UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA E SOCIEDADE – PGCULT
MESTRADO INTERDISCIPLINAR

ARNALDO CUNHA DE AGUIAR JUNIOR

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O CURRÍCULO INTEGRADO NO ENSINO MÉDIO DO IFMA: avaliação, percepções e desafios.

SÃO LUÍS
2012

ARNALDO CUNHA DE AGUIAR JUNIOR

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O CURRÍCULO INTEGRADO NO ENSINO MÉDIO DO IFMA: avaliação, percepções e desafios

Dissertação apresentada ao Programa de Pós–Graduação em Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr.: José Fernando Manzke

SÃO LUÍS
2012

Aguiar Junior, Arnaldo Cunha de.

A educação profissional e o currículo integrado no ensino médio do IFMA: avaliação, percepções e desafios/ Arnaldo Cunha de Aguiar Junior – São Luís, 2012.

151 f.

Impresso por computador (fotocópia).
Orientador: José Fernando Manzke.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, 2012.

1. Educação profissional – Currículo integrado. 2. Ensino médio. 3. IFMA. I. Título.

CDU 377:373.5.016

ARNALDO CUNHA DE AGUIAR JUNIOR

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O CURRÍCULO INTEGRADO NO ENSINO MÉDIO DO IFMA: avaliação, percepções e desafios

Dissertação apresentada ao Programa de Pós–Graduação em Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre em Cultura e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. José Fernando Manzke.

Aprovada em: / /

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. José Fernando Manzke (Orientador)

Universidade Estadual do Maranhão

_____

Prof. Dr. Josenildo de Jesus Pereira

Universidade Estadual do Maranhão

_____

Prof.ª Dr. Norton Figueiredo Corrêa

Universidade Federal do Maranhão

“O que será, que será?
Que todos os avisos não vão evitar
Por que todos Os risos vão desafiar
Por que todos Os sinos irão repicar
Por que todos os hinos irão consagrar
E todos os Meninos vão desembestar
E todos os Destinos irão se encontrar
E mesmo o Padre Eterno que nunca foi lá
Olhando aquele inferno vai abençoar
O que não tem governo nem nunca terá
O que não tem vergonha nem nunca terá
O que não tem juízo...”

(Chico Buarque)

AGRADECIMENTOS

Este momento da minha vida, que considero mais um passo dado, é resultado de uma caminhada que não fiz sozinho, passei, por peripécias, quedas, momentos de angústia, alegrias, devaneios, enfim cheguei até aqui graças a uma convivência com pessoas que me brindam com suas contribuições diárias, algo que só tem enriquecido a minha história e me feito conquistar meus objetivos, por isso agradeço a todos, até aqueles que pelo espaço não os citarei, mas que contribuem de alguma maneira.

A fonte espiritual que acredito me dá luz e condição existencial para superar todas as dificuldades que encontro no percorrer da minha vida, que permite ter uma alegria constante.

Aos meus guias eternos, meus pais, Arnaldo e Raimunda, por me oportunizarem princípios e valores fundamentais em minha vida, que me fazem esta sempre à frente, pois tenho a base ética da formação humana e isso é pré-requisito para conquistar as minhas vitórias.

Não posso esquecer da minha família que tanto amo, minha esposa Waring pelas suas contribuições afetivas e técnicas na elaboração do trabalho, e das minhas filhas, Adryelle, Ariela e Antonela, fontes de inspiração. Além da minha sogra Eliana que nos ajuda bastante.

A minha irmã Adriana, e cunhado “Chocolate” pela preocupação e força.

Ao meus primos Henrique e Wil, pela satisfação de tê-los em minha vida, e de me mostrarem sempre com equilíbrio e segurança os caminhos a serem percorridos.

Aos amigos, que me fazem ter os momentos mais agradáveis que me fazem respirar quando estou mais sufocado, e que sei estão na torcida, Linaldo, Jawilson, Leonard, Elison, Marcone, Fábio “Jhow Cabeça”, Professor Márcio e Gledson.

A todos os colegas de trabalho do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), que também compartilham de angústias e ideias, e me fornecem olhares e força para a minha caminhada, especialmente aos professores, Márcio Augusto, Marcondes Leite, Geovani, Cassandra, Vivian, a Ana Kênnya e Rafaela (Bibliotecária) pela suas contribuições técnicas inestimáveis, a

todos do NSP (Nucleo de Supervisão Pedagógica), pela sensibilidade e compreensão desta luta.

A todos os alunos que me compreenderam durante o curso.

Aos meus companheiros da segunda turma de Pós-graduação em Cultura e Sociedade.

Aos companheiros dos Institutos em que realizei a pesquisei, que me acolheram e me ajudaram bastante na coleta de dados, Alanildo amigo e colaborador técnico do Campus Monte Castelo, Heden Wan e José Airton do Campus Santa Inês, Marcos Jansen, Liane Caroline, Vera Rejane, professora e Gestora Davina, e a todos do Campus Zé Doca meu Campus do coração, onde me forneceu as bases, inquietações e inspiração para esta pesquisa.

Ao Professor Mauricio, supervisor técnico do estágio, seu apoio e estimulo a minha formação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, pelas suas contribuições teóricas.

Ao meu orientador sofredor torcedor do Internacional, pela sua colaboração crucial, para elaboração desta pesquisa, pela sua responsabilidade, conhecimento teórico e técnico, e por acreditar nesta proposta desde o início, pelos puxões de orelha, descontração, e sua preocupação e confiança acima de tudo.

Aqueles que não citei.

RESUMO

Esta pesquisa investiga dois objetos do campo educacional, que são a Educação Profissional e o Currículo Integrado, abordando os princípios epistemológicos, aspectos históricos e legais destas categorias. O foco central de analise é a investigação sobre os processos que envolvem a Educação Profissional e o Currículo Integrado no Ensino Médio do Instituto Federal do Maranhão (IFMA). Busca diagnosticar se a implantação do currículo integrado no ensino médio técnico do Instituto Federal de Educação Ciência e tecnologia do Maranhão tem contribuído para a melhoria das ações de formação humana no seio da profissionalização. O principal objetivo é analisar o Currículo integrado no ensino médio técnico, suas possibilidades de continuidade e/ou ruptura, construção e suas relações sociais, na educação profissional no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão e sua contribuição para a melhoria das ações pedagógicas e metodológicas adequadas à formação do público-alvo. Busca ainda compreender também a história da educação profissional e do currículo integrado, a partir das concepções teóricas e bases legais; Analisar historicamente as mudanças curriculares no ensino médio/técnico profissionalizante no contexto geral e no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão; Diagnosticar a formação do corpo docente junto às suas práticas docentes nas disciplinas do ensino médio integrado do IFMA, e os referenciais utilizados em sala de aula, e por fim sugerir novos caminhos ou sugestões a partir da avaliação realizada sobre o Currículo integrado no IFMA. O estudo se baseou em uma abordagem qualitativa, através de levantamento bibliográfico e estudos para a fundamentação teórica, apreciação, análise, discussão e apreciação dos materiais estudados; pesquisa de campo com utilização de instrumentos técnicos semiestruturados (entrevistas e questionários) junto a gestores, docentes e alunos, subordinado ao referencial teórico-metodológico que facilitou o levantamento de informações e sistematização dos conhecimentos no processo de investigação e análise.

Palavras-chave: Educação Profissional, Currículo Integrado e Ensino Médio;

ABSTRACT

This research investigates two objects in the educational field, which are the Integrated Curriculum and Professional Education, addressing the epistemological principles, historical and legal aspects of these categories. The central focus of analysis is the investigation of the processes involving the Integrated Curriculum and Professional Education in High School at the Federal Institute of Maranhão (IFMA). Searching diagnose whether the deployment of the integrated curriculum in high school technical Federal Institute of Education Science and Technology of Maranhão has contributed to the improvement of human actions within the professionalisation. The main objective is to analyze the Integrated Curriculum in middle school coach, your chances of continuity and / or rupture, construction and social relations in vocational education at the Federal Institute of Education Science and Technology of Maranhao and its contribution to the improvement of pedagogical actions and methodological training adequate to the target audience. Searching further comprise also the history of professional education and integrated curriculum, from theoretical concepts and legal bases; Analyze historically curricular changes in school / vocational technical in the general context and the Federal Institute of Education Science and Technology of Maranhao; Diagnose training faculty with their teaching practices in the disciplines of high school integrated IFMA, and references used in the classroom, and ultimately suggest new ways or suggestions from the assessment conducted on the Integrated Curriculum in IFMA. The study was based on a qualitative approach, through a literature review and studies for the theoretical, assessment, analysis, discussion and assessment of the studied materials, field research using semi-structured technical tools (questionnaires and interviews) with managers, teachers and students, under the theoretical and methodological framework that facilitated information gathering and systematization of knowledge in the process of research and analysis.

Keywords: Professional Education, Integrated Curriculum and Secondary Education;

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Interação pedagógica entre os professores da área de formação e da área técnica com a implantação do ensino médio integrado 127

Gráfico 2 - Problemática do ensino médio integrado em seu campus 130

Gráfico 3 – Por que decidiu estudar no IFMA? 132

Gráfico 4 - Problemática do ensino médio integrado no IFMA no seu campus 136

LISTA DE SIGLAS

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica.

CVRD - Companhia Vale do Rio Doce.

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio.

IFMA - Instituto Federal do Maranhão.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

PNDE - Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação.

PIB - Produto Interno Bruto.

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 12

1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: aspectos históricos e gerais 19
1.1 Bases epistemológicas 19
1.2 Histórias da educação profissional no Brasil: enfrentamentos, possibilidades e desafios na história da educação profissional no Brasil 40
1.3 O incremento efetivo da legalidade: uma construção do curso técnico de nível médio 48
1.4 A profissionalização e os novos debates sobre o ensino médio e técnico nas década de 70 e 80 53
1.5 Anos 90: as dicotomias continuam 58

2 O CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL 62
2.1 O currículo: concepções, teorias e história 62
2.2 Currículo integrado: princípios, concepções e questões atuais 79
2.3 Curriculo integrado e as questões atuais: um embate da legalidade no ensino médio técnico integrado 91

3 CURRÍCULO INTEGRADO E O ENSINO MÉDIO TÉCNICO NO IFMA 100
3.1 Histórico da Instituição e suas bases legais 100
3.2 O Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão 106
3.3 Percepções dos sujeitos envolvidos 113
3.3.1 O viés metodológico 113
3.3.2 Caracterização das escolas campo 114
3.3.3 A visão dos gestores 119
3.3.4 O olhar docente 125
3.3.5 Os discentes e suas percepções 131
3.4 Análise, desafios e possíveis caminhos 137

CONCLUSÃO 141

REFERÊNCIAS 147
APÊNDICES 151
ANEXOS 152

INTRODUÇÃO

Os processos desencadeados na atualidade em uma sociedade complexa, que cada vez mais passa por rupturas de paradigmas, evidenciam mudanças no mundo do trabalho no atual contexto histórico, simultaneamente à mundialização das relações sociais e produtivas e fazem emergir novos dimensionamentos educacionais e novas concepções em torno da educação e dos progressos econômicos. Essa conjuntura implica a necessidade do surgimento das teorias e legalidades que concretizem uma discussão histórica em torno da educação profissional e tecnológica.

Essa perspectiva representa um campo fértil para que alguns autores discutam a importância da educação profissional na formação do ensino médio regular e comecem a elaborar concepções que contribuem para a geração de leis e decretos que vieram ao longo de décadas direcionar essa modalidade.

Surgem, nesse contexto, proposições à aplicação da educação profissional no ensino médio através de um currículo que resolva questões dicotômicas e de interesses díspares na formação humana, evidenciadas desde o século XIX, através de veementes discussões em torno da relação escola e trabalho. Questões históricas que se pautam em contradições ontológicas sobre os elementos construtivos da formação do ser humano em meio às mudanças da vida social e cultural.

Com isso é nítida a importância de discutir essa modalidade de ensino, que é a educação profissional e o Currículo, pois o conhecimento modifica-se a todo instante, a fim de responder as necessidades do mundo atual. A ciência, através de pesquisas no campo da educação, aborda esta problemática e suas contradições, buscando constantemente diretrizes educacionais e a formação profissional junto às relações com o mundo do trabalho e as questões de ordem econômica na atualidade.

As mudanças e transformações aceleradas deste contexto geram a necessidade de uma análise crítica e prática do processo ensino-aprendizagem da educação profissional junto as suas funções, a qual deve ser investigada dentro dos seus novos contextos, a fim de estudar e propor alternativas metodológicas para as áreas de conhecimento nesta concepção orientada hoje por um Currículo Integrado, com o intuito de romper com dicotomias e superar dualidades que giram em torno do

ensino técnico e ensino médio, em prol de uma formação tecnológica para o mercado de trabalho aliado a uma concepção humanística.

Neste contexto tão complexo, urge uma investigação cientifica que avalie esta vertente educacional fecunda e de grande relevância social. Surge aí o interesse em estudar no plano curricular o ensino médio técnico integrado do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão-IFMA, a partir de experiências educativas como Professor de Arte nesta instituição. Vivenciamos várias inquietações em relação ao ensino integrado no contexto da educação profissional, concepção essa nova e desafiante, que alia ciência e cultura, base técnica e base comum, teorias e práticas, o mundo do trabalho e a vida.

Foi neste contexto que começamos a pensar sobre quais as propostas e funções da educação profissional e tecnológica. Assim, buscamos entender como estavam sendo pensadas essas práticas, ainda em fase de experimentação com um novo modelo de Currículo Integrado. São as respostas para estas inquietações e indagações que sustentam a busca de resultados para esta pesquisa.

O trabalho de pesquisa desta pós-graduação surgiu então das dúvidas, reflexões e observações sobre o processo e os sujeitos envolvidos (professores, gestores e alunos sem um entendimento aprofundado desta formação integrada), frente a não existência de uma proposta curricular e de fundamentos teóricos claros que norteasse os saberes das disciplinas, percebidos e evidenciados pelas falas e experiências socializadas e observadas ao longo de formações continuadas, e em práticas no IFMA.

Desta maneira, a pesquisa visa investigar e analisar dois objetos, a Educação Profissional e o Currículo Integrado. E tem como objetivo geral, analisar tais objetos enquanto categoria e suas relações no ensino médio técnico, suas possibilidades de continuidade e, ou ruptura, construção e suas relações sociais, na Educação profissional no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão e sua contribuição para a melhoria das ações pedagógicas e metodológicas adequadas à formação do público-alvo.

Busca-se ainda como objetivos específicos, compreender historicamente a educação profissional e o Currículo Integrado, a partir das concepções teóricas e bases legais; analisar historicamente as mudanças curriculares no ensino médio/técnico profissionalizante no contexto geral e no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão, buscando entender suas bases

teóricas e legais; diagnosticar as capacidades do corpo docente junto as suas práticas nas disciplinas do ensino médio integrado do IFMA, e os referenciais utilizados em sala de aula; e por fim sugerir novos caminhos ou sugestões a partir da avaliação realizada sobre o Currículo Integrado no IFMA.

A pesquisa busca então investigar os determinantes que impulsionam a construção e viabilização prática do Currículo Integrado no ensino médio do IFMA. Busca-se pela base empírica e circunstâncias que são peculiares a uma pesquisa, investigar e avaliar caminhos e possibilidades junto às práticas e concepções além das possíveis propostas de construção curriculares do Ensino que contemple as necessidades concretas do cotidiano escolar dos sujeitos envolvidos nesta modalidade de ensino. Teoriza-se de forma dialética sobre a história e as teorias do currículo, contribuindo para um entendimento do currículo integrado, a partir da história da educação profissional e do ensino técnico profissionalizante, levando-se em conta as legalidades que nortearam essas composições.

Nesse sentido, torna-se importante avaliar como está sendo aplicado o Currículo Integrado no IFMA. E esse trabalho impõe um esforço permanente de aprendizagem, por meio de fundamentos teóricos mais críticos, dentre outros, para se perceber mais profundamente as inter-relações existentes entre as necessidades de aprendizagem dos alunos desta modalidade de ensino e expectativas de um Currículo Integrado prescrito, e ao mesmo tempo entender aquilo que se pratica em sala de aula nos campus do IFMA pelos professores das disciplinas.

A partir das questões postas, define-se o seguinte problema científico de investigação: a implantação do currículo integrado no ensino médio técnico do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão tem contribuído para a melhoria das ações pedagógicas e metodológicas e, consequentemente, para a formação profissional dos alunos?

Com base nesta problematização, situam-se, ainda as seguintes perguntas científicas:

a) A proposta curricular integrada do IFMA contempla e supera as demandas, dicotomias e contraditoriedades históricas, e potencialidades do público por ele atendido, levando em consideração as transformações cotidianas do mundo do trabalho na atualidade? ;

b) Como discutir e lidar criticamente com o Currículo no ensino médio integrado no IFMA levando-se em conta as mudanças históricas sobre o currículo e sobre a educação profissional? ;

c) Os professores possuem capacidades adequadas para trabalhar com este currículo integrado?;

d) Qual a Proposta Curricular mais adequada ao IFMA?

Como hipótese de trabalho, afirma-se que o currículo integrado não tem sido viabilizado de forma coerente, pois se percebe que muitos atores envolvidos se encontram desnorteados em relação às contraditoriedades e dicotomias dentro dos processos educativos que envolvem a educação profissional no ensino médio técnico. Daí a importância deste estudo no sentido de contribuir para redefinição de construções de objetivos, conteúdos e métodos, na elaboração curricular, representando possíveis melhorias da formação para o mundo do trabalho, através de uma aprendizagem qualitativa e emancipatória.

