Ifam – *campus* avançado Manacapuru.

O trabalho obedeceu à sequência de três etapas na busca da formação deste projeto a saber. Na primeira etapa, elaborou-se pesquisa bibliográfica, na segunda etapa, fez-se a elaboração do Plano de Curso com as disciplinas integradoras e por fim, na terceira etapa, buscou-se a execução do plano com a realização do Curso Técnico de Nível Médio em Informática na forma Integrada.

2. DESENVOLVIMENTO

O Ensino Médio integrado fortalecido pela educação profissional é um requisito importante para a inserção no mercado de trabalho. No entanto, em decorrência da realidade do mercado globalizado e em constante transformação, onde o desemprego cresce tornando-se um dos graves problemas sociais que atinge, principalmente, a juventude deste país, é preciso exigir políticas públicas efetivas no que tange a tal problemática.

Contudo, Kuenzer (2003) considera que a maioria dos egressos no Ensino Médio não ingressará no Ensino Superior, e assim o mercado de trabalho pode deixar de ser uma alternativa para ser a única possibilidade de trajetória a seguir. Tendo em vista a abordagem do autor, faz-se necessário projetar um currículo em que haja uma integralização entre as disciplinas com o foco no profissionalismo tanto quanto no ensino básico.

2.1. Integração Curricular dos Ensinos Médios

Para Ramos (2010), a integração curricular dos Ensinos Médios observa o trabalho usando tecnologia ligada à ciência e à cultura, com in-

dicadores metodológicos, e visa à compreensão dos conceitos na sua história, bem como seus significados no que tange ao desenvolvimento e formação da força produtiva. Faz-se necessário salientar que o objetivo não é a formação de técnicos, mas a formação de pessoas que compreendam a realidade e que possam também atuar como profissionais.

Entretanto, em se tratando de práticas pedagógicas que permitam integração, Machado (2010) relata que se a realidade existente é uma totalidade integrada, não se pode desmembrá-la, visto que o sistema de conhecimentos produzidos pelo homem é fornecido por ela, e assim nela deve atuar e transformá-la. Essa visão de totalidade, por sua vez, também se demonstra na práxis do ensinar e aprender, e isso por causa da didática, pois se dividem e se separam, assim como também por questões didáticas há possibilidades de buscar a recomposição do todo.

2.2. Organização do Ensino Integrado

A organização do ensino integrado foi objeto de estudo de Luz (2009) sobre experiência desenvolvida na disciplina de Física realizando a articulação com as outras disciplinas

do curso. No seu trabalho, conclui que usar projetos de trabalho como metodologia torna o processo educacional mais dinâmico e promove o diálogo entre disciplinas e cursos, além de fornecer algo significativo tanto no que se ensina quanto no que se aprende.

Para o MEC (2012), o currículo integrado e seus conceitos precisam ser articulados a partir das relações com a totalidade. A produção desse currículo deve estar ligada às finalidades e objetivos institucionais, apesar de que se por ventura vier a existir uma visão de educação como totalidade, não há como ensinar e aprender tudo, por isso os conteúdos necessitam ser escolhidos a partir de problemáticas concretas.

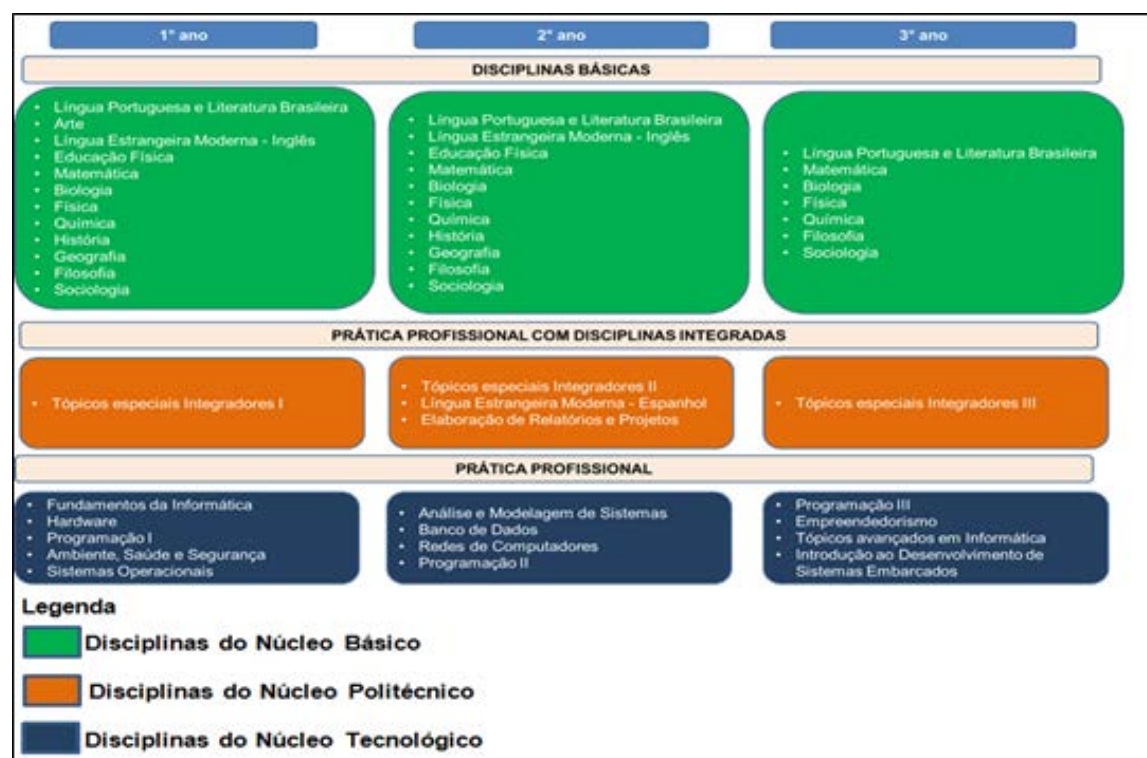
Nessa direção, a maneira de organização do currículo pode ser uma alternativa para fortalecer o conhecimento e desenvolver o processo ensino-aprendizagem. No trabalho de Henrique; Baracho; Silva (2011), eles demonstram a integração entre conteúdos das disciplinas, e dizem que as práticas foram realizadas de duas maneiras, uma delas sobre o ajuste na sequência dos conteúdos de uma disciplina, a fim de direcionar os estudantes para o conteúdo de outra disciplina, e a outra prática relacio-

nada com a busca do diálogo entre as disciplinas, o que exige maior grau de articulação entre os professores. Logo consiste em denotar um objeto comum de estudo e explorá-lo a partir das disciplinas.

2.3. Descrição e explicação dos resultados

O presente trabalho iniciou-se com a criação do Plano de Curso Técnico de Nível Médio em Informática na forma Integrada, com o desafio de uma proposta de integralizar disciplinas do Núcleo Básico com as do Núcleo Tecnológico a partir do Núcleo Politécnico. A figura 1 demonstra as divisões, os núcleos e suas respectivas disciplinas.

Figura 1 – Disciplinas do Curso Técnico de Nível Médio em Informática na forma Integrada



Para compreensão de como funciona a proposta de integração entre as disciplinas dos núcleos com os temas interdisciplinares, os temas

transversais e os componentes curriculares específicos propõe-se a abordagem a seguir:

A disciplina de Tópicos especiais Integradores I, que possui total de 40 horas, sendo oferecida no 1º ano. Esta disciplina, na proposta, surge a partir da integração da disciplina de Língua Estrangeira Moderna – Inglês do 1º ano, que é do Núcleo Básico, com a disciplina Fundamentos de Informática do 1º ano, que é do Núcleo Tecnológico, visando integrar os conhecimentos e significados dos termos técnicos da informática, isto é, o professor da área de informática participa os termos técnicos e seus respectivos significados e simbolismos, e o professor da disciplina de Inglês, por sua vez, na disciplina de Tópicos especiais Integradores I, aborda os termos ligados à área técnica.