A pesquisa sobre o currículo integrado e a educação profissional no IFMA tem como finalidade avaliar e verificar estas relações no ensino médio e técnico profissionalizante, entendendo de que forma está funcionando e se está atingindo resultados esperados, isso pautado em pilares do saber crítico, na intenção de propor novas reflexões e talvez futuros caminhos para o ensino e a formação profissional do discente.

Para isso, é importante que os sujeitos envolvidos no processo tenham a compreensão dos processos educativos como um fenômeno social histórico, enquanto princípio educativo, na medida em que proporciona o emergir dos saberes e da consciência crítica e contribui para a formação da realidade. E em que condições isso ocorre nos Campus do Instituto Federal do Maranhão sendo este o desafio posto para a pesquisa.

A pesquisa será desenvolvida a partir de uma metodologia que pauta-se em uma abordagem qualitativa, quando investigaremos a implantação do Currículo Integrado no IFMA. Realizaremos um acompanhamento e avaliação deste processo, buscando de forma reflexiva e crítica as diretrizes que nortearam esse processo e que resultados foram alcançados.

A teorização visa a um aprofundamento da história e princípios epistemológicos da educação profissional e das teorias do currículo, além das legislações que foram criadas para reger o Currículo Integrado e o ensino técnico

profissionalizante, além da análise curricular do Instituto Federal do Maranhão em quatro campis em funcionamento há pelo menos dois anos. Isso a partir de análises qualitativa das lutas de contrários existentes ao longo dos processos relacionados ao tema. A metodologia inclui também a observação participante, através da minha experiência enquanto professor do IFMA há mais de quatro anos.

No desenvolvimento metodológico esboçado, o processo de produção desse conhecimento incluiu vários procedimentos, destacando-se momentos de estudo para a fundamentação teórica, momentos de discussão, análise e apreciação dos materiais coletados, momentos de campo com utilização de instrumental técnico subordinado ao referencial teórico-metodológico que facilitou o levantamento de informações, e momentos de sistematização dos conhecimentos no processo de investigação e análise.

No primeiro semestre, definiu-se o referencial teórico-metodológico, com a seleção de bibliografia básica que deu embasamento à pesquisa. No semestre seguinte, fez-se o estudo do material bibliográfico mediante leitura, fichamento de textos e discussão com o orientador, além de reformulação do projeto contendo o referencial teórico-metodológico e os instrumentos de análise.

No quinto semestre, iniciaram-se as pesquisas de campo, conforme definição com o orientador para a sistemática de trabalho dessa etapa. A pesquisa de campo será realizada em três *campi* do IFMA: São Luís (Monte Castelo), Zé Doca e Santa Inês.

Foram aplicados instrumentos de pesquisa semi-estruturados junto a dirigentes, professores e alunos do IFMA.

Para o último semestre, espera-se, com base nos resultados obtidos em relatório preliminar com alterações e acréscimos, apresentar a qualificação e posterior dissertação da pesquisa.

A dissertação foi dividida em três capítulos, por questões acadêmicas. Procurou-se, ao longo dos mesmos, articular a teoria com os dados empíricos, em uma tentativa de não se isolarem os relatos.

No primeiro capítulo, que trata da Educação profissional a partir de seus aspectos históricos e gerais, faz-se uma busca teórica sobre os princípios epistemológicos embasando-se em alguns autores sobre esta categoria de análise, a fim de se aprofundar a gênese desta. Aborda-se ainda a História da Educação profissional no Brasil, revelando seus principais aspectos.

No segundo capítulo, o currículo integrado e a educação profissional situam-se esta categoria e suas concepções, além se de seu histórico relacionando com a educação profissional e o ensino médio integrado na história do ensino técnico no Brasil e no IFMA. Neste momento é importante entender as concepções sobre o currículo, segundo alguns estudiosos, além das teorias escritas sobre esta categoria de análise.

Evidenciam-se também as concepções sobre o currículo integrado, conceitos, e relações com as leis orgânicas da educação nacional e o curso técnico de nível médio.

Em *As concepções sobre currículo integrado e o ensino médio integrado*, apresentam-se as concepções sobre currículo integrado, relacionadas aos princípios discutidos no primeiro capítulo, mas de maneira mais atual com as questões contemporâneas, abordando educação tecnológica e a educação profissional técnica de nível médio integrada na literatura, na legislação, nas publicações oficiais e nos documentos da instituição pesquisada, incluindo-se o projeto pedagógico dos cursos estudados. Esse estudo se baseia nas publicações de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Ramos (2008) e Kuenzer (2009), dentre outros.

Discute-se ainda, assim, a influência da reestruturação produtiva no discurso da integração curricular e a conjunção de forças contraditórias que atuaram na elaboração dos Decretos tais como o n. 5.154/2004, para que se possa perceber como esta efetivamente implantada os cursos dos campi estudados dentro do IFMA, avaliando teoricamente e na prática, as percepções dos sujeitos, as práticas e a estruturação organizacional e pedagógica.

Desta maneira, o último capítulo se encontra respaldado teoricamente dentro do objeto da pesquisa, pois os dois primeiros capítulos embasam bem as análises de campo, de maneira crítica, possibilitando coerência na elaboração desta pesquisa.

No terceiro capítulo, *O ensino médio integrado no IFMA, segundo os sujeitos*, aborda-se o histórico da formação desta instituição, as concepções e diretrizes do IFMA, e analisam-se os dados da pesquisa de campo, que incluem o perfil dos sujeitos da pesquisa, sua organização de trabalho, suas concepções sobre o Currículo Integrado do ensino médio com a Educação Profissional e as experiências de integração curricular, a gestão compartilhada e a formação continuada dos professores.

Este momento do trabalho se reporta aos capítulos anteriores, a fim de se entender a realidade prática, dos objetos teorizados durante a pesquisa teórica, é aí que educação profissional e currículo integrado devem aflorar, mostrando-se através de seus sujeitos, os reflexos de toda a luta histórica sobre estas categorias, permeadas por leis e princípios que vem se modificando ao longo de toda a história.

A visualização e o contato com o objeto na prática torna-se uma das fases principais do trabalho, pois é hora de comparações, análises e avaliação, de propostas efetivadas em uma realidade próxima, podendo-se perceber as visões diferentes dos participantes do processo, como, os gestores, discentes, educadores e técnicos, proporcionando assim um enriquecimento na construção desta pesquisa, que tem como objetivo principal avaliar, entender as percepções destes e esclarecer quais são os desafios que se apresentam.

Espera-se encontrar como resultados, teoricamente em relação às bases epistemológicas e história da Educação Profissional e o Currículo Integrado, categorias que são permeadas por interesses diversos, e principalmente pela subordinação capitalista, o que interfere negativamente com a construção e percepção do desenvolvimento destes ramos. Tornando-se desafiador a implantação de processos qualitativos envolvendo estas categorias no Ensino Médio. No IFMA, e campis pesquisados espera-se encontrar diante das observações e percepções dos sujeitos, uma Educação Profissional e Currículo Integrado, com bastantes dificuldades de implantação, e problemáticas que impedem a coesão e qualidade na aplicação deste currículo nesta Instituição, problemáticas estas que vão desde a falta de entendimento do Currículo Integrado, a falta de estrutura física e formação inadequação de profissionais da área de educação nestes institutos.

Deste modo, os encaminhamentos para a conclusão parcial desta pesquisa que não se finda aqui nesta dissertação de mestrado, são possibilitadas, a partir dessas análises de campo, local de efetivação das categorias de análises aqui discutidas.

Já nas considerações finais do estudo, confrontando os resultados com a proposição inicial, apresenta-se, também, como possibilidade inclusive para um futuro estudo, a construção de propostas/sugestões que poderão ser levadas em conta para futuras pesquisas, contribuindo, de alguma forma, para o meio educacional e social.

1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: aspectos históricos e gerais

1.1 Bases epistemológicas

A educação profissional, apesar de ser uma temática bem relevante na atualidade, já é tratada por grandes autores, como Marx, Gramsci, Pistrak e outros, desde os primórdios da educação formal no mundo ocidental, evidenciando-se aí a pertinência no debate sobre os princípios teóricos (epistemológicos e históricos) para um entendimento mais claro, a fim de se abrir um campo de possibilidades e percepções para a elucidação desta categoria de analise tão importante nesta pesquisa.

Pensar a Educação Profissional neste contexto requer um árduo embate frente a concepções e princípios, que pode ser iniciado a partir do conceito de trabalho, o qual passou por veementes processos de mudanças em momentos históricos diferentes e diversas vezes teve seu foco desviado do contexto social e produtivo, em detrimento de questões técnicas e econômicas.

Gramsci, por exemplo, é um dos teóricos essenciais para uma abertura desta discussão em torno do conceito de trabalho, pois desde o inicio do século XX tenta romper com a distinção entre trabalho manual e trabalho intelectual, deixando claro que em todo trabalho manual físico existe atividade intelectual, sendo assim, todos que trabalham são intelectuais.

Isto fica evidente quando Monasta, estudioso de Gramsci, explana através de um dos escritos do autor, referente aos Cadernos do Cárcere, em seu volume 12, em que o mesmo trata do “principio educativo”, sugerindo uma escola unitária e universal para todos.

> O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentânea dos afetos e das paixões, mas num imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador, “persuasor permanente”, e não somente um simples orado r [...]; desde a técnica-como-trabalho passa-se á técnica-como-ciência e à concepção humanista da história, sem a qual se permanece “especialista” e não se passa a categoria de “dirigente” (especialista e político). (GRAMSCI apud MONASTA, 2010, p.22)

Esse embate ideológico exposto por Gramsci em seus escritos, que discutiam a função educativa da escola e a política dos intelectuais, deixa clara a

dicotomia que se reflete até hoje em torno do ensino clássico (geral ou propedêutico) e o ensino técnico, que enaltece uma divisão social entre o trabalho intelectual e o trabalho manual. Eclodindo a proposição da formação de um novo tipo de intelectual, e de uma educação para todos, baseada em um laço entre escola e trabalho, e educação técnica e humanística.

Gramsci tenta diminuir as distâncias que se colocam na sociedade de sua época entre o trabalhador operário e o pensamento filosófico (intelectual), partindo do principio de que todos os homens são adeptos de uma filosofia espontânea e que pensam a partir de suas crenças, linguagem, religião etc.

> [...] elaboro, consciente e criticamente, a minha concepção de mundo própria e, assim, por meio do trabalho do próprio cérebro, opto por uma esfera de atividade, tornando-me parte ativa na criação da história do mundo, sendo guia de mim mesmo, negando-me de aceitar passiva e apaticamente do exterior a configuração da minha personalidade. (GRAMSCI apud MONASTA, 2010, p.24)

Neste sentido, esse debate em torno do homem como ser social e trabalhador parte de tensões ontológicas em relação aos elementos sociais e o trabalho, tendo geralmente sua gênese influenciada pela divisão das classes sociais.

As acepções de intelectualidade do homem como ser social, segundo Gramsci, não pode ser limitada, já que estes se encontram em um complexo de relações sociais. Desta forma, o trabalhador operário não pode ser caracterizado apenas pelo trabalho braçal ou técnico, mas por determinantes sociais. Nesta discussão, ele afirma:

> Não existe trabalho puramente físico e [...] também a expressão de Taylor, 'gorila amestrado', é uma metáfora para indicar um limite em uma certa direção; existe em qualquer trabalho físico, inclusive no mais mecânico e degradado, um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criativa. (GRAMSCI apud FERRETI 2009, p.118)

Portanto, para Gramsci, a questão do trabalho não está condicionada apenas ao tipo de atividade, mas sim, ao âmbito de suas relações sociais, estabelecendo, assim, que deve haver uma valorização na formação das profissões dentro de um contexto intelectual, apesar de manuais.

Gramsci orienta para uma necessária criação de uma cultura que seja síntese de 'culturas de massa'. O que orienta esse enfoque é a convicção de que a construção de uma perspectiva transformadora, o que ele chamava de contra-

hegemonia, depende da elaboração da unidade entre pensamento e ser, filosofia e política, teoria e prática, de modo a ser possível produzir a conversão do pensamento ideológico em ‘coletividade’ (unidade cultural e social orientadora da ação), partindo da história reelaborada, no seio das problemáticas concretizadas socialmente do desencadear da história. No pensamento de Gramsci, as teorias de Marx possuíam as condições para promover a reforma intelectual e moral das massas, podendo ser a difusão dessas ideias a saída para um fortalecimento da libertação dos trabalhadores dos setores marginalizados da sociedade.

Manacorda no momento em que comenta “A organização da escola e da cultura”, a partir dos escritos de Gramsci analisa:

> Inclusive, o discurso é aqui ainda mais preciso e, na sua simetria, diz duas coisas complementares e opostas; que a prática tornou-se teórica e que a teoria tornou-se prática. E que, por causa desse entrelaçamento entre teoria e prática, entre ciência e trabalho, nasceu, ao lado da velha escola desinteressada ‘humanística’, todo um novo sistema de escolas especializadas de vários graus, por um processo de diferenciação, casual e caótico, no qual se exprime a crise a crise do principio cultural e educativo. (2008, p.166)

A origem das divergências em torno do discurso sobre os conceitos básicos que envolvem a história da educação profissional inclui claramente visões ambíguas, contraditórias e idealizadas que buscam de alguma forma pensar na prática estas relações.

Apresentando-se nestas conjunturas teóricas as representações de discursos muitas vezes estereotipados ou reducionistas, sobre as relações entre o trabalho, a escola e a profissionalização, resultando estes de determinantes e tensões entre as esferas: social, econômica, política e cultural, sendo produto de um processo complexo de elaboração/reelaboração constante.

É evidente e até consensual entre alguns autores que o trabalho está no centro das sociedades, pois garante a sobrevivência dos seres humanos, além de ser essencial para organização e o funcionamento das sociedades. Torna-se desta maneira eixo para as pesquisas de vários campos das ciências.

> Parte significativa dos teóricos (sejam eles economistas, sociólogos, antropólogos ou historiadores) também concordariam que a noção de trabalho e as diferentes formas concretas de sua efetivação são históricas, isto é, vão se construindo e reconstruindo ao longo da história das

> sociedades humanas, variando de acordo com os modos de organização da produção e de distribuição de riqueza e poder. (MANFREDI, 2002, p.34)

Neste momento teórico, como Marx, Engels e Gramsci incursionam pelo campo educativo na perspectiva teórica do materialismo histórico-dialético, além da preocupação da natureza política que envolve as ações que tem origem na formação social capitalista. Nesse sentido, a educação escolar se põe, tanto para Marx e Engels quanto para Gramsci, como possibilidade concreta de elevação cultural e desenvolvimento dos trabalhadores.

É importante destacar que Gramsci não somente atribui à cultura positivista a causa das problemáticas em relação à formação humana do trabalhador, mas também a concebe como organização e disciplina interior de uma personalidade que é, ela própria, uma construção histórica. Neste momento, Gramsci afirma que esta organização e disciplina representam a capacidade e disposição do indivíduo de enfrentar-se com algo que entende como estranho a si mesmo (uma crença ou senso comum) e, de frente a este elemento estranho, construir um modo próprio e mais elaborado de pensá-lo e de agir em relação a ele. A construção do pensamento próprio é visto como um ato político, pelo qual o homem se liberta das veias do pensamento mágico para pôr-se como centro e responsável por suas ações.

Deste modo, levando-se em conta que a construção social coletiva é um processo árduo e complexo, a ação cultural sistemática deverá, nesta perspectiva, exercer o papel político crítico de fazer a crítica às ideologias dominantes e a construção, a partir dela, de novas ideologias que sejam expressão da concepção autêntica de mundo.

De outro lado, cabem-lhe promover a divulgação dessas ideologias (no caso, o marxismo) pelas mais diversas formas, instrumentos e organismos. O próprio Gramsci dedicou sua vida à prática dessa proposição, seja como teórico, jornalista ou militante partidário, coerentemente com as recomendações abaixo: 1) não se cansar de repetir os próprios argumentos (variando literariamente a sua forma): a repetição é o meio didático mais eficaz para agir sobre a mentalidade popular; 2) trabalhar incessantemente para elevar intelectualmente camadas populares cada vez mais vastas, isto é, para dar personalidade ao amorfo elemento de massa, o que significa trabalhar na criação de elites de intelectuais de novo tipo,

que surjam diretamente da massa e que permaneçam em contato com ela para tornarem-se seu sustentáculo (GRAMSCI, 1978, p. 27).

Reafirma-se que a existência humana se constitui a partir do trabalho e sua evolução, diferenciando-se assim dos animais. Portanto, a gênese e a evolução do trabalho estão relacionadas diretamente ao desenvolvimento e aperfeiçoamento do homem e suas intimas relações com as atividades criadas nas comunidades, cidades, tornando-se estas cada vez mais complexas.

Deste modo, as mutações em torno do trabalho na história foram designadas em detrimento das necessidades geradas pelas transformações dos processos produtivos, diante da complexidade das novas atividades e funções. Assim, surgem processos contraditórios com mais velocidade em torno de atualizações constantes, resultando em uma dialética qualificação e desqualificação.

> Por outro lado, o desenvolvimento tecnológico, em alguns setores, também provocou a redução de postos de trabalho, instaurando o desemprego e a necessidade, como veremos mais adiante, de discutir a capacitação para outras formas de trabalho, além do assalariado, e investir nessa capacitação. (MANFREDI, 2002, p.41)

Fica claro nas palavras da autora que as diferentes posições do trabalho e as mudanças qualitativas e quantitativas são reguladas pela existência de um mercado de trabalho, dentro de uma lógica de relação pautada na oferta-demanda, independendo de formas e procedimentos, ou seja, sem uma preocupação social com a formação destes trabalhadores.

O filósofo alemão Marx evidencia em seus estudos que a educação deve se pautar em três âmbitos: no intelectual, no corporal e no tecnológico, que abrange os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, simultaneamente, inicia tanto crianças e adolescentes no uso de ferramentas elementares dos diversos ramos de atividades da indústria. Evidenciando-se a percepção deste teórico em direção a uma educação multilateral.

Marx direciona a finalidade de sua proposta que se traduz claramente no conceito de ‘educação politécnica’: quando se pauta na combinação entre trabalho produtivo recompensado com trabalho intelectual, onde os exercícios corporais e a formação politécnica elevarão a classe operária.

Nessas concepções, encontra-se a gênese do trabalho como princípio educativo, que busca na transformação radical da sociedade sua última finalidade.

Segundo Rodrigues (1998, p.114):

> Nesse sentido, os principais vetores da concepção marxista de educação são: 1. Educação pública, gratuita, obrigatória e única para todas as crianças e jovens, de forma a romper com o monopólio por parte da burguesia da cultura, do conhecimento.
> 2. A combinação da educação (incluindo-se aí a educação intelectual, corporal e tecnológica) com a produção material com o propósito de superar o hiato historicamente produzido entre trabalho manual (execução, técnica) e trabalho intelectual (concepção, ciência) e com isso proporcionar a todos uma compreensão integral do processo produtivo.3. A formação omnilateral (isto é, multilateral, integral) da personalidade de forma a tornar o ser humano capaz de produzir e fruir ciência, arte, técnica. 4. A integração recíproca da escola à sociedade com o propósito de superar a estranhamento entre as práticas educativas e as demais práticas sociais.

Neste sentido, a Politecnia em suas raízes se converge na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral.

É válido e importante discutir aqui a concepção de Politecnia, que é palpável e concreta dentro de toda essa teorização sobre trabalho, iniciada em Marx e Gramsci.

Segundo Saviani (2003, p.132) que discute tal principio:

> A noção de Politecnia deriva, basicamente, da problemática do trabalho. Nosso ponto de referência é a noção de trabalho, o conceito e o fato do trabalho como princípio educativo geral. Toda a educação organizada se dá a partir do conceito e do fato do trabalho, portanto, do entendimento e da realidade do trabalho. E por quê?

Marx, prioritariamente, realça a importância do trabalho quando concebido como condição de manutenção e criação da vida humana em suas múltiplas e históricas necessidades e, como consequência dessa concepção, surge o princípio educativo:

> O trabalho, como criador de valores de uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade – é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza, e, portanto, de manter a vida humana. (MARX, 1985, p.50)

Mas, nesta concepção crítica, observa-se que está clara a verdadeira essência do homem, sua liberdade e independência, concebendo-se o trabalho como atividade livre e consciente, algo oposto ao que se vê na prática numa

sociedade de classes. E nesse contexto contraditório é que o homem perde suas autênticas possibilidades de existência. Esse é o sentido daquilo que Marx chama de alienação. Ela reforça que o homem sofre um processo de depreciação deste no mundo.

No pensamento de Marx, conforme assegura Machado:

> [...] o ensino politécnico, de preparação multifacética do homem, seria o único capaz de dar conta do movimento dialético de continuidade-ruptura, pois não somente estaria articulado com a tendência histórica de desenvolvimento da sociedade, como a fortaleceria. O ensino técnico seria, por isso, fermento da transformação: contribuiria para aumentar a produção, fortalecer o desenvolvimento das forças produtivas e intensificar a contradição principal do capitalismo (entre socialização crescente da produção e mecanismos privados de apropriação). Por outro lado, contribuiria para fortalecer o próprio trabalhador, desenvolvendo suas energias físicas e mentais, abrindo-lhe os horizontes da imaginação e habilitando-o a assumir o comando da transformação social. (1989, p. 126)

A ideia de Marx sobre educação tecnológica também que relacionava a união entre trabalho e educação contrapõe-se à proposta pela burguesia, que remetia tão somente ao ensino profissional estreito, objetivando somente o preparo adequado para o desempenho de tarefas estritamente técnicas. Marx reconhecia a importância desse ensino, mas sabia que somente o domínio sobre os princípios técnicos da produção seria insuficiente para o controle produtivo, cuja efetivação dependeria de mudanças radicais nas relações de produção.

Assim, o trabalho torna-se elemento essencial nessa proposta como constituinte do ser social, ainda que possua contraditoriedades na sociedade capitalista e assuma as dimensões alienantes.

A Politecnia assume nesta perspectiva a relação teoria e prática, assim como o acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos que servem de fundamento à produção, por meio de processos de simplificação que reduzam mecanismos complicados a seus princípios básicos, contribuindo, desta forma, para a formação multilateral dos trabalhadores.

> As ‘elites intelectuais’, ou os intelectuais orgânicos a que se refere Gramsci, constituem um elemento central no processo de elaboração filosófica das questões e problemas, dos rumos e perspectivas escortinados pelo movimento social, tanto quanto na sua difusão. Incumbe-lhes, nesse sentido,em articulação com intelectuais de diferentes camadas, realizar o processo de desarticular dos interesses dominantes aqueles que estão articulados em torno deles, mas não são inerentes à ideologia dominante [e, simultaneamente, rearticulá-los em torno dos interesses das classes

> dominadas] dando-lhes a coesão, a coerência e a consistência, de uma concepção de mundo elaborada, vale dizer, de uma filosofia. (SAVIANI, 1980, p. 11)

Evidencia-se a busca da transformação social, desencadeando ações político-culturais, cujo objetivo é o de articular um novo momento histórico a partir de uma conjuntura político cultural com ações fundamentais para a desarticulação de ordens vigentes, implicando a participação consciente da classe trabalhadora, conseguida pela superação de suas concepções fragmentárias, arbitrárias, incoerentes e pouco realistas do mundo. Tal superação não resulta de ações que incitam a reflexão sobre a prática de uma práxis política.

Para Gramsci, neste contexto, o intelectual orgânico surge da classe trabalhadora, individual ou coletivo, deve se incumbir da árdua tarefa de contribuir decisivamente para que esse processo ocorra. No entanto, é necessário considerar que, no plano da sociedade concreta, a elevação do nível cultural das massas é condição necessária, mas não suficiente, para que se constitua um novo momento histórico.

> Assim, algumas condições estruturais devem estar em curso ou devem existir, pelo menos em parte, dado que: a) nenhuma sociedade assume encargos para cuja solução não existem condições necessárias e suficientes, ou que pelo menos não estejam em vias de aparecer e se desenvolver; b) nenhuma sociedade se dissolve e pode ser substituída antes de se desenvolver e completar todas as formas de vida implícitas em suas relações. (GRAMSCI, 1978, p. 45)

Essas condições surgem das rupturas entre as estruturas e superestruturas a partir de crises e contradições geradas pelas próprias formas econômicas da estrutura ou mesmo, simultaneamente, pela ação desagregadora desencadeada contra as classes dominantes por parte das classes subalternas. É nesse contexto que se gera posições e interesses, diante da ordem capitalista.

É nítido nas ideias do autor, que para haver mudanças na sociedade deve haver um fortalecimento político-cultural, considerando os processos que se desencadeiam na história são dialéticos e constroem no curso da própria luta, por meio de alianças de classe, da desarticulação dos intelectuais orgânicos da classe dominante, da atração dos intelectuais tradicionais existentes no seio da sociedade, da elaboração e difusão, no interior da classe dominada, de uma concepção articulada, coerente, intencional e ativa do mundo.

Para isso, portanto, Gramsci considera a escola uma das organizações da sociedade civil responsáveis pela elaboração e divulgação de ideologia, ele dará importância demasiada. Deixando claro que nesse âmbito há possibilidade de reiteração da concepção de mundo das classes dominantes, mas também pode haver uma contribuição para a reforma intelectual-moral da massa trabalhadora superando a sociedade capitalista.

O sentido proposto é o de luta; que caberia à escola promover educação às massas populares, a fim de libertá-las das visões folclóricas de mundo, buscando assim formar uma consciência unitária.

Nesse momento, o pensamento educacional em Marx e Gramsci se coadunam com a concepção de escola politécnica, combatendo de frente as escolas profissionais de interesses somente práticos imediatos, e desinteressada; evidenciam a possibilidade de um novo tipo de escola democrática, que na realidade, não seja excludente e só sirva para as minorias reforçando as discrepâncias sociais.

Antillio Monasta, no capítulo do seu livro “A escola vai à fábrica”, discute os escritos de Gramsci:

> Façam com que a escola seja realmente escola e que a fábrica não seja um cárcere e terão, então, uma geração apenas composta por homens úteis; úteis porque farão obra profícua nas artes liberais e porque darão á fábrica o que lhe falta: a dignidade, o reconhecimento de sua função indispensável, a equiparação do operário a qualquer outro profissional. (MONASTA, 2010, p. 60)

Percebe-se claramente que a ideia exposta relata a busca de uma escola que possa romper o paradigma do trabalho enquanto fator isolado e sem relação com os conhecimentos universais. Sendo assim, propõe-se um ensino que faça do trabalho uma atividade teórico-prática como principio educativo, induzindo a construção de visão de mundo, junto a concepções históricas e dialéticas, para um entendimento da atualidade.

> Compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura significa entender o trabalho como principio 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 entre o homem e a realidade material e social. (PACHECO, 2012, p. 67)

Evoca-se neste instante no processo de crise, segundo Ferreti e seus estudos sobre Gramsci, que a educação se dê por intermédio da escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de desenvolvimento intelectual pelas especializações através do trabalho.

> Em outros termos, a escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, 'humanismo', em sentido amplo e não apenas no sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. (FERRETI, 2009, p. 121)

Gramsci propõe uma sistematização de áreas e conhecimentos, no primeiro momento, ao ensino de noções 'instrumentais' de redação e escrita, aritmética, aprendizagem das leis naturais, bem como das noções de 'direitos e deveres', a fim de desenvolver-se "uma nova concepção do mundo", em substituição às concepções folclóricas.

A fase que corresponde ao que seria o nível médio deveria se organizar, voltada para a criação de valores fundamentais do 'humanismo', a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, organização das trocas etc.)

A escola unitária de Gramsci recomendará, para o desenvolvimento dos trabalhos nessa última fase, "o estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida", constituindo-se a "escola criadora o coroamento da escola ativa" (GRAMSCI, 1979, p. 124).

De acordo com Gramsci:

> Na primeira fase tende-se a disciplinar, portanto, também a nivelar, a obter uma certa espécie de conformismo "dinâmico"; na fase criadora, sobre a base já atingida de "coletivização" do tipo social, tende-se a expandir a personalidade, tornada autônoma e responsável, mas com uma consciência moral e social sólida e homogênea. (1979, p. 124)

Fica claro na proposta de Gramsci que sua concepção neste tipo de escola unitária visa reestruturar sua organização quanto ao princípio formativo, Gramsci tomará como tal princípio o conceito e o fato do trabalho, entendido na sua perspectiva ontológica, como mediador da relação homem-natureza e das relações entre os homens na vida social.

A percepção do processo requer compreensão das leis naturais e, também o conhecimento do ordenamento jurídico da vida social, construído historicamente pelas sociedades para organizá-las tendo em vista a relação homem-natureza e dos homens entre si.

Indica-o que a escola contribua para o desenvolvimento das noções científicas que permitiriam não só a libertação das noções folclóricas do mundo, das crenças e dos mitos, mas também a clareza de que tais noções se desenvolveram em resposta à necessidade humana de confronta-se com a natureza e, de outro, para as noções relativas à vida em sociedade, resultante histórica desse mesmo processo, gerando normas e regras sociais, definição de direitos e deveres, ou seja, conhecimento da vida social e suas determinações, mediadas pelo trabalho.

Frigoto, quando discute o trabalho e suas relações ontológicas:

> Nesta concepção, o trabalho se constitui em direito e dever e engendra um principio formativo ou educativo. O trabalho como principio educativo deriva do fato 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 principio 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. Estes, na expressão de Gramsci, podem ser considerados mamíferos de luxo – seres de outra espécie que acham natural explorar outros seres humanos. (2000, p. 60)

Nesta perspectiva, o trabalho é claramente principio educativo, e mais ainda aparece como meio didático de aprendizagem, dentro de princípios ético-políticos, sendo mutuamente direito e dever daqueles que produzem bens materiais, culturais e simbólicos, essenciais à existência da vida humana. E também direito por se tratar de elemento que eleva o ser humano em sua relação com a natureza, criando bens para sua produção.

Já no Brasil, quem amplia os horizontes dessa discussão, conduzindo a um retorno a fontes históricas, revisitando veementemente, autores como Gramsci,

Marx, Manacorda e Pistrak durante a década de 80, principalmente com a publicação do livro “Sobre a Concepção de Politecnia” (1989), foi Dermeval Saviani, reproduzindo a conferência de mesmo nome proferida durante o Seminário Choque Teórico, realizado no Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, FIOCRUZ, em dezembro de 1987. Sendo este um dos documentos fundamentais para que a politecnia passa-se a ser considerado na organização curricular do ensino de segundo grau, como conceito que antecede e estará presente em boa parte da discussão que antecedeu a promulgação da lei 9.394/96.

A noção de Politecnia defendida por Saviani contrapõe-se a ideia, de que o processo de trabalho desenvolva-se, em uma unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais. Afirmando sim não existir trabalho manual puro e nem trabalho intelectual puro, indo de encontro com Marx reafirma que todo trabalho humano envolve simultaneamente o exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual. Estando claro como já mencionado anteriormente na própria origem do entendimento da realidade humana como constituída pelo trabalho.

Saviani (2003, p.140) esclarece muito bem afirmando que:

> O próprio fenômeno da aprendizagem evidencia isso: se o trabalhador pode aprender essas funções, exercer essas atividades, é porque aplica a sua inteligência no domínio desse processo. Inversamente, as funções e as profissões ditas intelectuais têm esse nome porque se organizam tendo como eixo de articulação as funções intelectuais. Mas também não se fazem sem o recurso à prática, à ação manual. É por isso que a ciência não se faz sem manipulação da realidade e não se pensa sem a base da ação. O que a idéia de politecnia tenta trazer é a compreensão desse fenômeno, a captação da contradição que marca a sociedade capitalista, e a direção de sua superação. Politecnia, literalmente, significaria múltiplas técnicas, multiplicidade de técnicas, e daí o risco de se entender esse conceito como a totalidade das diferentes técnicas fragmentadas, autonomamente consideradas.

Essa concepção de politecnia exposta pelo autor diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Constrói-se a partir dos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica.

Mas o que se percebe na história são diversos tipos de escolas profissionais, que perpetuaram contradições e desigualdades, eternizando

diferenças, criando subdivisões internas, transparecendo ser uma escola democrática.

Assim, Monasta diz:

> Mas a tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada "cidadão" possa se tornar "governante" e que a sociedade o coloque, ainda que "abstratamente", nas condições gerais de poder tornar-se tal; a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados), assegurando a cada governado a aprendizagem gratuita da capacidade e da preparação técnica geral necessárias ao fim. (2010, p.123)

Pistrak, em seu livro "Fundamentos da escola do Trabalho" (1981), concebe a Escola do Trabalho como um instrumento que capacite o homem a compreender seu papel na luta internacional contra o capitalismo, o espaço ocupado pela classe trabalhadora nessa luta e o papel de cada adolescente, para que cada um saiba, no seu espaço, travar a luta contra as velhas estruturas.

Portanto, para o autor, é importante o estudo da realidade histórica, possibilite situar o adolescente no espaço e tempo nas lutas que se travam no mundo. Nesse sentido, a finalidade do conteúdo do ensino consiste em armar o educando para a luta e criação de uma nova sociedade. O trabalho na escola, enquanto base da educação deve estar ligada ao trabalho social, à produção real, a uma atividade socialmente útil. Para Pistrak, se a escola deseja educar a criança e o adolescente, ela tem o direito de falar em formação e direção das preocupações dos educandos para uma finalidade determinada.

Deve-se também pensar que a escola e os seus estudos também são profissão, não somente intelectual, mas também muscular físico, que requer esforços e sofrimentos. Neste sentido, a escola atrelada a uma educação profissional e consequentemente ao trabalho viveu historicamente dualidades em torno das correlações entre as necessidades e as transformações em curso no mundo do trabalho, e a escola que prepara grupos selecionados de pessoas para o exercício do comando e controle social.

Segundo Saviani, pode-se, pois, dizer que o currículo escolar, desde a escola elementar, deve guiar-se pelo princípio do trabalho como o processo através do qual o homem transforma a natureza.

Questão essa crucial na relação entre escola e trabalho vive em meio a contextos contraditórios, onde há transformações claras que exigem novas

atualizações e qualificações permanentes, pois há possibilidade do aumento no desemprego, deixando abertas as possibilidades para novas ressignificações da escola e da educação profissional.

> De fato, ao mesmo tempo que se passa a exigir do trabalhador uma formação técnico-cientifica mais abrangente e multifacetada, as condições de “flexibilização” (ou melhor, de precarização) do emprego formal têm gerado novas incertezas e ambiguidades, tanto para os sujeitos como para a definição do papel e da função da escola. (MANFREDI, 2002, p.55)

Reacende-se aí um debate em torno desta escola para o mundo do trabalho em meio a dúvidas, sobre quem a escola deve atender, levantando-se questionamentos que são comuns no percurso da história da educação, que envolve o público, os procedimentos de ensino, as teorias que embasaram as práticas pedagógicas, os paradigmas, além das velhas e novas dualidades sobre a formação geral e formação técnica.

Tais questões vão evidenciando linhas de discursos cada vez mais contundentes, gerando concepções sobre a educação profissional, havendo aqueles que as considere como compensatória e assistencialista, com uma educação aos menos favorecidos, ou uma educação profissional voltada para um ensino racional técnico, subordinada as transformações do sistema produtivo, e dos modelos econômicos que se reconfiguram, e a outra concepção é a orientada por uma ideia de formação de trabalhadores como sujeitos históricos emancipados. Uma possibilidade de educação que vincule formação técnica e base cientifica, atrelado a uma perspectiva social, aliando preparação para o trabalho junto ao ensino médio.