A disciplina de Tópicos especiais Integradores II, com um total de 40 horas, sendo oferecida no 2º ano. A proposta é que esta disciplina apareça a partir da integração da disciplina de Matemática do 2º ano, que é do Núcleo Básico, com a disciplina Programação II do 2º ano, que é do Núcleo Tecnológico, visando integrar os conhecimentos matemáticos para resolução de problemas de lógica de programação, aplicando em uma linguagem de programação, ou seja, o professor de matemática abordará os conhecimentos adquiridos de matemática fazendo que os alunos

apliquem em uma linguagem de programação observada na disciplina Programação II, acompanhados dos respectivos professores.

A disciplina de Tópicos especiais Integradores III, com um total de 40 horas, sendo oferecida no 3º ano. Esta disciplina surge a partir da integração da disciplina de Física do 3º ano, que é do Núcleo Básico, com a disciplina Programação III do 3º ano, que é do Núcleo Tecnológico, visando integrar os conhecimentos de Física para resolução de problemas de representação do mundo real, aplicando em uma linguagem de programação orientada a objetos, sendo acompanhada dos respectivos professores da área.

Observou-se nos parágrafos anteriores como foi elaborada a proposta de integração de disciplinas do plano de curso. Todavia a oportunidade de executá-la ocorre neste ano de 2017 com o início do curso Técnico de Nível Médio em Informática na forma Integrada no Ifam do município de Manacapuru, onde ainda está em andamento o 1º ano do curso, e com isso, já obtemos alguns resultados da primeira disciplina integradora, que, por sua vez, é a de Tópicos especiais Integradores I.

Tal disciplina está sendo direcionada pela professora de Inglês, e tudo o que é ministrado na disciplina de Fundamentos de Informática, que tenha palavras técnicas, é realizado por meio de *hiperlinks* de assuntos que foram tratados especificamente com os alunos que, por sua vez, concretizaram o conhecimento em duas vias, isto é, tanto na disciplina de informática quanto na integração com inglês. Contudo a professora da disciplina integradora achou um aspecto negativo nessa abordagem, porque sua disciplina tem apenas um tempo de aula. No entanto o aspecto positivo foi que os alunos conseguem

fazer analogias com os termos por meio de equipamentos, *softwares* e *hardwares* da área de tecnologia da informação.

Tendo em vista que o curso ainda está no 1º ano, não foram abordadas as disciplinas integradoras: Tópicos especiais Integradores II e III. Contudo a proposta é que o aluno consiga realizar, por exemplo, os cálculos de física/matемática abordando o passo a passo até a resolução do problema em uma linguagem de programação como mostra a figura 2 e a figura 3 da resolução de função e cálculo da força resultante.

Figura 2 – Cálculo de Funções em linguagem C++

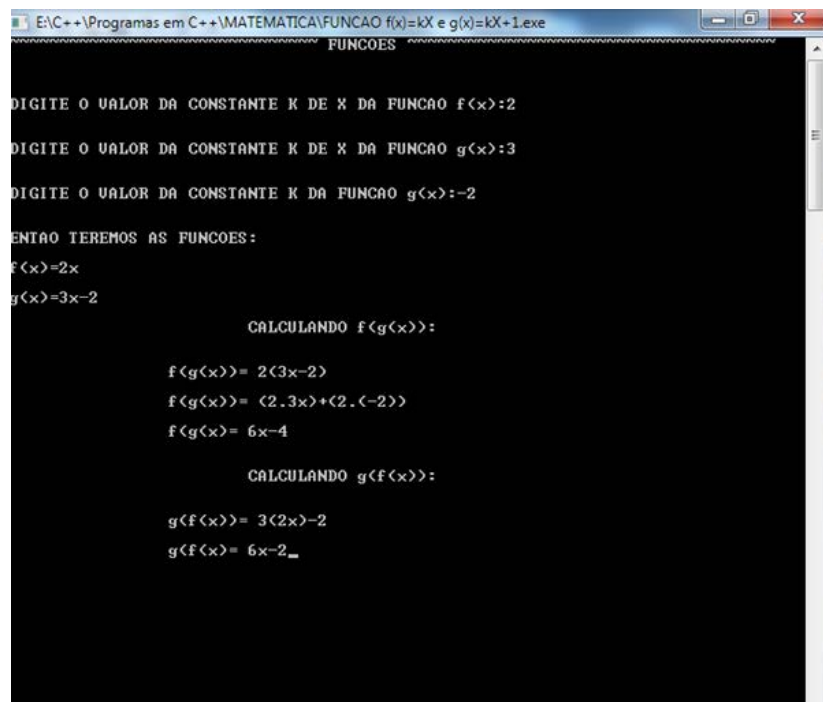
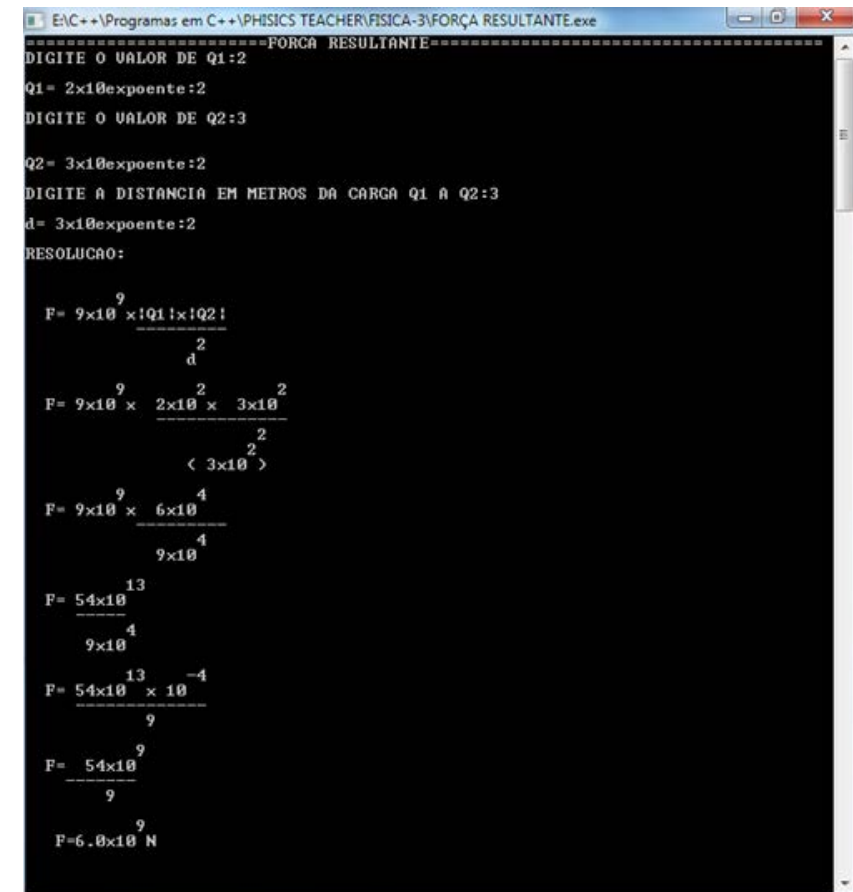


Figura 3 – Cálculo da Força Resultante produzido na linguagem C++



Com essa proposta de interligação dos conteúdos, os alunos se sentem mais motivados no ambiente de sala de aula, tendo em vista que conseguem ver, de forma prática, o conhecimento adquirido tanta na disciplina do núcleo básico quanto na do tecnológico, tornando-se capazes de fortalecer seus pensamentos nos mais diversos níveis de aprendizagem.

3. CONCLUSÃO

A educação profissional com organização curricular integrada ao Ensino Médio fornece subsídios para a contribuição no que tange à superação de dicotomias passadas do sistema educacional brasileiro. Dessa forma, viu-se a possibilidade de articular teoria e prática valorizando o saber científico e o saber tácito. Faz-se importante salientar que não há

como separar conhecimentos gerais de específicos, haja vista que os conhecimentos se articulam e se complementam à medida que surgem novos conteúdos, novas tecnologias, e a velocidade com que a informação e o conhecimento chegam é diferenciada, não havendo como seguir planos de cursos sem que haja uma interligação de conteúdos e disciplinas.