Para Pistrak (1981), o objetivo da escola é o de formar crianças para serem trabalhadores completos, daí a necessidade de ela fornecer uma formação básica técnica e social que possibilite o educando orientar-se na vida real. Ela deve ser prática para facilitar ao aluno a transição entre o universo escolar e a totalidade social, ensinando-o a elevar-se do problema prático para uma concepção teórica geral. Ela também se propõe a formar homens para exercer funções de auxiliar ou ajudante, para o que a escola-laboratório é ineficaz.

Foi nessa linha de raciocínio dessas fontes que Saviani fortaleceu o debate no Brasil sobre esta temática nas últimas décadas, propiciando desta maneira a formação das bases teóricas fundamental ao estabelecimento e posterior ampliação da discussão da concepção politécnica ou educação tecnológica.

A proposta pauta-se em três eixos fundamentais: o infraestrutural, o socialista e o pedagógico. O primeiro realça os aspectos relacionados ao mundo do trabalho, especificamente os processos de trabalho sob a organização capitalista de produção, e, consequentemente, a questão da qualificação profissional. A fim de discutir as inovações tecnológicas e suas implicações na politecnia, ou seja, em que medida as mudanças nos processos de trabalho estariam contribuindo para a efetivação de uma formação politécnica.

Como afirma Saviani:

> A concepção politécnica de educação propõe, através de sua dimensão infraestrutural, a identificação de estratégias de formação humana, com base nos modernos processos de trabalho, que apontem para uma reapropriação do domínio do trabalho, somente possível a partir das transformações tecnológicas. (1989, p.43)

O segundo ponto da proposta sobre a ‘educação politécnica’, a dimensão socialista, busca expor a profunda relação existente entre essa concepção de formação humana e um projeto de construção de uma sociedade sem classes. Sendo este um projeto social, sem um atrelamento ou resultante do capitalismo somente. Indo assim esta dimensão, propor uma ruptura com o projeto de educação profissional e, fundamentalmente, com o projeto de formação humana postos pela sociedade burguesa.

E, por se tratar de um processo educacional que é voluntário e consciente, não pode prescindir do concurso pedagógico. Eis como a proposta de educação politécnica, enquanto uma concepção educativa voltada explicitamente para a superação das divisões apontadas resulta extremamente atual e pertinente no quadro das transformações que se processam na realidade em que vivemos.

Levando-se em consideração que o homem transforma a natureza ao mesmo tempo em que se relaciona com os outros homens. Essa é à base do currículo da escola elementar, as mútuas relações de interdependência entre homem e natureza, em meio a adaptações e conhecimentos da mesma.

Progressivamente, ele vai desenvolvendo formas de identificar como a natureza está constituída, como se comporta, ou, em outros termos, que leis regem a existência e a vida da natureza. Assim, as ciências naturais compõem um bloco do currículo da escola elementar.

Em seguida, ao transformar a natureza a fim de garantir sua sobrevivência, estes se relacionam entre si e estabelecem normas de convivência, surge a necessidade de se conhecer como os homens se relacionam entre si, quais as normas de convivência que estabelecem, ou seja, como as formas de sociedade se constituem. Surge, então, a necessidade de outro bloco do currículo da escola elementar que se poderia denominar ciências sociais, em contraposição ao de ciências naturais.

Saviani aponta esse momento como surgimento da profissionalização:

> Nesse quadro é que se delineia a concepção de profissionalização, do ensino profissionalizante. Esta concepção capitalista burguesa tem como pressuposto a fragmentação do trabalho em especialidades autônomas. Formam-se trabalhadores para executar com eficiência determinadas tarefas requeridas pelo mercado de trabalho. Tal concepção também vai implicar a divisão entre os que concebem e controlam o processo de trabalho e aqueles que o executam. O ensino profissional é destinado àqueles que devem executar, ao passo que o ensino científico-intelectual é destinado àqueles que devem conceber e controlar o processo. (2003, p.8)

Pressupõe-se que, dominando esses conhecimentos e princípios, o homem trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes facetas do trabalho, com a compreensão do sua gênese, da sua essência. Desvinculando a ideia de um trabalhador treinado para executar com perfeição determinada atividade e que se enquadre no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Em outro sentido, trata-se de proporcionar um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna.

Como propõe Saviani no âmbito do debate sobre a politecnia:

> Se pensarmos assim, parece possível entender melhor o sentido da politecnia. Se se trata de organizar o segundo grau, o ensino médio, sobre a base da politecnia, não seria o caso de multiplicar as habilitações ao infinito para cobrir todas as formas de atividade na sociedade. Trata-se de organizar oficinas, processo de trabalho real, porque a politecnia supõe a articulação entre o trabalho manual e o intelectual. Isto será organizado de modo que se possibilite a assimilação não apenas teórica, mas também prática, dos princípios científicos que estão na base da organização moderna. A partir deste conceito, o aluno terá não apenas de compreender todos os princípios científicos que conhece e assimilou de maneira teórica desde o ensino fundamental – em suma, como a natureza e a sociedade estão constituídas –, mas também de ser capaz de aplicar o conhecimento de que dispõe. (2003, p.134)

O autor em sua discussão deixa evidente que se, o aluno absorver os princípios do trabalho e da ciência, ultrapassando a compreensão teórica, mas também prática do modo como a ciência é elaborada, além dos modos de produção, ele possuirá maior capacidade de compreender a sociedade e sua constituição, além das diferentes especialidades em que se divide o trabalho moderno.

> No entanto, é importante ter claro que são duas coisas distintas, o que significa que não se pode tomar o exemplo mencionado como característico do sentido da politecnia. Se tomo o trabalho como a referência, e, portanto, a questão é entender como o trabalho está organizado hoje, a intervenção da história, da geografia, dos diferentes elementos considerados necessários, teria que se dar como aprofundamento da compreensão do objeto, ou seja, como se constitui o trabalho na sociedade moderna, quais são as suas características e por que ele assume estas características e não outras. E uma tarefa como essa não necessariamente seria desenvolvida pelos professores de cada uma das disciplinas incluídas no currículo. E, na hipótese de isto acontecer, esses profissionais teriam de se imbuir do sentido da politecnia e pensar globalmente a questão do trabalho, explicando historicamente, geograficamente, este mesmo fenômeno. (SAVIANI, 2003, p. 124)

Partindo desta compreensão é evidente que ciência e tecnologia devem ser meios que possam viabilizar a compreensão dos sujeitos sobre a realidade para melhor interpretar o mundo, numa perspectiva transformadora. Logo, a fim de apreender essa relação, entendendo que o trabalho está no centro da ação humana, assim não admiti-lo seria negar a própria existência do homem.

Nesta linha de raciocínio a educação, é necessidade básica, sendo o homem com suas necessidades históricas o sujeito principal do processo educativo, em que são compreendidas as relações econômicas como relações sociais e, gerando outras, nas quais o homem é sujeito histórico, e mosaico que envolve em sua totalidade o psicofísico, cultural, político, ideológico, atuando na elaboração da vida material.

O processo em que se tenta compreender só se elucida e refaz concretamente a partir do trabalho, como categoria sócio histórica, humana, que se manifesta de formas diferentes, sob diferentes concepções e princípios práticos, por meio das quais homens e natureza, e homem/homem se relacionam na elaboração do conhecimento e de seus processos de existência, o que o leva a permanentemente transformar o mundo físico e social.

Como já salientamos neste estudo, o trabalho na perspectiva da sociedade capitalista, quando destituído de suas qualidades de criação e reflexão, perde a sua característica básica, identificando-se com o trabalho animal, na medida em que se transformam num conjunto de ações fragmentadas, mecanizadas e repetitivas, impondo determinadas hierarquias no trabalho coletivo, originando diferenças entre os níveis de criação, execução e supervisão.

Os vários autores que contribuem para esse debate, já citados neste capítulo, pensam de forma convergente a relação entre educação e trabalho, já que toda a ação humana sobre a natureza para transformá-la é trabalho, assim todas as formas de Educação constituem relação com o trabalho.

Observa-se nesta perspectiva que há uma mutua interpendência entre as dimensões teóricas e práticas, mas que na atualidade tende a se perder, devido a uma orientação que desconstrói essa relação, em detrimento dos atuais modelos de produção, esvaindo-se do homem como sujeito histórico que produz e reproduz a sua existência mediante o trabalho.

Como analisa Frigoto:

> Marx e Engels expõem o caráter contraditório das relações sociais capitalistas que engendram, ao mesmo tempo, elementos civilizatórios e progressistas e elementos de destruição, violência e exclusão. Trata-se de um processo que enfrenta, por isso mesmo, crises cíclicas cada vez mais profundas. (2005, p.65)

Obviamente que o trabalho continua sendo o princípio educativo, por isso é importante tomá-lo na sua dimensão de pressuposto fundante de tarefa humana e a educação como instrumento fundamental, porém não único, para a construção da cidadania, da emancipação humana.

Isso posto como uma base conceitual ou como discussão de princípios, pode-se avançar na ideia e entendimento de que a educação é uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, que deve possibilitar o desenvolvimento de condições mentais, afetivas, estéticas, lúdicas e éticas do ser humano, isto é, condições omnilaterais que permitam a ampliação da capacidade de trabalho na produção dos valores como um todo, de modo a satisfazer as múltiplas necessidades do homem.

Sob esse prisma que assume o trabalho como princípio educativo, a escola não terá finalidades práticas imediatas, mas sim desenvolverá ações que

formem um processo, em que os homens participantes estabelecem diálogos e vão construindo sistematicamente o conhecimento, eliminando o espontaneísmo e o imediatismo, evidenciando uma relação dialética entre ciência e as questões sociais, pressupondo um entendimento dele próprio na sociedade junto as suas configurações mutáveis.

Com base no exposto, é importante perceber que nesta nova realidade demarcada por novas construções cientificas com bases tecnológicas, seja organizada e orientada pelo princípio da relação entre ciência e tecnologia, e poderá responder às necessidades objetivas do desenvolvimento da base técnico-material, na direção dos atuais desafios.

Coexistindo junto a este cenário de avanços técnicos-científicos, um direcionamento no contexto educacional para uma formação ampla, integrada, flexível e crítica que proporcione a autonomia humana.

> Pressupõe domínio da técnica com cultura científica e discernimento político, que resultem num saber gestionário, numa nova capacidade de intervenção nas atuais formas organizatórias do trabalho humano. Trata da elevação da técnica-trabalho à técnica ciência e do desenvolvimento da capacidade de organização e construção. Este discernimento refere-se ao desenvolvimento da consciência, conhecimento do mundo pelo homem e dele mesmo no mundo. (MACHADO, 1998, p. 186)

Tornando-se urgente a necessidade de se superar as ideias utilitaristas, assistencialistas, mercadológicos, exclusivamente pensados para atender questões econômicas do mercado, comprometendo a formação do trabalhador que acaba se tornando refém de tal processo, e assim buscar uma proposta que favoreça o conhecimento junto às possibilidades para que o ser humano seja autêntico conhecedor de sua história e junto aos processos que o envolvem enquanto trabalhador.

Portanto, no contexto da educação profissional que leva em conta as suas bases epistemológicas que são extremamente importantes para um avanço, e concretização de propostas, se tem como expectativa social, apesar de todo um cenário que se torna um palco de interesses de classes diferentes, trabalhadores, empresário e gestores, uma evolução no que diz respeito a uma educação básica unitária, politécnica, não dualista, mas sim que relacione mutuamente cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho, como garantia a todos na formação da cidadania e democracias verdadeiras. Não sendo mais admissível se pensar em

uma formação profissional subordinada somente ao mercado de trabalho, mas sim em consonância com a justiça social e um entendimento claro das transformações técnico-cientificas no mundo do trabalho.

Como defende Frigoto, as bases de uma educação profissional sólida e ampla é a que responde historicamente a formação humana:

> Trata-se de desenvolver os fundamentos das diferentes ciências que facultem aos jovens a capacidade analítica tanto dos processos técnicos que engendram o sistema produtivo quanto das relações sociais que regulam a quem e a quantos se destina a riqueza produzida. Como lembrava Gramsci, na década de 1920: uma formação que permitia o domínio das técnicas, as leis científicas e a serviço de quem e de quantos está a ciência e a técnica. Trata-se de uma formação humana que rompe com as dicotomias geral e específico, político e técnico ou educação básica e técnica, heranças de uma concepção fragmentária e positivista de realidade humana. (2000, p.74)

Assim, o foco da análise acima coaduna em se pensar um ensino médio em articulação com a educação profissional de maneira integrada, visando superar dicotomias históricas.

As bases epistemológicas expostas neste capítulo até aqui nos impõe pensar, a partir do conjunto de elementos levantados, possibilidades de avançar no entendimento das principais categorias de análise da presente pesquisa, que acabam por interdependentes em seus processos constitutivos, que envolve o trabalho, a cultura e o conhecimento cientifico como eixos da educação profissional no ensino médio básico de forma integrada.

Como já afirmado, a educação articulada ao mundo do trabalho, junto à cultura e a ciência, devem sim constituir direito social e subjetivo, atrelado às esferas e dimensões da vida. Sendo essência básica de entendimento crítico de como funciona e se organiza a sociedade humana em suas relações sociais e naturais. De maneira que esta compreensão torna-se pré-requisito básico para um elevado nível de conhecimento do mundo, e da formação de sujeitos emancipados, e capazes de agir em sociedade, podendo atuar de maneira ativa nas novas estruturas técnico-cientificas e nos processos produtivos.

Neste sentido Frigoto deixa claro que:

> Sua relação com o mundo do trabalho não pode ser confundida, portanto, com o imediatismo do mercado do trabalho e nem com o vínculo imediato com o trabalho produtivo, Trata-se de uma relação mediata. Sua relação

> intrínseca dá-se com o trabalho na sua natureza ontocriativa. De forma diversa, a formação profissional especifica, para ser efetiva, tem que ter como condição prévia a educação básica (fundamental e média) e articula-se, portanto, a ela e às mudanças científico-técnicas do processo produtivo imediato. (2000, p.77)

Mas isto nos coloca diante de grandes desafios construídos historicamente no Brasil, em meio a caminhos complexos e contraditórios, como veremos no capítulo seguinte que trata da história da educação profissional no Brasil. Já que na verdade irá se tratar de mudanças não só ideológicas, mas também estruturais, que foram construídas historicamente, implicando sim na busca de superação da construção das relações sociais produzidas.

Para que se superem algumas problemáticas, deve se contrapor como já foi mencionado no texto, o imediatismo tecnicista, economicista e capitalista, além das concepções dualistas e fragmentadas da educação, ciência e arte, buscando assim uma educação integrada.

Segundo Frigoto, há um triplo desafio, que perpassa pela desconstrução do imaginário popular, imposto pelas classes dominantes, da empregabilidade, com cursinhos profissionalizantes, como acesso rápido ao emprego.

Também segundo o autor deve haver redimensionamentos na organização escolar, que envolvem a formação de educadores, condições físicas de trabalho e mudanças na concepção curricular e prática pedagógica.

O terceiro desafio e mais amplo diz respeito à sociedade civil e política, evidenciando-se a necessidade de criar condições objetivas e subjetivas para a concretização deste projeto de forma efetiva.

Portanto, sendo a Educação Profissional esse berço fecundo de embates epistemológicos, histórico, político, econômico e cultural, entre os diferentes meios que compõem a sociedade, estabelecendo-se sob óticas que se apresentam em processos que se reconstituem constantemente, através de movimentos, reformas, concepções, projetos e práticas que se atenuam cada vez mais à medida que as aceleradas transformações vão acontecendo, é urgente se pensar nesta direção, novas ressignificações para tal contexto, a fim de se alterar relações sociais que produzem desigualdades sociais.

1.2 História da Educação Profissional no Brasil: enfrentamentos, possibilidades e desafios

Compreender a educação profissional no Brasil, no seu contexto atual, requer revisitar a sua história, nos remetendo ainda à elucidação de alguns elementos e relações que explicitem o seu movimento histórico. A elucidação desses elementos permitirá realçar as relações e transformações socioeconômicas e políticos-culturais que as configuraram historicamente. Trata-se, sim, de uma temática complexa e que se apresenta sob formas e conteúdos diferenciados, de acordo com as fases de desenvolvimento da sociedade, além de seus princípios básicos de sua constituição já explicitados no capítulo anterior.

A ideia deste capítulo é discutir aspectos que designaram historicamente a educação profissional no Brasil, tentando subsidiar explicações para as transformações ocorridas, sendo esta análise importante para o suporte teórico de nossas reflexões neste estudo, explorando a educação profissional e suas próximas relações com o ensino médio técnico integrado.

Nesse contexto, é extremamente necessário caminhar pela história da educação profissional no Brasil, evidenciando as causas e consequências, a partir de fatores econômicos, políticos, além das constituições legais, a fim de entendermos as relações entre educação e trabalho.

Nesse sentido, a ideia é tornar relevante os momentos considerados aqui mais importantes, levando-se em conta, os fatos mais preponderantes que originaram a educação profissional no Brasil até o seu contexto atual, seguindo assim uma análise de compreensão mais ampla e crítica no decorrer das etapas de desenvolvimento.

Assim como já foi abordado no tópico anterior, as relações entre educação e trabalho, sempre se originam de tensões de interesses em prol das necessidades do capital. O que gera deste modo às desigualdades, e divisões na formação da sociedade, o que significa a existência de um saber para as elites condutoras e outro para a maioria da população.