A proposta de Integralização das Disciplinas do Núcleo Básico com as do Núcleo Tecnológico no curso Técnico de Nível Médio em Informática na forma Integrada no Ifam ainda está em execução, e as expectativas para as próximas disciplinas integradoras são maiores, visto que são disciplinas da área afim, isto é, observou-se que os alunos têm mais prazer nessas disciplinas, há uma dedicação maior, existe um entusiasmo mais fluente do que em outras disciplinas do curso.

Não é trivial elaborar um plano com uma proposta desse tipo, mas o desafio de melhorar, contribuir para uma educação mais significativa para o aluno é fundamental principalmente se contemplarmos o que Kuenzer (2003) relatou dizendo que a maioria dos egressos do Ensino Médio não ingressará no Ensino Su-

perior, o mercado de trabalho pode deixar de ser uma alternativa para ser a única possibilidade de vida desse cidadão. Todavia se a formação dele não contribuir para essa inserção no mercado, produzirá uma nova problemática onde este poderá procurar outras áreas para atuar, mas aquela em que ele se formou não foi possível atuar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio**. Documento-base. Brasília, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HENRIQUE, Ana L. S.; BARACHO, Maria das G; SILVA, José M. N. da. Práticas pedagógicas de integração no PROEJA-IFRN: o que pensam professores e estudantes. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34, 2011, Rio de Janeiro, **Anais...** Caxambu: ANPED, 2011.

KUENZER, Acácia. **As propostas de decreto para regulamentação do Ensino Médio e da Educação Profissional: uma análise crítica**. Curitiba, 2003.

LUZ, Everardo de S. Ensino profissional integrado: projetos de trabalho sob a ótica da transdisciplinaridade. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32, 2009, Rio de Janeiro, **Anais...** Caxambu: Anped, 2009.

MACHADO, Lucília R. S. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: MOLL, J. (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010, p. 80-95.

RAMOS, Marise. Ensino Médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, J. (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ENSINO INTEGRADO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO E PARA A VIDA

Márcia Helena Milanezi¹, Akiko Santos²

¹ Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes)

² Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

E-mail: mmilanezi@ifes.edu.br

1. INTRODUÇÃO

O Ensino Médio tem sido objeto de discussão e estudo de educadores nos últimos anos, sobretudo pelo aspecto de sua identidade, considerando o público diverso que compõe esta etapa do ensino regular, a ampliação da inserção educacional e os aspectos relacionados às desigualdades na estrutura social que influenciam diretamente no processo de formação acadêmica.

A atuação no processo educativo remete à constante reflexão do tipo de educação que se pretende oferecer. A educação básica constitui a fundação dos pilares que sustentam a vida acadêmica e profissional dos estudantes. O Ensino Médio faz parte desta base. Essa etapa do ensino representa, muitas vezes, a chance de um posto no mercado de trabalho, a

possibilidade de ascensão na representação de *status* social (ilusória, na maioria das vezes), a oportunidade de prosseguimento de estudos e tantas outras hipóteses de caminhos a serem percorridos pelos jovens.

Com a aprovação do Decreto nº 5.154 (BRASIL, 2004), o Ensino Médio teve a possibilidade de ser realizado de forma integrada com a educação profissional. Assim essa etapa do ensino conecta ações de aprendizagem de ensino técnico articulado com procedimentos de aprendizagem dos conhecimentos científicos perpassando pela formação cidadã. Esta seria a concepção de realização do Ensino Médio e educação profissional de forma articulada.

Nesse sentido, a preocupação com conceitos e práticas que orientam o Ensino Médio integrado para a formação profissional e a formação

humana e o direcionamento deste processo na busca da superação da dualidade histórica entre formação para o trabalho e formação intelectual são aspectos que exigem um olhar cuidadoso, um pensar sobre as práticas, além de estudos e apontamentos sobre as estruturas pelas quais esse nível de ensino é viabilizado atualmente.

Nesse viés, existem questões que remetem à discussão das contradições acerca do Ensino Médio integrado como instrumento para a realização de uma formação emancipadora do sujeito aprendiz. Afinal, como podem ser traduzidos o conhecimento e o trabalho no mundo contemporâneo?

O objetivo principal do presente estudo consiste na investigação sobre os significados do Ensino Médio integrado com a educação profissional para a vida do egresso, considerando as expectativas deste processo em termos de formação para o trabalho e formação cidadã.

A partir das respostas de questionário realizado com egressos do curso técnico em agropecuária integrado ao Ensino Médio, apresentam-se neste trabalho os caminhos percorridos pelos estudantes após a conclusão do curso e a influência da educa-

ção dita integrada neste percurso de acordo com a percepção dos principais sujeitos deste processo: os concluintes de um curso integrado.

Tendo como referência estudos de autores como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2013), estudiosos do tema educação e trabalho, Kuenzer (2009), que trata do Ensino Médio integrado sempre na perspectiva do trabalho, Saviani (2007), ensinando sobre a educação como formadora da consciência social, Santos, Sanches e Bueno (2012), que atentam para a importância da articulação dos conteúdos, além de legislações relacionadas ao tema, este trabalho remete ao pensamento reflexivo sobre a formação integrada que se apresenta com dupla finalidade: a formação para o trabalho e a formação relacionada aos conhecimentos científicos perpassando pela formação humana e pela cidadania.

De acordo com o artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, o Ensino Médio é a última etapa da educação básica e sua formação integrada deve preparar o jovem para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania. O artigo 22 afirma que a “educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-

lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Lei nº 9.394/1996).

O Ensino Médio integrado se faz presente de forma significativa nos Institutos Federais de Educação. É a atuação em um desses Institutos como pedagoga (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Ifes) que motiva a realização deste trabalho.

A recente reforma do Ensino Médio não faz referência ao trabalho desenvolvido pelos institutos e não apontou para nenhuma proposta ou decisão que determine novos rumos para esse trabalho. Ignorado o processo desenvolvido, os Institutos Federais prosseguem com o desenvolvimento de sua ação de acordo com a dinâmica que vem sendo praticada desde a sua criação em 2008.

Por prioridade do seu Programa de Desenvolvimento Institucional – PDI, o Ifes oferece os cursos de nível médio integrados ao ensino técnico. No *campus* Santa Teresa são oferecidos os cursos integrados na área de agropecuária, de meio ambiente e de agroindústria.

O exercício da função da pedagogia no Ifes possibilita o acompa-

nhamento do desenvolvimento de cursos da modalidade integrada, incluindo o curso técnico em agropecuária, foco do nosso trabalho, cujos egressos participaram por meio de preenchimento de questionário de pesquisa.

A matriz curricular é componente constante do Projeto Pedagógico do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio e é apresentada na tabela 1, na página ao lado.

Tabela 1: Matriz do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio

FORMAÇÃO GERAL – ENSINO MÉDIO						
Áreas do conhecimento/disciplinas		Hora/aula			Total anual	
		2013	2014	2015		
		1º ano	2º ano	3º ano		
BASE NACIONAL COMUM	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	4	4	4	480
		Redação	1	1	1	120
		Arte	0	1	0	40
		Informática	2	0	0	80
		Educação Física	2	2	2	240
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Física	2	2	2	240
		Química	2	2	2	240
		Biologia	2	2	2	240
		Matemática	4	4	4	480
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	2	2	2	240
		Geografia	2	2	2	240
		Filosofia	1	1	1	120
		Sociologia	1	1	1	120
	Subtotal semanal anual	Subtotal semanal	25	24	23	–
		Subtotal anual em aulas	1.000	960	920	2.880
		Subtotal anual em horas	833,33	800,00	766,67	2.400
Disciplinas						
PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira (Obrigatória) – Inglês	1	2	2	200	
	Língua Estrangeira (Optativa) – Espanhol	0	–	2	80	
	Total Semanal	26	26	27	–	
	Subtotal anual em aulas	40	80	120	280	
	Subtotal anual em horas	33,33	100,00	100,00	233,33	
	Total Geral em aulas	867	900	867	2.633	
	Número de Disciplinas	13	13	13	39	

FORMAÇÃO ESPECÍFICA – EDUCAÇÃO PROFISSIONAL					
Áreas do conhecimento	Disciplinas	Hora/aula semanal			Total Anual
		2013	2014	2015	
		1º ano	2º ano	3º ano	
Produção agroindustrial	Tecnologia de Alimentos	–	2	–	80
	Subtotal	0	2	0	80
Gestão	Administração e Economia Rural	1	–	–	40
	Técnicas de Comunicação Rural	–	–	1	40
	Administração do Agronegócio	–	–	2	80
	Subtotal	1	0	3	160
Produção vegetal	Olericultura e Plantas Medicinais	3	–	–	120
	Agroecologia	1	–	–	40
	Manejo Fitossanitário	–	1	–	40
	Culturas Anuais	–	2	–	80
	Floricultura e Jardinagem	–	–	1	40
	Propagação de Plantas e Fruticultura	–	–	3	120
	Cafeicultura e Silvicultura	–	–	3	120
	Subtotal	4	3	7	560
Produção animal	Zootecnia Geral	1	–	–	40
	Animais de Pequeno Porte	3	–	–	120
	Suinocultura e Caprinovinocultura	–	2	–	80
	Bovinocultura	–	–	3	120
	Subtotal	4	2	3	360
Infraestrutura	Pedologia e Fertilidade do Solo	3	–	–	120
	Mecanização Agrícola	–	2	–	80
	Topografia e Instalações Rurais	–	2	–	80
	Irrigação	–	–	2	80
	Subtotal	3	4	2	360
Subtotal semanal/anual	Subtotal semanal	12	11	15	–
	Subtotal anual em aulas	480	440	600	1.520
	Subtotal anual em horas (estágio supervisionado)	433,33	366,67	500,00	1.300,00
	Número de Disciplinas	6	6	7	19

A sobreposição dos componentes curriculares é claramente percebida na matriz curricular do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio. Cada componente trata de conteúdos diretamente relacionados a determinados assuntos e não se percebe comunicação e integração entre eles. Não se atribui ao curso a característica hologramática na perspectiva de situar cada componente curricular como parte de um todo.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. O Ensino Integrado na Perspectiva da Preparação para o Trabalho e para a Vida

O Ifes oferece cursos de educação profissional de nível médio, realizados de acordo com o Decreto nº 5.154/2004, que regulamenta o § 2º do artigo 36, além dos artigos 39 a 42 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional – LDB (BRASIL, 1996).

A integração deve buscar a superação da dualidade estrutural existente entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico. Nessa direção, a Lei nº 11.741/2008 reafirma a previsão do Decreto nº 5.154/2004, discorrendo sobre o processo de formação profissional. Esse instrumento legal alte-

ra dispositivos da Lei nº 9.394/1996 intencionando “redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica” (BRASIL, 2008).

Ainda sobre a Lei nº 11.741/2008, é importante registrar que, entre outros aspectos, ela determina a inclusão da seção IV, própria para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio como parte integradora da Educação Básica.

De acordo com o documento base da educação profissional técnica de nível médio (2007), o currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem para apreensão dos conceitos que se articulam com uma totalidade concreta que precisa ser explicada e compreendida. Assim, o documento afirma que:

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. (BRASIL, 2007, p. 47)

O ensino integrado se apresenta como uma tentativa de aferir qualidade ao processo educacional por meio dos estudos dos conhecimentos adquiridos pela humanidade ao longo de sua história aliado à preparação para o trabalho. Assim, essa integração deve permitir que o sujeito aprendiz conheça a história da qual faz parte enquanto ser da natureza, bem como os processos culturais e tecnológicos que se desenvolveram ao longo da história e a interação do homem na natureza por meio do trabalho, como aspecto primordial do seu desenvolvimento.

Nesse sentido, o currículo integrado deve ser traduzido na formação articulada, abordando além das técnicas e procedimentos necessários para a prática de determinada ocupação profissional, aspectos políticos, sociais, econômicos diante da suposição de que o aluno egresso deverá acessar o mundo da produção na era globalizada como cidadão qualificado na perspectiva de uma formação com caráter emancipatório.

O trabalho é parte integrante da formação do homem, desenvolvido por meio do conhecimento. Assim, localiza-se o trabalho como princípio educativo. O sujeito age na realidade por meio de sua produção. É a pro-

dução que transforma a realidade e é também ela que pode transformar os sujeitos para atuarem de forma autônoma, como senhores do que produzem ou passivos de sua produção que se disponibilizam para estar a serviço do mercado de trabalho e do sistema de exploração. Quando a formação não adquire sentido para o educando, a lógica dominante é a de subordinação, caracterizada pelas relações de poder e exploração próprias do sistema capitalista.

O ser humano age sobre a natureza, por meio do trabalho, para garantir sua sobrevivência. É por intermédio do processo de trabalho que ele se afirma como ser social. Sua identidade é construída a partir de suas realizações como ser produtivo.

Como ensina Saviani (2007, p. 154):

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo.

O autor coloca claramente a questão da constituição da identidade humana por meio do trabalho. A partir da ação produtiva, o ser humano se constitui e promove a transformação do meio social. E todo esse movimento ocorre pela formação com a qual as pessoas se submetem ou são submetidas.

A formação de nível médio integrado deve prover o estudante de conhecimentos históricos e científicos dos meios de produção nos quais ele pretende disponibilizar sua força de trabalho. O caráter emancipatório do processo educacional faz toda a diferença para a leitura e a prática da vida.

Boaventura (2009) afirma que a emancipação social tem sido organizada por meio de uma tensão entre aspectos contraditórios como regulação e emancipação, ordem e progresso, entre a sociedade problemática e a expectativa de criação de uma vida melhor, em meio às opressões emergentes da vida cotidiana.

A legislação atual estimula a integração dos conteúdos humanísticos com a educação profissional. O desafio consiste na superação das dificuldades para viabilização de um processo educativo que ofereça, com condições reais em termos eco-

nômicos, de estrutura física, de equipamentos e de recursos humanos, uma formação de qualidade para os jovens.

No processo educativo, quando as contradições entre teoria e prática se fazem muito presentes, podem ser refletidas em formação deficitária dos estudantes. Dessa maneira, o discurso de educação libertadora, emancipadora, democrática, se apresenta muito distanciado das práticas pedagógicas.

A democratização da escola deve ocorrer não apenas em termos de acesso. O ensino deve ser democrático em termos de preparação intelectual para o trabalho e para o exercício de sua cidadania. Nessa direção, Kuenzer (2002, p. 44), orienta que:

Esse novo intelectual, a ser formado também pela mediação do Ensino Médio, potencialmente preparado para ser governante, será fruto da nova síntese entre ciência, trabalho e cultura, e, portanto, capaz de desempenhar suas atividades como cidadão, homem da pólis, sujeito e objeto de direitos, e como trabalhador, em um processo produtivo em constante transformação.

Trabalhar um processo educativo de qualidade exige a possibilidade de acesso a conhecimentos que estejam minimamente integrados, capa-

zes de desenvolver dimensões afetivas, cognitivas, de compreensão e apreensão da realidade no seu todo, que são essenciais para atender as necessidades dos educandos, sejam elas situadas no âmbito individual ou social, considerando a atuação do egresso como cidadão, seu poder de participação ativa no meio em que convive de forma a contribuir para uma sociedade onde todos(as) tenham voz e vez.

Não basta apenas a intenção de formar para a cidadania e para o trabalho. A escola deve realizar essa formação de fato, de maneira que o sujeito se constitua de conhecimentos nas várias áreas que o tornem capaz de atuar de forma crítica e consciente como protagonista da sua história no meio social.

2.2 O Significado da Formação Integrada na Análise dos Questionários

Para realização deste trabalho, foram utilizados 29 questionários respondidos por egressos do Curso Técnico Agropecuária integrado ao Ensino Médio do Ifes – *campus* Santa Teresa, em um universo de 90 concludentes.