Estas relações geram sistemas duais, o que dificulta a relação trabalho/educação, durante todo o percurso desta modalidade no Brasil. Portanto, a educação brasileira historicamente se pautou em processos, em que oferecia uma educação para as classes de melhores condições financeiras e outra para as

classes desfavorecidas financeiramente, não havendo uma democratização do ensino a classe trabalhadora, mas sim um favorecimento a uma pequena parcela da população, enaltecendo assim as disparidades sociais.

Todo esse processo que é histórico leva a uma concepção de Educação Profissional extremamente associada à produção de mão-de-obra trabalhadora, distanciando assim a ideia de que educação e trabalho devem estar associados e ser um direito de todos, o que acaba desaguando em lutas históricas em torno de uma educação que consiga superar essas dicotomias.

A educação profissional no Brasil sempre esteve associada à formação de mão de obra, pois, desde seus primórdios, estava reservada às camadas pobres da população. Portanto para, entender as concepções e práticas da educação profissional é necessário ultrapassar os limites das fronteiras pedagógicas, e das diretrizes oficiais.

Desde os povos nativos, havia com a convivência entre os mais velhos e mais novos, um aprendizado dos fazeres de variadas atividades no cotidiano, que representava a educação para o trabalho, sendo sim um processo educativo, para atividades como, tecelagem, cerâmica, confecção de adornos, artefatos de guerra, construção de moradias, além das atividades agrícolas.

Já no Brasil-Colônia, os homens livres eram diferenciados dos escravos pelo tipo de trabalho que exerciam, havendo o preconceito contra o trabalho manual. Esse processo discriminatório se refletiu nas Corporações de Ofícios, onde a participação dos negros e mulatos era dificultada ou mesmo proibida, o que levou ao "embranquecimento" dos ofícios.

Como ressalta Cunha, um dos estudiosos mais importantes da educação profissional no Brasil:

> Desde o inicio da colonização do Brasil, as relações escravistas de produção afastaram a força de trabalho livre do artesanato e da manufatura. O emprego de escravos, como carpinteiros, ferreiros, pedreiros, tecelões etc. afugentavam os trabalhadores livres dessas atividades, empenhados todos em se diferenciar do escravo. Ou seja: homens livres se afastavam do trabalho manual para não deixar dúvidas quanto a sua própria condição, esforçando-se para eliminar as ambiguidades de classificação social. (2005a, p.2)

Tendo nesse período o Brasil, como uma das principais atividades econômicas a produção açucareira, faziam com os engenhos se tornavam verdadeiras oficinas de práticas educativas informais para o trabalho.

Neste período, o crescimento das atividades econômicas influenciava bastante o surgimento de núcleos urbanos, o que eleva o mercado consumidor, e consequentemente o surgimento de diversos serviços e produtos, assim como as novas especializações dos trabalhadores, originando-se novas profissões, como o sapateiro, ferreiro, carpinteiro, pedreiros etc.

Apesar disso, Cunha assegura que neste período:

> A aprendizagem sistemática de ofícios não tomou, na colônia, a forma escolar. Foi só no período de transição para a formação do Estado Nacional, durante a estada da família real no Brasil, que veio a ser criada a primeira escola para o ensino de ofícios. (2005a, p. 29)

Em relação à educação formal neste período, Manfredi destaca a educação jesuítica:

> Assim, os colégios e as residências dos jesuítas sediados em alguns dos principais centros urbanos foram os primeiros núcleos de formação profissional, ou seja, as “escolas-oficinas” de formação de artesãos e demais ofícios, durante o período colonial. (MANFREDI, 2002, p. 68)

Fica evidente que os primeiros indícios de profissionalização no Brasil estão presentes na colonização do país, durante a instalação do Governo Geral, implantando a educação jesuítica.

Nesse momento histórico, os ramos da educação possuíam uma ordenação e efetividade dúbia, pois de um lado havia os ensinamentos jesuíticos, caracterizando uma educação acadêmica, para uma formação da elite, membros do clero, e do outro lado, os oficiais, também formados por jesuítas, aliados às corporações de ofícios, aos mestres oficiais e aos próprios trabalhadores que, mediante suas experiências nos próprios locais de trabalho, passavam o seu ofício aos outros trabalhadores adultos e seus descendentes, com o objetivo de garantir a reprodução da força de trabalho.

Em um período em que a economia brasileira pautava-se na grande propriedade, em uma agricultura rudimentar e na mão de obra escrava, fica evidente que a educação serviria apenas a elite, já que as atividades ou força de trabalho

exigida na produção não necessitavam de qualificação. Corroborando-se aí a origem das representações sobre o trabalho como atividade social e humana, que exige apenas esforço físico e manual, ou seja, sem qualificação.

Sobre este momento, Cunha diz:

> Numa sociedade onde o trabalho manual era destinado aos escravos (índios e africanos), essa característica "contaminava" todas as atividades que lhes eram destinadas, as que exigem esforço físico ou a utilização das mãos [...]. Aí está a base do preconceito contra o trabalho manual, inclusive e principalmente daqueles que estavam socialmente mais próximos dos escravos: mestiços e brancos pobres. (2000a, p.90)

Portanto, é com base nestes princípios que foram se constituindo as relações e discursos em relação à educação profissional, principalmente a partir dos distanciamentos criados entre o trabalho manual e intelectual.

A gênese das escolas de ofícios está atrelada ao objetivo de ocupar a população de forma útil e produtiva, além de combater e recuperar da marginalidade de crianças pobres e órfãs. Tem-se assim, nesta fase da história, o ensino de ofício sem a devida importância social do ponto de vista dos governantes, sem constituir ainda uma necessidade primordial dos setores produtivos, pois a monocultura latifundiária se sustentava em um mínimo de qualificação e diversificação da força de trabalho, formada basicamente por escravos ou indígenas. Não havia uma exigência de formar força de trabalho por meio do espaço da escola, mesmo já se tendo as primeiras manifestações de Educação Profissional desde os primórdios da colonização brasileira.

Deste momento em diante, as iniciativas de educação profissional não parariam mais, embora sempre levando em consideração que estas estarão sempre atreladas a interesses econômicos e políticos. Durante o Brasil Império, a educação surgia a partir de associações civis (igrejas), ou da iniciativa estatal.

> No Maranhão, as primeiras iniciativas de aprendizagem de ofícios ocorreram em 1842 na Casa de Educandos e Artífices. Onze anos depois, em 1853, tem-se aulas de Geometria e Mecânica aplicada. Com essa mesma orientação, foi implantado, em 1905, o Asilo de Santa Teresa, mas é somente em 1910 que teremos a primeira escola de Aprendizes e Artífices no Estado, juntamente com o Instituto Cururupuense, criados com o objetivo de formar operários e contramestres, funcionando de forma bastante elementar. (MORAES, 2006, p.79)

As instituições de caráter profissional iriam se multiplicar e se diversificar. Na cidade do Rio de Janeiro surgiram as primeiras instituições de caráter profissional, sendo criada a Academia de Marinha (1808). Também por volta de 1808 o Colégio das Fábricas no Rio de Janeiro, o qual abrigou os órfãos que vinham da Casa Pio de Lisboa e aqui chegaram na frota com a Coroa Portuguesa. Ainda foram criadas, a Academia Real Militar (1810), o curso de Agricultura (1814), em 1816, uma Escola de Belas Artes, o curso de Desenho Técnico(1818), além de outros projetos de formação profissional implantados no século XIX: como o Instituto Comercial do Rio de Janeiro (1861), as Casas de Educandos e Artífices, que funcionavam em capitais de províncias (década de 1840), e os Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos (1854) e ainda a implantação de várias instituições da sociedade civil.

Já na metade do século XIX, com os liceus de artes e ofícios criados entre 1858 e 1886, em centros urbanos como, Salvador, Recife, São Paulo, Maceió e Ouro Preto, para atender crianças órfãs e abandonadas, nos leva a constatar que a formação profissional desde os seus primórdios traz como marca um caráter assistencialista, voltada para os desafortunados, ociosos, o que fortaleceu a segregação classista.

Durante a Primeira República, novos empreendimentos industriais surgem devido ao projeto de imigração, com o fim da escravatura e pela expansão da economia cafeeira. Originavam-se grandes centros, gerando serviços de infraestrutura urbana de transportes e edificações. Modernização essa que passa a exigir qualificação profissional, junto a novos meios de instrução básica e profissional.

Nesse momento, a necessidade de montagem e organização de um sistema de ensino profissional, iria contribuir com a sua constituição, a partir de um ordenamento dos trabalhadores livres nos setores da sociedade.

Segundo Cunha, neste período processos preponderantes impulsionaram a educação profissional:

> Nas primeiras décadas do período republicano três processos sociais e econômicos combinaram-se para mudar a estrutura social, notadamente no Estado de São Paulo, com fortes repercussões para a questão da educação, até mesmo para a educação profissional: a imigração estrangeira, a urbanização e a industrialização. Decorrentes desses

> processos e reagindo sobre ele, os movimentos sociais e sindicais urbanos abriram uma nova fase na história do país. (2005b, p. 7)

É fácil a compreensão de que durante o fim do Império e início da República, vai-se perceber a verdadeira gênese de uma política educacional sob a responsabilidade do Estado, originada das relações de poder político estabelecido pelo mesmo. Sendo somente a partir da primeira República que institucionalmente a Educação Profissional passa a demarcar sua existência, embora já existissem profissões, nos períodos anteriores.

É clara neste período uma preocupação institucional com a Educação Profissional, com a criação dos primeiros cursos profissionais, no governo Nilo Peçanha, na Primeira República. O decreto n.7566 de 23 de setembro de 1909, viabilizou a criação de escolas de aprendizes e artífices para o Ensino Primário e gratuito, claro que como os mesmo objetivos das primeiras, ou seja, com o objetivo assistencialista, a fim de atender as necessidades do mercado, além de conter o crescente avanço da marginalidade social, gerada pelo próprio descaso do Estado. Tais escolas foram implementadas, transformando-se, posteriormente, em escolas técnicas federais e estaduais.

Havia também a tentativa com essa política de profissionalização de conter os movimentos grevistas, ou anárquicos dos sindicatos, já insatisfeitos com o modo de produção capitalista.

Como analisa Manfredi (2002), as escolas constituíam eficiente mecanismo de “presença” e de barganha política do governo federal, nos estados, junto às oligarquias locais.

No âmbito da iniciativa privada, destaca-se o sistema construído pelos salesianos, mantidos pelos padres, advindos da Itália. Rio de Janeiro e São Paulo são as primeiras cidades a receber essas escolas, depois muitas outras iriam surgir. Geralmente era oferecida uma formação para os ofícios, tipografia, encadernação, marcenaria, alfaiataria e sapataria. Estes usavam nas oficinas que serviam ao mesmo tempo como produção de trabalho, de modo que as despesas fossem custeadas pela produção.

Essas escolas mesmo de iniciativa privada visavam também formar trabalhadores, e assim neutralizá-los e eximi-los das ideologias comunistas,

adaptando-se aos parâmetros da educação profissional brasileira, predominando o ensino geral secundário para as elites.

O país passa por um momento econômico crescente a partir da industrialização, ocasionando mudanças significativas nas relações de produção. Assim, o trabalho exacerbado exercido pelos trabalhadores nas fábricas, fica mais claro para estes, gerando reações que culminam com greves, o que conduziu os patrões a apoiarem-se na qualificação, utilizando-a como um dos instrumentos de onde extrairiam elementos que pudessem torná-los mais produtivos e submissos. Nesses termos, tornara-se de grande relevância formar trabalhadores, mas com um perfil de aceitação, eficiência e submissão que favorecesse maior produtividade e boas relações de trabalho.

Esse momento faz como que uma nova ideologia passa a orientar a concepção de ensino profissional caracterizado por ser pensado a partir de uma racionalidade técnica e instrumental, ou seja, a formação deveria possibilitar a satisfação das mudanças e necessidades do sistema produtivo, da nova ordem econômica que se estabelecera com o desenvolvimento econômico do Brasil. O processo de qualificação torna-se mais complexo, incluindo teste psicotécnico, transparecendo uma preocupação com o trabalhador, mas na verdade era só mais uma forma de neutralizar as lutas trabalhistas que cresciam.

O contexto econômico mudou e surgiram novas exigências do sistema capitalista, que levariam a mudanças significativas nas relações de produção. Assim, trabalho exacerbado exercido pelos trabalhadores no interior das indústrias é nítido até para os próprios trabalhadores, gerando o despertar das greves, forçando os patrões a ofertarem qualificação, como forma de instrumento de mate-los no trabalho. Podendo assim formar trabalhadores em um clima de paz nas relações de trabalho, favorecendo sempre o aumento da produtividade.

Segundo Manfredi em sua análise sobre o período da primeira República:

> Foi possível notar que primeira república se caracterizou como um período de grandes transformações e de grande ebulição social, no qual se gestaram novas práticas e concepções de educação profissional: ao lado da concepção assistencialista e compensatória, surgiu a concepção católico-humanista, orientada pelo trabalho como antídoto à preguiça, à vadiagem e às ideias revolucionárias, a concepção anarco-sindicalista de educação integral e, finalmente, a visão de formação profissional para o mercado de trabalho [...]. (2002, p. 94)

Uma nova fase da realidade brasileira se apresenta influindo em outra concepção de educação profissional pautada na racionalidade técnica e instrumental, subordinado a satisfação do sistema produtivo e da nova ordem econômica junto ao desenvolvimento econômico do Brasil. Consequentemente, esse panorama gera mais critérios para inserção dos trabalhadores no mercado, não indicando isso absolutamente uma valorização do trabalhador, mas sim uma tentativa de conter as lutas trabalhistas.

Esta concretização dos processos industriais fez emergir atos legais que consolidam a criação de escolas para a formação de trabalhadores. Aparecem aí reformas, como as de Benjamim Constant, em 1890, mesmo não tendo sido implantada integralmente na prática, e não ter dado tanta importância ao Ensino Profissional.

Ainda outras reformas também existiram, mas sem muito sucesso na prática, pois estavam isoladas com apoios políticos desordenados, gerando inclusive, pelo contrário, certos retrocessos na evolução do sistema de ensino profissional: Reforma Epitácio Pessoa (1901), Reforma Rivadávia Corrêa (1911), Reforma Carlos Maximiliano (1915), e a Reforma Rocha Vaz (1925). Durante os anos 1920 e 1930, outros debates sobre o Ensino Profissional, que visavam a sua expansão para todos, independentemente da sua condição socioeconômica. Nesse período, criou-se a ABE – Associação Brasileira de Educação (1924), o Ministério da Educação e Saúde Pública (1930), o Conselho Nacional de Educação (1931) e ainda foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). (MORAES, 2006, p.82).

Com base nestes documentos, grandes contribuições para a implantação de uma nova política de Educação, expressa na Constituição de 1934, que estabeleceu como competência da União traçar as diretrizes da Educação e manter o Plano Nacional de Educação, mas somente com a Constituição de 1937 foi que se tratou pela primeira vez do Ensino Industrial como um dever do Estado.

Como se viu na Primeira República, até então apesar de toda a efervescência, que gerou práticas e concepções no âmbito da educação profissional, interesses divergentes sempre estiveram presentes, como a ideia do governo da compensação, de outro a concepção católico-humanista, além da concepção sindical com a proposta de educação integral e ainda a visão de formação profissional para o mercado subordinado a atividades econômicas capitalistas,

visões estas que permeiam e influenciam os períodos seguintes. Porém sem legalidades efetiva e mais sendo posta como jogo de tensões e interesses. Por isso, durante a década de 30 era visível a derrocada das escolas profissionais salesianas.

Contudo, essa conjuntura anterior possibilitou o fortalecimento a partir das construções de matrizes políticas e pedagógicas, novas legislações, que constituirão as bases e os quadros da Educação nacional, influenciado pelo tecnicismo e racionalidade uniforme. Postura assumida agora pelo Estado que interveio na economia e na vida sindical, em face da expansão do industrialismo.

Concomitantemente as mudanças ideológicas estavam as exigências dos processos produtivos, que tanto exigem qualificação como necessitam da mão de obra. Uma postura ideologicamente Taylorista, que requer seleção e critérios, sem claro extinguir as divisões sociais e técnica do trabalho no contexto educacional da profissionalização escolar.

Assim, diante destas características, que envolve interesses, reformas, reivindicações, mudanças econômicas, precariedade estrutural, além da luta pela reestruturação do sistema, possibilitou uma nova política educacional no Estado Novo, surgindo o estatismo, paralelamente ao movimento de professores escolanovista, com um pensamento liberal, pautados na psicologia e pedagogia que iria configurar um novo momento na história da educação brasileira, ao contrário das iniciativas privadas dos períodos anteriores, sinalizando aí a criação de escolas profissionais pelo Governo Federal.

1.3 O incremento efetivo da legalidade: uma construção do curso técnico de nível médio

Apesar de ser um período historicamente novo, a efetivação de uma política de segregação, dual, que reforça uma distância entre o trabalho manual e o intelectual, sobre uma plataforma de divisão social e educacional, com um ensino secundário destinado às elites e com o ensino técnico voltado para os menos favorecidos, fica evidente os resquícios do passado:

> Até Dezembro de 1941, a organização do ensino industrial no Brasil era bastante diferenciada e confusa. Havia as escolas de aprendizes artífices, mantidas pelo Governo Federal, ensinando ofícios a menores que não trabalhavam ao mesmo tempo em que lhes ministravam o ensino primário. Seu rendimento era extremamente baixo, resultado das precárias condições

> de vida dos alunos e suas famílias: a evasão era alta e a qualidade do ensino, precária. Os estados, além do Governo Federal, mantinham suas próprias escolas industriais com diretrizes e critérios unificados em cada qual, mas distintos dos utilizados pela rede federal. Instituições privadas (religiosas e laicas) mantinham também escolas de aprendizes artífices enfatizando, mais do que as governamentais, seu papel assistencial. (CUNHA, 2005c, p.35)

Uma característica marcante deste período é o agenciamento da educação profissional pelo Estado, mas a ambiguidade das relações entre o e Estado e o setor privado é evidente neste período, compondo-se com bases no passado recente uma disputa ideológica.