A faixa etária dos participantes da pesquisa variou de 18 a 25 anos de idade. Registramos que todos os participantes da pesquisa se submeteram ao Exame Nacional de Ensino Médio (Enem).

Dos 29 questionários respondidos, oito participantes terminaram o Ensino Médio e não tiveram prosseguimento de estudos, sendo que sete atuam em profissões relacionadas à área técnica na qual foram formados. Assim, constata-se que 24,1% dos participantes da pesquisa estão atuando na área técnica na qual obtiveram formação.

O total de participantes que prosseguiram com seus estudos foi de 21 egressos. Os cursos de graduação escolhidos por eles foram de Agronomia (33,3%), Engenharia Mecânica (14,3%), Medicina Veterinária (14,3%) e os cursos de Sistema de Informação, Engenharia Civil, Ciências Biológicas, Fisioterapia, Pedagogia, Direito, Matemática e Administração (com 4,7% cada curso, somando 38,1%). Dentre a opção dos cursos de graduação dos participantes, os cursos de Agronomia, Ciências Biológicas, Medicina Veterinária se relacionam com a área agropecuária. Assim, os cursos escolhidos para prosseguimento de estudos se relacionam com o curso téc-

nico realizado em proporção regular (37,9%). A questão da verticalização do processo de estudos, portanto, nem sempre esteve no processo da escolha dos participantes.

Entre as questões da pesquisa, uma se referiu ao motivo pelo qual o aluno optou em realizar o curso técnico integrado. Do total de participantes, 24,1% responderam que tiveram identificação com a área técnica, 27,6% responderam que foi pela oportunidade de fazer o ensino médio integrado com o curso técnico em agropecuária, 41,3% pelo desejo de fazer o Ensino Médio pela qualidade de ensino do Ifes e 7% assinalaram as duas primeiras opções. Nesta questão, 58,6% dos alunos demonstraram que a realização do curso ocorreu pelo interesse pelo curso integrado e pela parte técnica, enquanto 41,4% consideraram predominantemente o ensino médio para a escolha do curso. Fatores relacionados à integração, portanto, dominaram a escolha pelo curso.

A outra questão respondida pelos egressos foi sobre a percepção do aluno sobre a existência de ações integradas ou articuladas entre as diversas disciplinas do currículo. Do total de alunos participantes, 37,9% responderam que as ações articula-

das existiam com frequência, 55,2% afirmaram que existiam com pouca frequência e 6,9% participantes não perceberam ações articuladas entre as disciplinas. Os dados demonstram que, apesar da integração ser reconhecida por um número significativo de participantes, a maioria dos egressos não reconheceu sua existência constante nas diversas disciplinas durante o curso.

A última questão direcionada aos participantes foi quanto ao grau de contribuição que o curso teve na sua vida profissional e para o seu crescimento pessoal. Verificando as respostas constatou-se que 96,6% alunos responderam que foi importante e significativo para a sua formação pessoal e profissional, 3,4% afirmou que foi de importância razoável para a sua formação pessoal e profissional, nenhum participante apontou que foi pouco importante para a sua formação pessoal e profissional ou que o curso não teve importância para a sua formação pessoal e profissional. A maioria dos participantes, portanto, sinalizou que o curso foi importante e significativo para sua vida pessoal e profissional.

Pode-se constatar que o curso criou condições para a maioria dos egressos prosseguir com seus estu-

dos. A parte técnica do curso pode ter influenciado de maneira significativa as opções para esse prosseguimento, já que um grupo de alunos escolheu o curso de graduação (Agronomia, Ciências Biológicas, Medicina Veterinária) relacionado ao curso técnico realizado (Técnico em Agropecuária).

Além disso, existem os alunos que não prosseguiram com os estudos e que têm atuado em atividades relacionadas com a área técnica na qual se formaram e que podem ser relacionados com os que escolheram o curso de graduação que tem relação com o Técnico em Agropecuária. Esse fator demonstra a influência significativa do curso realizado na vida dos egressos.

Apesar de boa parte de os participantes da pesquisa não perceberem ações integradoras entre as diversas disciplinas do curso, a grande maioria deles afirma a importância e a significação do curso em suas vidas.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola ocupa um lugar social onde deve ser desenvolvido o processo de aprendizagem que aborde as ciências, as tecnologias, as artes, as políticas articulando os conhecimentos com a vida do seu educando.

A formação da escola atual pratica o dito ensino integrado, mas parece ainda se constituir de traços metodológicos, relações e práticas que nem sempre promovem a integração dos saberes com a realidade vivida pelos educandos.

O desenvolvimento do ensino integrado requer ações pedagógicas diretamente relacionadas com a atuação do sujeito no mundo. Nesse sentido, o significado da aprendizagem não pode ser desprezado. Essa significação tem que estar presente em todas as atividades pedagógicas do curso.

Respondendo à questão que delimita este trabalho, pode-se afirmar que o que ficou evidente com a análise da pesquisa é que, para os egressos, o ensino integrado cumpre parcialmente com a sua função de formação para prosseguimento de estudos e para a preparação para o trabalho, já que também existem evidências da necessidade de avanço em relação às práticas integradoras de educação, trabalho e cidadania propostas pelos estudos e por legislações aqui explicitadas.

Nem sempre, porém, o ensino se apresenta integrado como deveria ser. As integrações apontadas por alguns alunos são intuitivas da parte de

alguns docentes. As práticas integradoras são importantes ferramentas para a contextualização histórica do educando com o objeto de estudo. A indissociabilidade entre formação humana e formação técnica deve fazer parte desse processo, constando no Projeto Pedagógico do curso e da instituição.

Desenvolver o processo educativo para além das demandas de mercado, da demarcação das origens sociais e econômicas dos estudantes, numa perspectiva integradora, dialogada, articulada com a realidade consiste em grande desafio para a sociedade atual e para a escola. Santos, Bueno e Sanches (2014, p. 120) afirmam que as atividades interativas:

[...] mobilizam os alunos, desafiando-os a construir seus próprios sentidos para o conhecimento em questão; buscar subsídios pertinentes; confiar em si mesmos; pensar por si mesmo; analisar, interpretar, refletir, planejar, organizar, dialogar com os diversos pontos de vista, sistematizar e expressar seus conhecimentos. Tais práticas preparam a juventude não mais para a repetição do que existe, mas para reinventar e reorganizar conhecimento e valores, desenvolvendo uma ética planetária e ambiental, reformando o pensamento com novas evidências científicas e novas condições sociais.

Ao processo educativo, cabe desenvolver metodologias capazes de atender às concepções da formação integrada, dedicada para cada estudante e para todos os estudantes, considerando que cada sujeito deve ser cidadão do mundo, capaz de compreender processos e estruturas que definem e dominam a vivência e sobrevivências sociais, situando-os como partícipes ativos e conscientes de sua história, independente de sua origem social ou da instituição em que desenvolvem a sua formação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Casa Civil, Brasília, Distrito Federal, 23 jul. 2004. Disponível em <http://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 15 set. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.566**, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados a Escola de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro, 23 set. 1909.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 15 set. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**, v. 1, Brasília, 2008.

_____. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes**. Brasília, 2010.

_____. Parecer CNE/CEB 07/2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992>. Acesso em: 26 set. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Parecer CNE/CEB nº 5/2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16368&Ite-

mid=866>. Acesso em: 21 out. 2014.

_____. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm> Acesso em: 20 maio 2017.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Vocational Education and Development. In: **UNESCO. International handbook of Education for Changing World of Work**. Germany, Univoc, 2009. P. 1307-1319.

FRIGOTTO, G. **Ensino Médio e Técnico Profissional: disputa de concepções e precariedade**. Le Monde Gestão Organizacional, São Paulo: ABC - Região, Cat. 28, 2017. Os autores deste texto foram responsáveis pelas Atividades Integradoras de 2014 a 2016. Disponível em: <<http://www.diplomatique.org.br/artigo.php>>. Acesso em: 30 abr. 2016.

IFES. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio**. Santa Teresa, Espírito Santo, Set. 2009.