Vê-se uma busca mais direta por um reordenamento do sistema escolar, a fim de se reformular o ensino regular, visando atender demandas da economia por mão de obra qualificada, porém ainda dual, com um ensino secundário que preparava para a formação geral (propedêutica) com claros caminhos ao ensino superior, distantes dos cursos técnicos, prevalecendo políticas de favorecimentos aos interesses empresariais e estatais.

Em 1942, implantou-se a Lei Orgânica do Ensino industrial, que criou as bases para a organização de um “sistema de ensino profissional para a indústria”, articulando e organizando o funcionamento das escolas de aprendizes artífices.

O Decreto n. 4.073/1942 ainda fixava princípios fundamentais para o ensino industrial. Alguns deles eram: o ensino prático e o ensino teórico deveriam se apoiar sempre um no outro; a formação profissional deveria evitar a especialização prematura ou excessiva dos alunos, objetivando a adaptabilidade futura dos mesmos; às mulheres foi assegurado o ingresso aos cursos industriais em condições de igualdade aos homens, sendo que “a estas, porém, não se permitirá, nos estabelecimentos de ensino industrial, trabalho que sob o ponto de vista da saúde, não lhes seja adequado”; todos os currículos deveriam incluir disciplinas de cultura geral e práticas educativas, com a finalidade de acentuar e elevar o valor humano do trabalhador. Essas práticas incluíam educação física e educação musical, sendo que a escola deveria ofertar a educação premilitar para os alunos e a educação doméstica para as alunas (BRASIL, 1942c).

Paralelamente nesse período, foram instituídos o SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (1942) e o SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (1946), motivados pelo Governo Federal para atender

mais rapidamente à formação de mão de obra qualificada, desenvolvendo um ensino essencialmente prático, que seria custeado pelas empresas para atender suas próprias necessidades. (MORAES, 2006, p.84)

As relações se acentuam entre Estado e setor privado, é assim que se revela a influência do pensamento da CNI – Confederação Nacional da Indústria, criada em 1938, no campo educacional, em face das propostas de nação, durante o Governo Vargas.

Cunha analisa esse momento a partir de um contexto histórico mais amplo:

> A implantação do sistema Senai foi muito rápida e conseguiu logo o reconhecimento dos industriais e do governo por sua eficiência, prontamente exigida na conjuntura da Segunda Guerra Mundial. Muitos produtos manufaturados, antes importados, tiveram de ser produzidos internamente, exigindo esforço sem precedentes em projetos, improvisação de equipamentos e formação de força de trabalho. Devido à dificuldade de importação de componentes, a manutenção dos equipamentos exigiu operários qualificados em quantidades crescentes. Máquinas operatrizes foram especialmente produzidas para o ensino de ofícios ligados à mecânica; prédios foram construídos ou ocupados mediante cessão; séries metódicas de ofício foram elaboradas para as diversas especialidades; instrutores foram recrutados na indústria. (2005c, p.55)

Neste período ainda ocorreu importante reforma do ensino, realizada pelo ministro Gustavo Capanema, com as Leis Orgânicas de Ensino que reorganizaram todos os níveis de ensino, exceção feita à Educação Superior. Tais leis foram baixadas por meio de Decretos. Assim em 1942, além da Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto Lei nº 4.073/42), foi também implantada a Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto Lei nº 4.244/42); em 1943, a Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto Lei nº 6.141/43) e em 1946, as Leis Orgânicas do Ensino Primário (Decreto Lei nº 529/46) do Ensino Normal (Decreto Lei nº 8.530/46 e do Ensino Agrícola (Decreto lei nº 9.613/46) (MORAES, 2006, p.85)

Esses elos propuseram uma educação que fizesse a mediação entre o incipiente padrão industrial e o modelo agrário-exportador. O SENAI fortaleceu essa tendência de inserção da CNI no debate educacional, uma vez que o governo Vargas delegou a essa entidade a organização e a direção do referido serviço, ficando apenas a aprovação do seu regimento sob a responsabilidade do Ministério da Educação (MORAES, 2006, p.84).

Contudo é claro que os mecanismos legais e as estruturas organizacionais e formativas constituem uma cristalização histórica de forma efetiva de concepções e práticas duais.

Essa nova configuração política de Educação Profissional, trabalhada a partir de 1942, contribui para a transformação das antigas escolas de aprendizes artífices em escolas técnicas profissionalizantes, os chamados liceus em várias cidades do país.

Moraes assegura que:

> Como se pode observar, embora já se apresentasse mais consolidada, a Educação Profissional continuou sendo considerada de segunda categoria, uma vez que o conjunto de leis orgânicas representou a consagração do caráter dualista da escola brasileira, pois o objetivo do Ensino Secundário e Normal era de formar as elites dirigentes do País, sendo que o Ensino Profissional deveria formar os filhos dos operários, que necessitavam ingressar precocemente no mercado de trabalho - aqueles que seriam os dirigidos. Esse entendimento fica ainda mais transparente no posicionamento do ministro Gustavo Capanema, redator das Leis Orgânicas sobre o caráter elitista do ensino secundário. (2006, p.85)

Na década de 50, busca-se uma equiparação entre os ensinos propedêutico e técnico, com a promulgação da Lei nº. 1.076/1950, que possibilitava aos concluintes do ensino industrial, comercial e agrícola ingressarem no curso clássico ou científico, desde que prestassem exames das disciplinas não estudadas naqueles cursos e compreendidas no primeiro ciclo do curso secundário.

Em 1953, a Lei nº. 1.821 assegurou, aos concluintes dos cursos técnicos de qualquer área, o direito de ingressar em qualquer curso superior, desde que fizessem os exames de adaptação. A plena equivalência entre o ensino profissional e ensino acadêmico só foi estabelecida, pela primeira vez na história da educação brasileira, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 4.024/1961, que garantiu o acesso irrestrito ao curso superior aos egressos tanto do curso secundário quando do técnico profissional. Estes fatos demonstram sim um aparente avanço para o desenvolvimento da formação profissional.

As mudanças são claras no âmbito legal com a criação da Lei nº 3.552/1959, de 16 de fevereiro de 1959, alterada pelo Decreto nº. 796, de 27 de agosto de 1969. Esta lei dispunha sobre a nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura. Os objetivos do ensino industrial eram “proporcionar base de cultura geral e iniciação

técnica que permitam ao educando integrar-se na comunidade e participar do trabalho produtivo ou prosseguir seus estudos" e "preparar o jovem para o exercício de atividade especializada, de nível médio" (BRASIL, 1959).

Nesse sentido, as instituições podiam manter ainda os cursos de aprendizagem, cursos básicos e cursos técnicos. O plano legal organizou legalmente as diretrizes de forma a estabelecer o objetivo dos cursos técnicos de nível médio, de quatro séries ou mais, de formar mão de obra intermediária para a indústria, para garantir a formação de técnicos para exercício de funções de imediata assistência a engenheiros ou a administradores, ou para o exercício de profissões em que as aplicações tecnológicas demandassem um profissional dessa graduação técnica. Os cursos teriam de ser adaptados às necessidades da vida econômica, das profissões, do progresso da técnica e articulados com a indústria, atendendo às exigências do mercado de trabalho da região a que serve a escola. Estipulou-se, também, o "tempo de ocupação do aluno", que poderia variar de 33 a

44 horas semanais. Outro aspecto importante desta lei foi à garantia de personalidade jurídica própria e autonomia didática, administrativa, técnica e financeira para os estabelecimentos de ensino industrial (BRASIL, 1959).

Os avanços legais continuaram a surgir com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024, editada em 1961, buscando a articulação dos sistemas de ensino. Essa Lei agregou ao sistema regular os cursos técnicos em nível médio, ao estabelecer a equivalência plena entre os cursos propedêuticos e os profissionalizantes, porém a dubiedade do sistema continuou, sendo que, desta vez, passou a ter maior legitimidade o caráter seletivo e classista da escola.

Simultaneamente nasce no âmbito destes processos da legalidade uma instituição marco na história da educação profissional, que é a Escola Técnica de São Luís (criada pelo Decreto Lei nº 4.127/42), que será foco do trabalho de campo a ser estudado nos próximos capítulos. Escola esta que só a partir em 1965, através da Portaria nº 239 de 03.09.65, é que passou a denominar-se de Escola Técnica Federal do Maranhão.

> A despeito da pretendida relação educação e trabalho, até aquele momento não se observam mudanças substanciais, visto que permanece a mesma separação entre Educação geral e Formação Profissional, em que se preparavam jovens e adultos para exercer atividades diferenciadas - intelectuais e manuais – conforme expressas na sociedade. Portanto, o desenvolvimento de capacidades intelectuais, independentemente das necessidades do setor produtivo e do domínio de funções operacionais,

> trabalhado em cursos de formação profissional, continuaram trilhando por mundos diferenciados e distantes, obedecendo ao caráter de classe do sistema educativo. (MORAES, 2006, p.86)

Ainda na década de 1960, idealiza-se acordo técnico e financeiro entre o MEC e a Agência ia Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional. Nesse sentido a educação profissional no Brasil passa a ampliar seus interesses pautando-se em relações internacionais que resultaria mais na frente em uma política ampliada subordinada ao capital, influenciando na criação de leis na década de 90.

1.4 A profissionalização e os novos debates sobre o ensino médio e técnico nas décadas de 70 e 80

Diante de todo esse conjunto de elementos sociais, o governo militar reformulou um projeto de reforma do ensino fundamental e médio, a Lei nº 5.692\71, instituindo a profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário.

Vale ressaltar que essa ideia de profissionalização universal e compulsória ocorreu em um momento em que o país visava se relacionar internacionalmente no campo econômico, ou seja, mais uma vez subordinada ao mercado de trabalho.

> A implantação da Lei nº 5.692\71 foi cheia de peripécias, desde os floreios ilustrados dos membros do Conselho Federal de Educação, que discorriam sobre o mundo do trabalho com uma desenvoltura desconcertante, até os disfarces das escolas das redes públicas e privadas para fazerem crer que ofereciam ensino profissionalizante para formar técnicos e auxiliares técnicos. (CUNHA, 2005c, p.15)

Apesar de tudo, segundo estudos esta lei foi pautada na Teoria do Capital Humano, atribuía como prioridade da educação a formação de recursos humanos, não a limitando ao viés econômico.

Entretanto, ressalta Cunha que:

> Os próprios administradores educacionais não conheciam o volume de oportunidades ocupacionais disponíveis. Apenas acreditava que ele fosse grande, o suficiente para canalizar a frustração dos concluintes do ensino médio que não ingressassem nos cursos superiores – e tal crença lhes bastava. (1989, p.188)

Ainda para Cunha (2002), este modelo de ensino técnico atrelado à

indústria estava intrínseco no novo ensino médio profissionalizante, devido ao conhecimento público do ensino de qualidade tanto técnico quanto propedêutico, ministrado principalmente na rede federal, e ao sucesso dos egressos dessa rede nos cursos de nível superior. Neste momento a procura pelos cursos técnicos da rede federal é grande. Fundamenta, Cunha, porém, que o modelo de ensino profissionalizante da rede federal, foi aplicado em escolas públicas e privadas que não tinha estrutura física adequada e professores com titulação e formação específica.

No contexto desta proposta atrelada à racionalização de todos os setores da vida social, política e econômica introduzida pela ditadura militar, houve significativas transformações no aspecto formal, na estrutura do sistema de ensino e de formação profissional de algum modo. Portanto, entre as décadas de 1960 e 1970, as exigências decorrentes do avanço da industrialização recolocam a Educação no centro do discurso da CNI para atender as necessidades do padrão fordista de desenvolvimento (MORAES, 2006, p.87).

Estas novas relações demonstram que há uma corrida frequente da educação por trás do desenvolvimento capitalista, ficando clara nas propostas educacionais desenvolvidas naquele momento, porém precisando ainda correr muito para atender às novas exigências do mercado de trabalho, já que os objetivos do progresso capitalista.

Novas relações sociais, politicas e culturais são evidentes em nossa sociedade, apresentando-se novas configurações. No âmbito da educação profissional e à educação em geral, estas se adéquam em função do atendimento das novas necessidades suscitadas pela mudança na base econômica.

Acácia Kuenzer analisa que essa lógica a maioria dos cursos eram “excessivamente acadêmicos” e não preparavam para o mercado de trabalho, o que se considerava um dos fatores explicativos para crise econômica em que mergulhava o país (KUENZER, 1992).

A urgência de novos redimensionamentos ou reestruturações são mais que necessárias, no intuito de propor maior racionalidade e se fizesse nos pilares do desenvolvimento individual em todos os níveis de ensino, a fim de se criar um sistema que desviasse o foco para o ensino superior, em detrimento do 2º grau, altamente profissionalizante, sem caráter acadêmico.

Foi aí então que se origina a Lei nº 5.692, em 1971, que justificava-se por essas vias de explicação apresentadas, orientando por uma concepção que propunha que o 2º grau passasse a ser profissionalizante técnico, obrigatório para todos nesse nível de ensino. Estando organizado ainda em três anos para formação em auxiliar e quatro anos, mais estágio curricular, para o técnico, passando o curso normal a ser considerado técnico.

As orientações politicas partem agora de organismos financeiros, como o Banco Mundial em parcerias com o MEC, mediante acordos, parceria que teve início a partir dos anos 1960, como já foi citada anteriormente.

Estas relações revelam uma interferência política e administrativa na educação profissional brasileira, em detrimento de interesse de expansão das iniciativas sagazes do capitalismo, pautando-se na ideia de que a educação estava em crise por não atender os interesses do mercado, portanto tentam na verdade financiar a formação de mão de obra qualificada que garantisse esse desenvolvimento, além de bancar a estruturação de escolas, formação para professores e influenciou em leis para organização e documentos pedagógicos da organização de cursos em geral.

Essa problemática não se resolveu em meio às contraditoriedades do processo, pois não eram as mudanças no âmbito apenas educacional que iriam resolver dualidades da formação e segregações da sociedade, portanto esta realidade se torna ainda mais complexa diante deste pensamento que envolve sistema capitalista e educação profissional.

Na década de 1980, o que demarca é a redemocratização do país, com a transição do governo militar para o governo civil em 1985 e a elaboração da nova Constituição, promulgada em 05 de dezembro de 1988. A obrigatoriedade da constituição da gratuidade do ensino médio, reforça, assim, a esse nível de ensino, o estatuto de direito de todos.

A sociedade civil diante de suas lutas elabora um Projeto de Lei de Diretrizes e Bases no final da década de 80. Esse Projeto, em seu artigo 35, preconizava que o objetivo geral do 2º grau era “propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo” (SAVIANI, 2006, p. 47).

Neste momento observam-se princípios de uma formação integrada, aliada a educação politécnica e tecnológica, isso devido essas ideias terem sido discutidas no interior da comunidade educacional em fóruns de defesa da escola pública, com a participação de entidades diversificadas.

O fracasso da Lei nº 7.044/82 traz de volta a evidência de problemas, como a dualidade, ampliando a dubiedade do ensino médio, e a desigualdade no acesso a escola, com ausência de profissionais capacitados, criação desordenada de cursos a partir de interesses políticos etc.

Decorrente destes processos em seguida foi publicada, por conseguinte, a Lei nº. 7.044/1982 que, ao extinguir a profissionalização obrigatória na Lei nº. 5.692/1971, pois já não era mais objetivo do 2º grau a qualificação para o trabalho, especificou que “A preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino” (DAVIES apud NESSRALLA, 2004, p.44).

Este momento de indefinições concretiza com a Lei nº 044/82, a facultarão do ensino de 2º Grau, gerando ambiguidades, limitando a oferta de profissionalizações a apenas algumas instituições especializadas, deixando o campo livre para que todas as escolas direcionasse seu ensino para a academia, ou a ofertando quando bem quisesse.

Em suma, pode-se dizer que a situação indentitária da educação profissional até este momento só se tornou ainda mais confusa, criando falsas expectativas, reelaborando-se sob uma nova versão o dualismo, em subordinação aos interesses das classes dominantes.

Logicamente que o problema como já foi salientado não está apenas no âmbito pedagógico, pois a divisão de classes estrutura claramente esta problemática, não possibilitando ao ser humano uma formação que o desaliene diante deste processo que envolve o mundo do trabalho e suas ações em sociedade.

Outro importante ponto ao se analisar neste contexto, dentro do eixo pedagógico, como elemento que norteia a formação, inclusive sendo objeto de pesquisa deste trabalho é o currículo desses cursos de formação profissional, que foram organizados em campos de conteúdos rígidos, sendo organizados a partir das atividades especificas de ocupação, predominando as formas de fazer, não se preocupando com o conhecimento humanístico que perpassa pela arte e cultura. O

que de certa forma implica historicamente uma construção histórica tanto sobre o currículo profissional quanto a própria formação profissional com um todo, como algo não integrado ao ensino geral, isolando e limitando estes âmbitos quanto a sua compreensão, necessitando-se de novas discussões para que se possam possibilitar novas compreensões.

Foi nesse contexto que se processaram novas formas de se pensar um movimento que atendesse a um projeto de modernização da educação profissional e tecnológica com uma formação mais ampliada, com mais suporte técnicos alcançando as exigências tecnológicas do mercado.