KUENZER, A. Z. (Org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

RAMOS, M. N. O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

SANTOS, Akiko; SANCHEZ, Sandra Barros; BUENO, Eliane de Souza Silva. **Ensino Médio Integrado: Justaposição ou Articulação?** Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica: Imprensa Universitária da UFRRJ, 2012, 25p.

SANTOS, Akiko; SOMMERMAN, Américo. **Ensino Disciplinar e Transdisciplinar: uma coexistência necessária**. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SAVIANI, D. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2016.

PROEJA E CURRÍCULO INTEGRADO: UM CAMINHO EM CONSTRUÇÃO

Jamile Delagnelo Fagundes da Silva¹, Josete Mara Stahelin Pereira²

^{1 2} Instituto Federal Catarinense (IFC) – *campus* Camboriú

E-mail: jamile.silva@ifc.edu.br

1. PARA INÍCIO DE CONVERSA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas. Como finalidade, há o compromisso de propiciar um atendimento mais aberto aos jovens e adultos tanto no que se refere ao acesso à escolaridade obrigatória quanto a iniciativas de caráter preventivo para diminuir a distorção idade/ano.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJAs (Parecer CEB nº 11/2000), consonante com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) aponta, então, três funções como responsabilidade da educação de jovens e adultos: reparadora (restaurar o direito de uma escola de qualidade); equalizadora (restabele-

cer a trajetória escolar); qualificadora (propiciar a atualização de conhecimentos por toda a vida).

Portanto, as finalidades e funções específicas dessa modalidade de ensino destinada aos jovens e adultos “indicam que em todas as idades e em todas as épocas da vida, é possível se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito” (Parecer CEB nº 11/2000).

Nessa perspectiva, entendemos que o aprendizado não ocorre somente no espaço escolar, pois a EJA atende a um público que possui uma vasta bagagem de conhecimento empírico, construído de forma difusa e não sistemática e que deve ser

levado em consideração na construção de novos conhecimentos.

Assim, apresentamos neste artigo um breve relato de experiência de uma construção de currículo integrado que vem sendo desenvolvido no Instituto Federal Catarinense no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

O Programa tem como principal objetivo a formação integral do estudante, e constitui-se em uma política de inclusão social na qual a formação profissional está integrada à escolarização. Assim, ele é norteador por uma proposta pedagógica que está fundamentada no currículo integrado. Eis aqui o nosso desafio!

2. UM OLHAR SOBRE O PROGRAMA

A LDB, em seu artigo 39, aprezoa 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”. Observa-se aqui 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, uma vez que já está previsto na lei que rege a educação nacional.

Seguindo os preceitos da lei e buscando atender de forma mais abrangente os jovens e adultos trabalhadores vitimados pelos processos de exclusão social, surge o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Instituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, o Proeja é dirigido aos jovens acima de 18 anos sem o Ensino Médio e sem formação profissional formal.

Esse Programa tem como objetivo integrar a educação (formação) profissional à educação básica com o mesmo padrão de qualidade e de forma pública, gratuita, igualitária e universal, aos jovens e adultos que foram excluídos do sistema educacional ou a ele não tiveram acesso nas faixas etárias denominadas regulares. Essa formação específica e continuada é uma necessidade permanente para os jovens e adultos trabalhadores, retomando assim os princípios ético-políticos já presentes no campo da EJA, como direito à educação, à formação humana e à busca de universalização do Ensino Médio com vistas à elevação da es-

colaridade. O programa tem seu projeto educacional fundado na

Integração entre trabalho, ciência, técnica e tecnologia, humanismo e cultura geral com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições para o efetivo exercício da cidadania. (DOCUMENTO BASE, 2007, p. 1)

O Proeja oferecido no Instituto Federal Catarinense (IFC), conforme o artigo 3º e seus incisos do Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006, oferta curso de Formação Inicial e Continuada articulado com o Ensino Médio, é composto de 1.520 horas, sendo destinadas 1200h para a formação geral e 320h ou 220h para a qualificação profissional. O turno de funcionamento é no período noturno e o curso é integralizado em quatro semestres, sendo que, na conclusão, o estudante recebe um Certificado de Conclusão de Ensino Médio articulado com a Qualificação Profissional.

O Programa atende várias turmas de Ensino Médio e a carga horária está distribuída de forma que os estudantes sejam atendidos com 80% na forma presencial e 20% na semi-presencial. As aulas presenciais serão ministradas de segunda-feira à quinta-feira e, semipresenciais, na 6ª feira.

Na forma presencial, as aulas do Ensino Médio (formação geral) ocorrerão em três dias da semana e um dia para as aulas de qualificação.

3. A TEORIA QUE NOS PERMITE COLOCAR O PROJETO EM PRÁTICA

O programa tem como principal objetivo uma formação integral do estudante, constitui-se em uma política de inclusão social na qual a formação profissional está integrada à escolarização. Assim, ele é norteador por uma proposta pedagógica que está fundamentada no currículo integrado.

A integração aqui pressupõe que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional, com a qual se possibilita condições para inserção e continuidade no mundo do trabalho. Nesse contexto, o currículo orienta-se pelo diálogo constante com a realidade e a organização curricular é uma construção contínua, processual e coletiva que envolve todos os sujeitos participantes desse Programa.

Na modalidade EJA, a concepção pedagógica, mais do que qualquer outra modalidade de ensino, deve ter como princípio pedagógico “a relação entre a teoria e prática” e como

campo de conhecimento específico implica investigar, entre outros aspectos, as reais necessidades de aprendizagem dos sujeitos estudantes.

Ainda nessa modalidade de ensino, procura-se evitar a reprodução de organização estrutural, currículos, métodos e materiais da educação básica infantojuvenil. Segundo Kohl (1999):

refletir sobre como esses jovens e adultos pensam e aprendem envolve, portanto, transitar pelo menos por três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de “não crianças”, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais.

A flexibilização de currículos, meios e formas de atendimento, integrando as dimensões de educação geral e profissional, reconhecendo processos de aprendizagem informais e formais, combinando meios de ensino presenciais e à distância, possibilita aos jovens e adultos a obtenção de novas aprendizagens e a certificação correspondente mediante diferentes trajetórias formativas.

A prática social e, principalmente, a prática laboral dos jovens e adultos interferem na concepção de uma pedagogia voltada para esse público.

Ao se propor uma concepção pedagógica que relaciona teoria e prática, incorpora-se nesta concepção a articulação dos conhecimentos prévios produzidos no seu estar no mundo àqueles disseminados pela cultura escolar e, naturalmente, a concepção de uma formação integral.

No caso da EJA, a pedagogia deve partir do reconhecimento desses sujeitos educandos constituídos em suas relações histórico-sociais, e, para tanto, deve-se construir uma proposta pedagógica que possibilite a existência de linhas de flexibilidade, que seja diferente da escola que propõe formatar indivíduos e construir subjetividades mais ou menos parecidas com as exigências de um mercado.

Dessa forma, o Documento-Base do Proeja (2007) estabelece alguns princípios que consolidam os fundamentos da política educativa da EJA definidos por meio das teorias de educação em geral e de estudos específicos dessa modalidade de ensino.

Um princípio que ganha destaque no Proeja é o do “trabalho como princípio educativo”. A vinculação da escola média com a perspectiva do trabalho não se pauta pela relação com a ocupação profissional direta-

mente, mas pelo entendimento de que homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho — ação transformadora no mundo, de si, para si e para outrem. (Documento-Base, 2007)

O trabalho, mais do que qualquer outro tema, permeia toda a proposta pedagógica, pois o trabalho (sentido ontológico) não é emprego, não é ação econômica específica. Trabalho é produção, criação, realização humana. Compreender o trabalho nessa perspectiva é compreender a história da humanidade, as suas lutas e conquistas mediadas pelo conhecimento humano. O trabalho é visto, portanto, como a mediação entre ciência e produção humana.

Outro princípio é a preocupação em considerar as condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais. Nesse sentido, outras categorias para além da de “trabalhadores”, devem ser consideradas pelo fato de serem elas constituintes das identidades e não se separarem, nem se dissociarem dos modos de ser e estar no mundo de jovens e adultos.