Durante as falas se acentuam devido aos impulsos das mudanças produzidas no novo panorama que se apresenta, com o crescimento industrial do país, e as possibilidades de formação de especialistas em níveis técnicos diferentes, ou seja, nesse sentido ampliar o que as escolas técnicas federais realizavam.

Essa conjuntura constituiria uma quadro de justificativas que resultava na necessidade numa restruturação na formação de profissionais, o que gerou a criação do CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica, importante na evolução da efetiva formação institucional da Educação Profissional. Instituição esta que irá ganhar maior relevância nos próximos capítulos por ser o objeto prático de campo das análises.

> A década de 1980 registra, por fim, na Rede Federal de Educação Profissional, uma interiorização do ensino técnico por meio do PROTEC- Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico43, durante o governo do presidente José Sarney. A partir dessa época, foram criadas as UNED – Unidades de Ensino Descentralizadas. Pelo CEFET-MG, a interiorização do ensino técnico se fez, inicialmente, com a implantação das Unidades de Leopoldina, *Campus* III (1987), Araxá, *Campus* IV (1992) e Divinópolis, *Campus* V (1996). Nos anos 1980, a finalidade da Rede Federal de Educação Profissional é alvo de críticas tanto pelos conservadores – para quem o custo dessas escolas é muito alto e por seus alunos cursarem o nível superior, quanto pelos progressistas – para quem essas escolas eram elitistas e destinadas a servir ao capital (RAMOS, 2006). Esse embate sobre a função social dos CEFET e Escolas Técnicas Federais eclodiu, na década de 1990, com a reforma da educação profissional. (NESSRALLA, 2010, p.46)

Em seguida, o Decreto nº. 87.310, de 21 de junho de 1982, que regulamentou a Lei nº. 6.545/1978, estabeleceu, em seu artigo 3º, como características básicas dos CEFET, dentre outras, a verticalização do ensino, integrando ensino técnico com o ensino superior, sendo este último diferenciado do

sistema do ensino universitário; a atuação exclusiva na área tecnológica e a formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas do ensino técnico de 2º grau, representando uma medida nova, mas com características que na prática iriam ser tão velhas quanto outros decretos ou medidas legais.

Posteriormente novos artigos e decretos irão trazer diversos ajustes que serão pauta nos próximos anos e vão gerar avanços e também trarão consigo mais embates, retrocessos e desafios para os próximos anos.

1.5 Anos noventa: as dicotomias continuam

As demandas não cessaram e as tensões e contradições em torno dos padrões capitalistas exigiriam novas reconfigurações durante a década de 90, acentuando-se os debates sobre a reestruturação do ensino médio profissional.

Em um ambiente de implantação e discussão cada vez mais contraditório, apesar de ser um quadro bem diferente da década passada em termos de funcionamento e estabelecimento, pois agora a influência se dava com o apoio das ideias neoliberais, que através de instituições financeiras, como o FMI, arcavam com essa implantação. Tal contexto permitiu ao Banco atuar na renegociação e garantia de pagamento das dívidas, na reestruturação e abertura das economias dos devedores e na instituição de condicionalidades para a obtenção de novos financiamentos. Para atingir esse objetivo, no final de 1989, o FMI reuniu-se com os bancos em Washington, para uma avaliação dos efeitos dos ajustes econômicos e resolveram celebrar um acordo, a partir de um consenso entre eles – O Consenso de Washington - sobre que políticas de ajuste estrutural passariam a ser condicionalidades para todos os empréstimos na América Latina. A justificativa era de que essas políticas seriam a condição necessária para promover o desenvolvimento dos países.

Manfredi relata em seu estudo que:

> De um lado, há que enfrentar o desafio de atender ao grande déficit de escolarização do ensino fundamental e dos ensinos médio e profissionalizante e, de outro, fazer frente às exigências de construção de uma nova institucionalidade, que dê conta dos processos em curso de reestruturação produtiva, de internacionalização da economia brasileira e de pressão pela ampliação de direitos sociais. (2002, p.108)

Cunha (2002) explicita a influência que os brasileiros consultores internacionais da OIT e do BID, Cláudio Moura e Castro e João Batista Oliveira, tiveram na reforma da educação profissional, principalmente ao ocuparem a assessoria direta do ministro da educação, Paulo Renato de Souza, no governo de Fernando Henrique Cardoso, que tomou posse como Presidente em 1995. Castro defendia ardorosamente a separação entre ensino acadêmico e educação profissional; ambos deixavam claro o custo altíssimo das escolas técnicas federais, não se dando conta que em outros países uma educação de qualidade gera altos custos.

Um dos marcos legais no âmbito da educação foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n 9.394\96, consolidando neste período as bases para a reforma da educação profissional, gerando um ordenamento ou ajuste em relação às diretrizes, para as instituições dos setores públicos e privados.

O espelho desse momento reflete-se “ofensiva neoconservadora que logrou tornar-se politicamente hegemônica a partir de 1990” (SAVIANI, 2006, p.226), foi o texto final da LDB nº 9394, aprovado em 20 de dezembro de1996. A lei, ao retratar o projeto do senador Darci Ribeiro, estabeleceu a organização da educação nacional em regime de colaboração entre os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em seus respectivos sistemas de ensino, sendo que o ensino médio ficou sob a responsabilidade dos Estados.

A LDB nº 9.394/1996, originada concretamente na década de 90, período onde prevaleceram direcionamentos neoliberais, por isso é generalista, e muito limitada deixando questões sem explicações, que sintetizando o pensamento neoliberal para o ensino técnico e tecnológico.

Esse cenário irá revelar vários projetos de reestruturação do ensino médio e profissional, que representam desejos e interesses de diferentes grupos sociais, que influenciaram nas promulgações das leis.

Diante desta conjuntura de deficiência qualitativas e quantitativas, será extremamente necessário um plano de educação profissional, voltado para os trabalhadores e desempregados precariamente e historicamente escolarizados.

Cria-se uma postura de pensamento que valoriza a busca de investimentos, assim como os países detentores das tecnologias de ponta, tanto que Kuenzer citando Manfredi:

> Nesta linha de raciocínio, as politicas do atual governo, com vistas a implementar uma nova ordem nas estruturas de produção e consumo de bens e serviços, repousaria numa forte base de sustentação a ser construída por uma sólida educação geral tecnológica, voltada para a preparação de profissionais capazes de absorver, desenvolver e gerar tecnologia. (2002, p.117)

Por mais distinta a gênese deste projeto, e com preponderantes ideias neoliberais, este continua a velha dualidade, que distancia educação profissional e a formação acadêmica em detrimento de interesses capitalistas.

Tanto que o projeto e a lei sofreram grande rejeição da comunidade intelectual, onde os mesmos criticavam claramente a desintegração entre a formação geral e a profissional, algo que em certos momentos da história se pensou haver superado.

Sendo de certa forma um retrocesso, pois gerou um sistema e redes distintas, contrapondo-se à perspectiva de uma especialização profissional como fase que ocorreria após a formação na escola unitária. Comprometendo os processos de democratização e acesso aos vários setores das classes populares, sendo na verdade mais um suporte para as elites.

Logo após a promulgação do Decreto nº 2.208/1997, foi publicada a Portaria nº 646, de 14 de maio de 1997, regulamentando a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da LDB nº 9.394/96 e no Decreto nº 2.208/97. Esta Portaria estabelecia, em seu artigo 1º, o prazo de quatro anos para implantação do decreto. Ao limitar, pelo artigo 3º, a oferta de ensino médio nas instituições federais de educação tecnológica a, no máximo, 50% do total das vagas oferecidas para os cursos regulares em 1997, e ampliar, pelo artigo 4º, o número de vagas nas novas modalidades (concomitante e pós-médio), em até 50% em relação às vagas oferecidas em 1997, reduzia a oferta do ensino de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica - RFET. Estava posta, portanto, a contradição entre educação básica de qualidade para todos e a limitação imposta a essa rede, pois o Estado respondeu com uma política educacional restritiva para os níveis posteriores ao ensino fundamental, demonstrando, na verdade, coerência com as estratégias estabelecidas pelo Banco Mundial, que prioriza o ensino primário/ fundamental (SILVA; AZZI; BOCK apud NESSRALLA, 2010, p.52).

Essa situação de indefinições e contestações que foi gerada pelo reforço a desintegração entre as formações estabelecida pelo Decreto nº. 2.208/1997 fez

com que esta década ficasse marcada por mudanças significativas no ensino profissional.

> A Lei n. 9.649, de 27 de maio de 1998, por sua vez, revogou esses dispositivos e proibiu a expansão da oferta de educação profissional na rede federal. O texto legal estabeleceu que tal expansão só poderia ocorrer mediante parcerias com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que seriam responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino, consoante com a reforma da educação profissional (Decreto n. 2.208/1997 e Portarias n. 646/1997 e n. 1.005/1997). (NESSRALLA, 2010, p.56)

Na próxima década, os embates sobre o ensino médio e a educação profissional vão ser retomados em seminários dentro de debate mais qualitativo e já com muitas experiências vivenciadas, por isso novas concepções, diretrizes e propostas irão surgir, gerando documentos como propostos de políticas públicas para a educação profissional, agora em torno do Currículo Integrado, objeto desta pesquisa, momento este que será retomado nos próximos capítulos.

Por fim, torna-se evidente que se devem aprofundar as questões evidenciadas para que se possa fortalecer uma política de educação profissional coerente não subordinada apenas aos interesses capitalistas, e que atenda de forma qualitativa e democrática, através de modelos que se adaptem às realidades e às demandas da Educação Profissional existentes em nosso país. Deve-se discutir uma política unitária, que acompanhe as diretrizes e concepções que ainda se encontram em constante reconstrução.

A educação profissional na atualidade é consensualmente entendida pelos setores sociais importantes, para o desenvolvimento do país, apesar das divergências tensas em relação aos seus objetivos e seu desenvolvimento.

Enfim, essa abordagem sobre a formação da educação profissional no Brasil favorece a elucidação da configuração histórica dessa modalidade de ensino, demonstrando os enfrentamentos, limitações da efetividade quantitativa e qualitativa da educação profissional de forma democrática e universal, acompanhando as mudanças no mundo do trabalho. São inegáveis, porém, os embates válidos para avanços que buscaram a superação de determinados cenários, encaminhando assim novas e promissoras reflexões no desenvolver da história.

2 O CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

2.1 O currículo: concepções, teorias e história

O estudo do currículo aqui é proposto de forma dialética a partir de reflexões epistemológicas sobre esta categoria de análise e está inserido na perspectiva educacional, reportando-se a investigações já realizadas neste âmbito, requerendo desta forma análises sobre as teorias deste e suas concepções, segundo alguns estudiosos da área. Neste contexto, levantam-se questionamentos sobre a gênese e o desenvolvimento das teorias do currículo, a distinção entre a teoria do currículo e uma teoria educacional, que teorias se destacam e as diferenças entre as tradicionais, as críticas e as pós-críticas, além de fornecer bases teóricas para uma investigação teórica e prática sobre o currículo integrado, no capítulo posterior.

O currículo é ainda uma temática de discussão relativamente nova, se levarmos em conta a ampliação de suas relações e contextos, que envolve aspectos culturais e pedagógicos. Sendo uma categoria teórica e prática tão complexa, encontra-se em meio a diversas perspectivas com pontos de vistas, e enfoques diferentes, ampliando assim a análise de suas perspectivas e teorias.

Como afirma Sacristan, em uma visão bem complexa do currículo:

> O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explicita do projeto de socialização cultural nas escolas. (2000, p.15)

Neste momento, o autor reporta-se ao currículo como expressão prática, com relações sociais e culturais que as instituições tendem a envolvê-lo em uma serie de práticas, estando aí a prática pedagógica desenvolvida dando origem ao ensino.

Goodson quando analisa o currículo afirma

> O currículo por conseguinte, é elaborado numa variedade de áreas e níveis. Todavia, fundamental para esta variedade é a distinção entre o currículo escrito e o currículo como atividade em sala de aula. (2012, p.107).

Fica clara a preocupação com a dualidade entre a teoria e a prática do currículo, necessitando-se assim de análises mais profundas sobre tal dicotomia.

O que é consenso entre os autores é que o currículo dentro de novas perspectivas e concepções deixou de ser apenas um campo técnico, que trate apenas de procedimentos, técnicas, métodos, pois já existe um crítica que revela as relações sociológicas, políticas e epistemológicas desta vertente.

Como afirmam Moreira e Silva:

> O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas especificas e contigentes de organização da sociedade e da educação. (2011, p.14).

A partir destes aspectos conceptivos fica evidente que as teorizações sobre o currículo devem-se preocupar na sua construção, com uma autocrítica, além da análise sobre a concretização do mesmo, em função de sua complexidade enquanto práxis, permitindo assim uma renovação teórica.

Outro autor que tem grande relevância nesta discussão é Tomaz Tadeu da Silva, o qual em uma de suas obras, “Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo” (2011), discute a noção de teoria como representação e descrição do real, ou seja, do objeto estudado. Este representaria uma agregação entre a teoria e a prática, sendo o currículo neste caso o objeto que precederia a teoria, não apenas como algo a ser descrito, mais sim, inventado sob nova ótica. “O currículo seria um objeto que precederia a teoria, a qual para descobri-lo, descrevê-lo, explicá-lo” (SILVA, 2011, p.11).

Neste momento, surge o discurso que irá se diferenciar da teoria no estudo do currículo, pois tem o intuito de não apenas descrevê-lo, mas sim criar uma noção particular do mesmo, construindo seu próprio objeto.

Silva reafirma que:

> Um discurso sobre o currículo, mesmo que pretenda apenas descrevê-lo “tal como ele realmente é”, o que efetivamente faz é produzir uma noção particular de currículo. A suposta descrição é, efetivamente, uma criação. (2011, p.12)

Neste sentido, Silva alerta para a construção do discurso, onde possíveis afirmações absolutas apontam para únicos caminhos, sem possibilidades de outras concepções, por isso o mesmo propõe a utilização além da teoria, do discurso e da perspectiva como alternativas de investigação.

Silva ainda enfatiza que em primeiro lugar é necessário se dispensar a busca de uma definição para tal objeto, mas sim, pensar como ele foi definido e por quem. Não se limitando a pensar apenas o que ensinar neste ou naquele currículo, mas sim na natureza humana, da aprendizagem e da cultura e sociedade. Aprofundando questionamentos pertinentes como: o que os discentes devem saber? Quais o saberes mais válidos dentro daquela realidade? O que os discentes devem se tornar? Que tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade?

É necessário desconstruir e reconstruir pensamentos sobre o currículo a partir das identidades, subjetividades, e relações de poder que estão por trás dos documentos escritos, a fim de adentrar em um campo da epistemologia social dialético, que envolve as teorias tradicionais com sua neutralidade e preocupadas com questões técnicas e de organização, e as críticas e pós-críticas com fortes questionamentos ao que se seleciona, tendo como propósito investigar as conexões entre saber, identidade e poder.

O currículo envolve-se em universos amplos de relações, conhecimentos e saberes, que discute questões bem complexas, como a formação humana, seu tipo, suas características e suas possíveis relações com a sociedade, adaptação, ajustes, e adequação, muitas vezes contraditórias e subjetivas que incidem em construções curriculares.

> No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de “identidade” ou de “subjetividade”. Se quisermos recorrer à etimologia da palavra “currículo”, que vem do latim curriculum, “pista de corrida”, podemos dizer que no curso dessa “corrida”, podemos dizer que no curso dessa “corrida” que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos. (SILVA, 2011, p.15)

De um ponto de vista epistemológico talvez o mais necessário não seja a busca de uma definição absoluta do currículo, mas sim um constante questionamento sobre as construções das teorias sobre o mesmo, o que esta por detrás dos discursos ou o que eles buscam responder.

> As teorias do currículo não estão, nesse sentido, situadas num campo "puramente" epistemológico, de competição entre "puras" teorias. As teorias do currículo estão ativamente envolvidas na atividade de garantir o consenso, de obter hegemonia. As teorias do currículo estão situadas num campo epistemológico social. As teorias do currículo estão no centro de um território contestado. (SILVA, 2011, p.16)

Nesta perspectiva, refletir e entender as diferentes teorias do currículo a partir de seus fundamentos e definições que empregam sobre o mesmo, a partir das relações ideológicas de poder, pode possibilitar novas leituras sobre a educação.

Para Goodson, quando analisa as teorias do currículo assegura:

> O valor da teoria curricular precisa ser julgado em confronto com o currículo existente – definido, discutido e realizado nas escolas. Entretanto as teorias curriculares atuais geralmente não apresentam explicações ou hipóteses sobre o que é comprobatório, o que está diante dos olhos. As teorias atuais não são curriculares, são meros programas; são utópicas, não realistas. Preocupam-se com aquilo que deveria ou poderia ser, não com a arte do possível. Atuam, não para explicar, mas para exortar. (2012, p.47)

Ainda no âmbito desta discussão, Sacristán reafirma;

> Os currículos, de fato, desempenham distintas missões em diferentes níveis educativos, de acordo com as características destes, à medida que refletem diversas finalidades desses níveis. Isto é uma dificuldade incorporada na pretensão de obter um esquema claro e uma teorização ordenada sobre o currículo. Ao mesmo tempo, é uma chamada de atenção contra as pretensões de universalizar esquemas simplistas de análises. (2000, p.16)

As origens das teorias do currículo nascem das necessidades de estudos, além da formação de especialistas nesta área dentro de um contexto de institucionalização e burocratização educacional. Emergindo neste momento a busca de organização e método neste campo, principalmente nos Estado Unidos que aliava estes estudos a uma sociedade que visava especializar seus profissionais, relacionando negócios e educação nas entranhas da burocracia estatal.