Conforme o Documento Base (2007), “a organização curricular na

EJA abre possibilidade de superação dos modelos curriculares tradicionais, disciplinares, rígidos”. Assim propõe-se a desconstrução e reconstrução de modelos curriculares pautados nas trajetórias de “vida” e de “trabalho” dos sujeitos educandos, ou seja, nas suas identidades culturais.

Da mesma forma que o proposto no Documento-Base (2007), entendemos que o currículo não está concebido “a priori”. A construção de um currículo integrado principalmente para a EJA deve ser contínua, processual e coletiva que envolve todos os sujeitos que participam desse processo. Os ciclos de aprendizagem possibilitam trabalhar as diferenças com mais flexibilidade, buscando integrar o cotidiano local e o saber escolar de forma significativa por meio da abordagem dos temas por área de conhecimento e projetos de pesquisa.

Nesse sentido, uma proposta de currículo integrado requer, antes de tudo, repensar todo o processo pedagógico. Quando se objetiva uma formação integral, não basta integrar conteúdos, é preciso reorganizar os tempos e espaços de aprendizagem. Eis o desafio e nosso caminho em construção. A seguir relatamos bre-

vemente uma experiência que vem acontecendo no IFC num esforço contínuo de materializar a proposta do currículo integrado.

4. MATERIALIZANDO A TEORIA: UMA PROPOSTA EM CONSTRUÇÃO

O desafio em implementar um currículo integrado envolve muito mais do que a integração de conteúdos. A desconstrução do modelo rígido que envolve tempo e espaço da situação de aprendizagem é necessária para repensar uma proposta de um currículo para jovens e adultos. É esse o caminho que vem sendo trilhado por muitos sujeitos no Instituto Federal Catarinense. Na tentativa de materializar a teoria do currículo integrado, professores, estudantes e técnicos administrativos vêm desenvolvendo a experiência no Proeja que será relatada a seguir.

Inicialmente, pensamos ser importante ressaltar que o Proeja no IFC, em especial no *campus* Camboriú, possui a figura do professor mediador. No caso relatado, temos a professora mediadora das turmas de EJA. Esta profissional, formada em pedagogia, é concursada especificamente para essa atuação. O conceito de professor mediador está presente na perspectiva da escola cidadã,

idealizada por Paulo Freire, na qual o professor deixa de ter um caráter estático e passa a ter um caráter significativo para o estudante.

No início de cada ano letivo, a professora mediadora propõe atividades de reconhecimento do EU (individual) e as relações com o grupo. Depois das primeiras impressões, sugere-se uma produção de texto: a história de vida de cada indivíduo. Estas histórias de vida fazem dos estudantes/pessoas reconhecidos individualmente. Nas primeiras semanas, a professora mediadora atua sozinha nestas atividades para se criarem os vínculos do grupo. Além disso, ela também esclarece sobre a metodologia de trabalho, o processo de avaliação e tudo aquilo que envolve o percurso formativo destes jovens e adultos.

Uma vez identificadas as trajetórias de vida (escolar/profissional), a professora mediadora socializa as informações com o grupo de professores que atuam no PROEJA, para que todos possam “conhecer” um pouco de cada jovem e adulto com os quais irão trabalhar. Essa troca de informações acontece em reunião pedagógica após as duas primeiras semanas de aula. Nesta primeira reunião são definidos os eixos temáticos do ciclo

semestral, baseados nas informações e sugestões dos estudantes e da professora mediadora. Os eixos temáticos seguem as sugestões do Documento Base do PROEJA e podem ser

alterados conforme a configuração das turmas. Abaixo, há a ilustração inicial de como são construídos os planejamentos.

Nesse cenário, vale ressaltar que

Ilustração 1: Mapa conceitual planejamento Proeja



Fonte: elaboração das autoras.

o trabalho da professora mediadora visa, além do desenvolvimento do vínculo de afetividade, às relações entre as diferentes áreas do conhecimento e as interligações entre os conteúdos propostos nos eixos. Porém, são os profissionais das áreas específicas, dialogando com a pro-

fessora mediadora, que objetivam garantir a verticalidade dos conteúdos, ou seja, o específico de cada área, com vistas à formação integral.

O conteúdo específico de cada ciclo semestral é apresentado conforme a temática do eixo dentro das

áreas de conhecimento, procurando-se reconhecer a realidade cotidiana dos jovens e adultos até chegar a um conhecimento mais geral. O maior objetivo de trabalhar com eixos é romper com a reprodução dos conteúdos de forma fragmentada, na busca da totalidade e das relações entre eles. Por isso, é necessário que tanto as disciplinas quanto as atividades integradoras sejam construídas do ponto de vista da seleção dos conteúdos estruturantes a partir de inter-relações entre os eixos.

Na medida em que as atividades vão transcorrendo, dentro da proposta dos ciclos semestrais com seus eixos temáticos, os professores das disciplinas da educação básica e da qualificação profissional dialogam com a professora mediadora sobre conteúdos, propostas de trabalho/pesquisa, seminários, viagem de estudo. Esse diálogo ocorre praticamente todos os dias. A professora mediadora contextualiza os professores de todas as disciplinas sobre o desenvolvimento dos trabalhos em sala de aula na noite anterior, para que eles possam planejar suas atividades baseados nessas informações. Essa contextualização é registrada no Livro de Vida da turma.

5. O LIVRO DE VIDA E O PORTIFÓLIO: ELEMENTOS DE APOIO À CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO

O Livro de Vida da turma consiste em um caderno no qual os sujeitos envolvidos no processo, inclusive a professora mediadora, registram diariamente a dinâmica das aulas. A prática de registros (anotações sobre as produções dos/das estudantes, dossiê, relatórios descritivos, de desempenho individual, entre outros) realizada pela turma e pela professora mediadora é fundamental para que se obtenham elementos necessários e suficientes para o processo avaliativo dos discentes e docentes.

Por ser um caderno compartilhado pelo grupo, no qual cada indivíduo se expõe através de um relato, uma narrativa ou uma reflexão sobre suas expectativas, sua compreensão do momento vivido em sala de aula, sua “leitura” do aprendizado, ou do aprendizado do grupo, entendemos que esse material é um instrumento essencial para a compreensão da prática pedagógica interdisciplinar. Por meio dele, podemos analisar se a prática está consolidada, ou não, com as intenções teóricas.

Ainda complementar ao Livro de Vida, após alguma proposta de tra-

balho sugerida para os estudantes, seja ela avaliativa ou não, a professora mediadora registra as dificuldades do grupo ou as individuais e as discute com os professores envolvidos. A partir daí, pode acontecer uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os possíveis obstáculos, inclusive revendo seu próprio método de ensino ou abordagem dos conteúdos, e reestruturando-os, quando necessário.

A prática dos registros, como instrumento de avaliação, além de fornecer dados projetivos, também possibilita uma análise retrospectiva das discussões e atividades realizadas ao longo do tema, facilitando a introdução do tema posterior e não perdendo, dessa forma, a ligação com a ideia presente nos eixos e nas temáticas subsequentes.

É importante ressaltar que a professora mediadora estabelece uma relação de confiança, amizade e cumplicidade com o seu grupo. Obviamente, surgirão conflitos entre educandos/educadores, educandos/educandos. Num processo que envolve valores sociais, éticos, estéticos, haverá, naturalmente, muitas divergências de ideias. Nesse sentido, o Livro de Vida também é um espelho do que pode estar implícito ou explí-

cito nas relações entre os envolvidos no processo educativo.

Na tentativa de materializar a proposta do currículo integrado, o processo avaliativo também é repensado, sendo que a síntese desse processo está basicamente representada pelos seguintes instrumentos: livro de vida (diariamente), assembleias (acontecem semestralmente), portfólio (diariamente).

Como toda dinâmica escolar se reverte intencionalmente na garantia de avanços de aprendizagens individuais e coletivas, optou-se pela adoção do Portfólio como instrumento de avaliação para os estudantes e de reflexão para os docentes no sentido de reavaliar suas práticas pedagógicas. Esse, para nós, se refere a uma pasta na qual os estudantes arquivam evidências do seu percurso de aprendizagem, com trabalhos produzidos (acompanhados de avaliação, autoavaliação, reestruturação), produção textual de análise desse percurso a partir das intervenções docentes, relatos reflexivos de vivências durante o curso, entre outros.

Cada grupo/estudante decide o roteiro pertinente ao seu Portfólio. De acordo com Villas Boas (2005, p. 43), "cada portfólio é uma criação única, porque o próprio estudante

escolhe as produções que incluirá e insere reflexões sobre o desenvolvimento de sua aprendizagem". Nesse sentido, não existe um Portfólio igual ao outro, pois nele estão implícitas identidade e experiências do seu autor.

Os enunciados produzidos nos Portfólios e no Livro de Vida são heterogêneos, pois caracterizam o lugar e a posição de cada sujeito, porém algumas regularidades podem ser encontradas. Selecionamos alguns recortes dos registros obtidos por meio do Portfólio e do Livro de Vida, das turmas envolvidas no Programa. Como são muitos registros, escolhemos para este artigo recortes de textos que representam os sentidos que se aproximam e aparecem com maior frequência nos instrumentos citados. É importante ressaltar que preservamos a maneira como cada estudante se expressou, ou seja, digitamos abaixo o texto conforme escrito pelos estudantes no Portfólio ou no Livro de Vida.

As reflexões parecem sinalizar que os estudantes são participantes ativos do processo, porque aprendem a problematizar, a relacionar os conhecimentos adquiridos, a realidade em que vivem. Villa Boas (2005, p.38) lembra que "a reflexão pelo es-

tudante sobre sua aprendizagem é parte importante do processo". Apresentamos abaixo alguns recortes dessas reflexões:

Eu percebi que melhorei muito, quando vejo meu portfólio e os trabalhos que venho fazendo. Ao longo desses dias, percebi melhora, mas ainda tenho muita dificuldade em Português e Física. (Estudante 11).

Olhando meu portfólio, vejo o quanto eu já aprendi e melhorei durante este semestre. Eu aprendi a reestruturar, a colocar em ordem e a usar ele como um livro de pesquisa. Porque nele eu encontro todo o conteúdo que eu aprendi até agora, e o que eu ainda tenho para aprender. (Estudante 15).

Procuo olhar meu portfólio como se fosse um arquivo, nele consigo reconhecer meus erros, ver se compreendo o conteúdo ou não, e na maioria dos meus textos, percebo que posso fazer além. (Estudante 19).

No meu ponto de vista, o portfólio é muito importante para o nosso aprendizado. Através dele podemos nos autoavaliar, ver os trabalhos que já foram feitos e nem lembrávamos mais. Através dele posso ver se estou evoluindo nas matérias, nos trabalhos, na escrita. (Estudante 10).

Todas as reflexões parecem sinalizar o quanto os estudantes se sentem comprometidos com seus processos de aprendizagem. Ao utilizarem expressões como "melhorei muito, nele consigo reconhecer meus erros, posso ver se estou evoluindo e vejo o quanto

já aprendi", os estudantes declaram sua identidade, não apenas como tais, mas como sujeitos dispostos a aprenderem. Reconhecem e gerenciam seus aprendizados. Também podemos dizer que esses dizeres sinalizam o quanto o Portfólio permite ao estudante acompanhar o desenvolvimento de suas aprendizagens, de modo a identificar suas potencialidades, seus avanços e os aspectos que precisam ser melhorados e, a nós docentes, propiciar também uma reflexão para reavaliar os processos de aprendizagem com vistas à formação integral.

Outro ponto relevante que podemos destacar no trabalho com o Portfólio é a maneira como o estudante vai desenvolvendo sua autonomia, na medida em que vai reconhecendo seu potencial, identificando suas limitações e refletindo sobre sua condição de aprendiz. Nesse sentido, podemos verificar esse reconhecimento quando o estudante 15 registra que *"nele (no Portfólio) eu encontro todo o conteúdo que eu aprendi até agora"*, e o que eu ainda tenho para aprender, ou seja, esse instrumento permite ao estudante fazer escolhas e tomar decisões frente ao processo.

Vale ressaltar que todas as propostas de atividades que pretendem contribuir com o processo de ensino

-aprendizagem são acompanhadas de critérios que se pautam principalmente na aprendizagem de determinado conhecimento, e podem estar baseadas em critérios procedimentais e/ou relacionados a atitudes. Dentro desse processo está inserida, obviamente, a avaliação, com todos os critérios que a envolvem, e também a autoavaliação. Uma não se sobrepõe à outra, são ações específicas de investigadores envolvidos diferentemente no processo de ensino-aprendizagem. Se por um lado o olhar investigativo do professor estabelece relações mais profundas com seus objetivos pedagógicos, por outro lado, o estudante tem seu olhar relacionando-se com suas intenções iniciais, dialogando num processo de conhecimento e autoconhecimento.

As trajetórias profissionais dos docentes envolvidos nessa proposta pedagógica não podem sobremaneira ser desconsideradas, uma vez que estão pautadas nas suas crenças sobre metodologias, avaliação, conteúdos programáticos. O grande desafio de se trabalhar com essa proposta é estar aberto à troca de experiências, permitir-se experimentar novas práticas pedagógicas, construir novos saberes, novos conhecimentos. Quanto mais forte o elo entre os estudantes, jovens e adultos,

educadores, professora mediadora e coordenação pedagógica, maior será a cumplicidade entre os envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES

A partir da experiência na construção de um currículo integrado, materializados pela avaliação do Portfólio e do Livro de Vida, podemos tecer algumas contribuições para professores da EJA. Entendemos que as estratégias por nós utilizadas, expostas na análise, e os aprendizados registrados pelos estudantes nos Portfólios e no Livro de Vida são fundamentais e relevantes para a compreensão e avaliação de nossas práticas educativas.

Os registros realizados pelos estudantes se transformam em importantes indicadores para compreendermos os processos de construção do conhecimento, a maneira como vão se apropriando dos aspectos formais do conhecimento científico e, como de fato, se materializa a proposta do currículo integrado.

Na experiência vivenciada, percebemos que os estudantes que participam do Proeja evidenciam em seus registros no Livro de Vida práticas

significativas que contribuem de forma decisiva para a articulação dos conteúdos entre si e com o meio em que vivem. Dentre essas práticas, os sujeitos ressaltam a importância do papel do professor como orientador, facilitador deste processo.

Nesse contexto, utilizamos o Portfólio e o Livro de Vida como sinalizadores da materialização do currículo integrado. Os Portfólios nos auxiliaram na medida em que refletiram o desenvolvimento individual de cada estudante, revelando os avanços e dificuldades. A utilização do Portfólio e do Livro de Vida como forma de avaliação do processo ensino-aprendizagem dos sujeitos envolvidos pode tornar-se mais rica se for desenvolvida de forma colaborativa entre os professores. Esta reflexão/avaliação colaborativa não começa e nem termina com o registro de julgamentos, mas sim com investigação de como os estudantes aprendem, o que aprendem e de que maneira aprendem. Esses instrumentos representarem ainda uma ferramenta para a autorreflexão dos professores. É a partir dos e pelos registros que o professor se percebe e é percebido, podendo assim refletir sobre sua prática em sala de aula e contribuir para a materialização do currículo integrado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. **Parecer CNE/CEB 11/2000 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação de jovens e adultos.** Brasília, 2000.

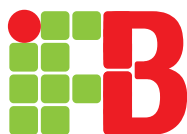
_____. **Documento Base PROEJA.** Brasília, 2007.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 2005.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VILLAS BOAS, M. B. **Portifólio, avaliação e trabalho pedagógico.** São Paulo: Papyrus, 2005.

EDITORA



Reitoria – SGAN Quadra 610, módulos D, E, F e G

C.E.P.: 70830-450 Brasília – DF

www.ifb.edu.br

Fone: +55 (61) 2103-2108

editora@ifb.edu.br