Neste contexto, que incidirá em uma análise sobre as teorias do currículo, o estudo de Bobbitt em sua obra "The Curriculum" (1918), nos revela o currículo pela primeira vez como objeto de estudo, e este é visto associado às fábricas. Sua inspiração é a administração cientifica, buscando-se a mensuração de resultados exatos. Neste momento ele expõe como objetivo, a descoberta e descrição do currículo, de forma particular, tornando-se aquilo que ele definiu como uma realidade.

> Aqui o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica. Sua inspiração "teórica" é a "administração cientifica", de Taylor. No modelo de currículo de Bobbitt, os estudantes devem ser processados como um produto fabril. No discurso curricular de Bobbitt, pois, o currículo é supostamente isso: a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados. (SILVA, 2011, p.12)

Neste quadro, Bobbit propõe um currículo associado à ideia de uma educação que forme um trabalhador especializado, que desenvolva na escola habilidades práticas necessárias a ocupação profissional, realizando questionamentos sobre quem formar, dando indícios dessa preparação curricular de resultados e preparação para economia, pensando a escola como uma empresa ou indústria.

> Para retomar o exemplo de Bobbitt, é irrelevante saber se ele está dizendo que o currículo é, efetivamente um processo industrial e administrativo. O efeito final, de uma forma ou outra, é que o currículo se torna um processo industrial ou administrativo. (SILVA, 2011, p.13)

Evidencia-se uma ideia que pensa o sistema educacional fosse bastante pragmático, podendo ser claro em seus objetivos e resultados, através de métodos que levassem a precisão na mensuração das respostas, e assim levasse a um desenvolvimento de habilidades necessárias para o exercício profissional na vida adulta, sendo um modelo aliado à economia, buscando a eficiência e a eficácia.

Nesta perspectiva de novas teorias e estudos, Dewey propõe, não uma educação para a vida, mas uma escola como local de vivência e prática de princípios democráticos, já dando indícios de uma dialética que iria discutir o currículo sobre diferentes olhares, indo além das ideias de Bobbit, com preocupação inicial somente de organização mecânica. (SILVA, 2011, p.34)

O currículo nesta vertente se compõe a partir de uma visão de organização, mecânico, como área cientifica especifica, sendo de caráter burocrático e pragmático.

Tyler preocupa-se com questões de organização e desenvolvimento, vendo o currículo em uma concepção técnica, apesar de levantar questionamentos sobre a escola e os objetivos do currículo, ampliando um pouco as ideias de Bobbit, incluindo fontes como a psicologia e as disciplinas acadêmicas. Apesar de que os

dois modelos dos autores citados se assemelharem na critica ao modelo humanista. (SILVA, 2011, p.35)

A partir dos anos sessenta, vários movimentos, agitações e protestos em várias partes do mundo foram importantes para novas teorizações que questionaram a estrutura tradicional sobre a escola e o currículo. Surgi aí o movimento de "reconceptualização", em consonância com a criação das teorias críticas. Nasce a desconfiança sobre os pressupostos sociais e educacionais, colocando em xeque as injustiças sociais e as desigualdades. Sugere não um pensamento "técnico" sobre como fazer o currículo, mas sim questionar o que o currículo faz. Neste panorama vários estudiosos se destacam, tais como, Paulo Freire, Louis Althusser, Bourdieu, Passeron, Baudelot, Basil, Michael Young, Bowles, Gintis, Pinar e Michael Apple.

Neste novo panorama evolutivo da teoria curricular, as teorias críticas do currículo surgem na tentativa de inverter os fundamentos das teorias tradicionais.

Segundo Silva:

> As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do status quo, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. (2011, p.30)

Nestas teorias, o mais válido não é o pragmatismo da realização curricular, mas sim desenvolver concepções e direções que permitam compreender o que o currículo realiza.

Louis Althusser, em *"A Ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado"(1969)* viabiliza as bases para as críticas marxistas, relacionando conexões entre educação e ideologia. Este autor coloca a escola como um aparelho ideológico central, pois atinge praticamente toda a população por um longo período de tempo, atuando através de seu currículo, de forma discriminatória, estabelecendo desta maneira uma nítida relação entre a escola e a economia, entre a educação e a produção. Analisa desta maneira as relações sociais da escola e as relações sociais do local de trabalho que a educação contribui para a reprodução das relações sociais de produção da sociedade capitalista.

Por isso, Sacristán em sua análise sobre o currículo, afirma:

> Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. Por isso, querer reduzir os problemas relevantes do ensino à problemática técnica de instrumentar o currículo supõe uma redução que desconsidera os conflitos de interesses que estão presentes no mesmo. O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se sedimentou dentro de uma determinada cultural, política, social, e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. (2000, p.17)

O autor propõe uma análise política e social, desvelando os mecanismos que influenciam na prática das instituições escolares, entendendo seus condicionamentos históricos e seus campos de interesses que ultrapassam os limites técnicos.

Nesse sentido, o que as teorias críticas, propugnam, é evitar o caráter excludente das ideologias, que gera submissões das classes desfavorecidas, em prol das classes dominantes e sua reprodução social. Isto dentro de uma prática que possui mecanismos seletivos que excluem as crianças antes que elas possuam as capacidades para pertencerem às classes dominantes. Como analisa Silva "O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante" (2011, p.35).

Bourdieu e Passeron (apud SILVA, 2011) afirmam que a dinâmica da reprodução social está pautada no processo de reprodução cultural, onde a escola serve como afirmação das culturas ditas dominantes, sendo desta forma um mecanismo de exclusão.

Contra a concepção técnica, a sociologia crítica e a filosofia marxista, reforçam o movimento de ‘reconceptualização’, insatisfeitos com os parâmetros tecnocráticos de Bobbit e Tyler. Em países como a França e a Inglaterra, os direcionamentos dos estudos sobre currículo partiam de campos não pedagógicos, como a sociologia e a filosofia. Juntamente a este contexto, a fenomenologia, a hermenêutica, o marxismo e a teoria crítica da Escola de Frankfurt levantaram as críticas e questionamentos aos ensaios tradicionais.

A perspectiva fenomenológica busca a “essência” da educação e do currículo e a concepção marxista uma crítica à reprodução das desigualdades de classe, ambas as análises enfatizam o papel das estruturas econômicas e políticas na reprodução cultural e social através da educação e do currículo. Tratam-se de

desafios aos modelos técnicos dominantes, a fim de desnaturalizar categorias cotidianas, vista como apenas a aparência das coisas.

Propõe-se principalmente, na proposta fenomenológica, um currículo como local de novos significados e experiências, lugar de interrogações e questionamentos. Buscam-se as transformações das categorias de aprendizagem, que fugiam dos significados cotidianos, através dos quais as pessoas elaboram suas experiências. Como propõe também a hermenêutica, que explicita a busca de múltiplas interpretações.

> De acordo com perspectiva fenomenológica, essas categorias tinham que ser “postas em parênteses”, questionadas, para se chegar à “essência” da educação e do currículo. Do ponto de vista marxista, para tomar um outro exemplo, a ênfase na eficiência e na racionalidade administrativa apenas refletia a dominação do capitalismo sobre a educação e o currículo, contribuindo para a reprodução das desigualdades de classe. (SILVA, 2011, p.38)

A ideia é desnaturalizar as categorias fossilizadas arbitrariamente, a fim de reconstruir novas acepções e propor novas perspectivas partindo da subjetividade e de uma crítica social. Na medida em que o currículo não é constituição de fatos, ou teorias conceituais, mas sim um local de aprendizagem, no qual seus sujeitos têm oportunidades de se renovar dentro da sua vida cotidiana, através de suas experiências, além dos questionamentos sobre a mesma.

A crítica neomarxista às teorias tradicionais têm como seu principal representante Michael Apple, que reelabora uma análise critica do currículo a partir de pressupostos anteriores, relacionando agora estruturalmente economia e educação, entre economia e cultura, vendo o currículo como estrutural e relacional.

Sendo o currículo não um corpo neutro, mas sim, elaborado a partir de conhecimentos legítimos e ilegítimos, a partir de posições e relações de poder, constitui-se um campo de lutas, significados e propósitos sociais, havendo imposição e domínio, resistência e oposição, contribuindo para a politização e teorização sobre o currículo.

Silva analisa Apple:

> Basicamente, para ele, não é suficiente postular um vinculo entre, de um lado, as estruturas econômicas e sociais mais amplas e, de outro a educação e o currículo. Esse vínculo é mediado por processos que ocorrem no campo da educação e do currículo e que são aí ativamente produzidos.

> Ele é mediado pela ação humana. Aquilo que ocorre na educação e no currículo não pode ser simplesmente deduzido do funcionamento da economia. (2011, p.45-46)

A contribuição de Apple é muito necessária nas análises das teorias curriculares, pois o mesmo vê o currículo tanto estruturalmente como de maneira relacional, de maneira contextualizada com as estruturas econômicas e sociais. Sempre evidenciando o “porquê” dos conteúdos, a seleção dos mesmos, interesses e as relações de poder envolvidas nestes processos.

Apple enfatiza em sua análise critica do currículo o ponto central em torno das relações de poder, não podendo estes ser em compreendidos e transformados sem questionamentos sobre as conexões existentes, revelando desta maneira uma politização sobre a teoria curricular.

Henry Giroux e Roger Simon, assim como outros autores, também fazem uma crítica às perspectivas empíricas e técnicas sobre currículo, inspirando-se na fenomenologia e nos modelos interpretativos de teorização social. Elaboram o conceito de resistência, buscando apresentar uma alternativa que supere o pessimismo e o imobilismo sugeridos pelas teorias da reprodução, sugerindo o termo “pedagogia da possibilidade”, propondo a emancipação e libertação através do currículo, ou seja, de processos pedagógicos. Vêm também a pedagogia e o currículo através da noção de “política cultural”, sendo que esta envolve a construção de significados e valores cultuais.

Apple sugere, a partir das análises de Giroux:

> Contra a dominação rígida das estruturas econômicas e sociais sugeridas pelo núcleo “duro” das teorias críticas da reprodução, Giroux sugere que existem mediações e ações no nível da escola e do currículo que podem trabalhar contra os desígnios do poder e do controle. A vida social em geral e a pedagogia e o currículo em particular não são feitos apenas de dominação e controle. Deve haver um lugar para a oposição e a resistência, para a rebelião e a subversão. (2011, p.53)

Acredita que é possível desenvolver, junto a alunos e professores, uma pedagogia e um currículo com caráter político em relação às crenças e os arranjos sociais dominantes, sendo um local de exercício democrático, através de discussões e questionamentos de aspectos do senso comum da vida.

Em “Pedagogia do Oprimido”, Paulo Freire (1987) tem preocupações epistemológicas sobre o conhecimento do currículo, desenvolvendo questões de

teorização sobre o mesmo, criticando a “educação bancária”, colocando o currículo tradicional desvinculado da situação existencial das pessoas envolvidas no ato de conhecer. Propõe desta maneira, a “educação problematizadora”, em uma contextualização significante com a vida dos educandos, senão uma proposta fenomenológica, em uma construção dialógica de uma nova elaboração de conhecimento de mundo, através de temas geradores, que vão constituir os conteúdos programáticos.

Freire, ao analisar desta maneira a educação, dá um passo à frente em relação aos estudos culturais sobre o currículo, iniciando o que depois irá ser chamada de pedagogia pós-colonialista.

Como afirma Sacristán, em sua reflexão prática sobre o currículo:

> Conceber o currículo como uma práxis significa que muitos tipos de ações intervêm em sua configuração, que o processo ocorre dentro de certas condições concretas, que se configura dentro de um mundo de interações culturais e sociais, que é um universo construído não-natural, que essa construção não é independente de quem tem o poder para construí-la. (2000, p.21)

Percebe-se o currículo como algo processual e dinâmico, compreendendo-o como resultado de diversas relações ao qual é submetido, não somente em seus instrumentos palpáveis, mas também nas ideias que lhe subsidiam, politicamente, pedagogicamente e administrativamente, não podendo ser entendido separadamente de diversas condições que lhe concedem existência e caminhos para as suas possíveis transformações.

A nova sociologia da educação de Michel Young questionava o papel do currículo na produção das desigualdades já levantadas por outras teorias. Destaca as formas sócias de construção da consciência e conhecimento, realizando desta maneira uma crítica sociológica e histórica dos currículos existentes. Investiga as formas de seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar e os princípios de distribuição dos recursos econômicos e sociais. A Nova Sociologia da Educação (NSE) elaborada a partir de sua obra “Knowledge and control” (1971), possibilita construções de currículo que representem as tradições culturais de grupos dominados e não de dominantes.

Young estreita a análise sobre as formas de organização do currículo, a partir das relações de poder, entendendo mudanças e interdependência mútua em

ambos os lados. Evidencia as questões cruciais em sua visão, que envolve seleção de disciplinas, organização e estruturação das mesmas e os interesses das classes e instituições que fazem parte do processo.

Já Bernstein discute os códigos e a reprodução cultural, estando mais preocupado com as relações estruturais entre os diferentes tipos de conhecimento que constituem o currículo, querendo saber como o currículo está estruturalmente organizado. Classifica-o em coleção e integrado, e esta classificação é uma questão de poder e a transmissão de controle para o autor.

Sacristán, a respeito das teorias críticas, diz:

> O currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real. Daí que a única teoria possível que possa dar conta desses processo tenha de ser do tipo crítico, pondo em evidência as realidades que o condicionam. (2000, p.21)

Na concepção de currículo oculto, surgem aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do mesmo oficialmente, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes. No currículo oculto estão as atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem o funcionamento, ensinando o conformismo, a obediência e o individualismo. Portanto, a ideia é que algumas coisas obscuras se tornem conscientes, sendo essa consciência que vai permitir alguma possibilidade de mudança.

> Mas o que é, afinal, o currículo oculto... O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explicito, contribuem , de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes. Precisamos especificar melhor, pois, quais são esses aspectos e quais são essas aprendizagens. Em outras palavras, precisamos saber “o que” se aprende no currículo oculto e através de quais “meios”. (SILVA, 2011, p.79)

Esta abordagem é bastante relevante para o desenvolvimento da evolução crítica da teorização curricular, a partir de uma análise sociológica, de elementos que geralmente são aparentemente palpáveis. Propondo-se uma preocupação permanente com processos “invisíveis”, ou ocultos na compreensão comum que se tem da vida, sendo este seu foco principal, objetivando análise dos processos das atividades em sala de aula, tornando-os visíveis.

> O currículo escrito não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização. Como tal, o currículo escrito promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições. Tomemos esta convenção comum, que é a matéria escolar, num currículo pré-ativo: enquanto o currículo escrito estabelece a lógica e a retórica da matéria, o que aparece é apenas o aspecto mais tangível, abrangendo padronização de recursos, meios financeiros, exames, iniciativas correlatas e interesses de carreira. (GOODSON, 2012, p.20)

As teorias pós-críticas irão avançar nos estudos e reflexões sobre o currículo de maneira mais ampla e dialética, refletindo sobre a identidade, alteridade, diferença, em uma abordagem subjetiva, a partir do significado e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo.

Dentro de um contexto de diversidade de formas culturais do mundo contemporâneo, surgem processos de homogeneização cultural, tratando-se então de um momento ambíguo dos processos culturais e pós-modernos, nesse instante surgem reflexões sobre as conexões entre currículo e multiculturalismo. Sendo este um movimento legitimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior dos países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas nacionalmente.

Apesar das criticas e divisões dentro da corrente multiculturalista, entre uma concepção pós-estruturalista e uma concepção que se poderia chamar de "materialista", essa corrente contribuiu para avanços nos estudos do currículo, na discussão da diferença e sua produção através das relações de poder, colocando em xeque que as questões da desigualdade não estão apenas relacionadas à dinâmica de classe, mas sim é mais complexa.

Silva destaca neste contexto que:

> Um currículo inspirado nessa concepção não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade. Num currículo multiculturalista crítico, a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão. (2011, p.89)

Nessa visão, o multiculturalismo ganha força e amplia a discussão para possíveis análises que vão demonstrar que as discrepâncias, no que diz respeito à

educação e currículo, se relacionam a dinâmicas que envolvem gênero, raça, sexualidade etc; não se reduzindo apenas as classes.

O caso da discussão do currículo a partir do conceito de gênero também sofreu críticas, por em suas análises muitas vezes ignorar outras dimensões de análise.

Os movimentos feministas e sua teorização vieram acrescentar uma discussão em torno do papel do gênero na produção da desigualdade. Dão ênfase a elucidação de que o termo “gênero” refere-se a aspectos socialmente construídos em um processo de construção de identidade. Questionam não só o acesso igual à escola, mas sim, a neutralidade em termos de gênero do mundo social, e as características do gênero dominante, no caso, o masculino no currículo. Buscam uma construção curricular onde se tenha um equilíbrio entre as experiências masculinas e femininas: “A solução não consistiria simplesmente numa inversão, mas em construir currículos que refletissem de forma equilibrada, tanto a experiência masculina quanto a feminina” (SILVA, 2011, p.94).

As questões de raça e etnia surgem como outra problemática, pois se evidencia que esta é mais uma questão de saber e poder que deve ser desmistificada. Sendo que a diferença e a identidade são processos relacionais, com relações mútuas de dependência, recusa-se desta maneira a apenas uma preservação ou descrição das diferenças, mas sim, pondo-se em constante questionamento. Não é simplesmente um tema transversal, ele é uma questão de central de conhecimento, poder e identidade, envolvendo fatos históricos e políticos.

A ideia é reconstrução e construção do texto racial do currículo, para que se possa aprofundar criticamente sobre as teorias que prioritariamente constroem o currículo, evitando reducionismos em torno do multiculturalismo, para que se torne uma discussão séria e política.

> Uma perspectiva crítica do currículo buscaria lidar com a questão da diferença como uma questão histórica e política. Não se trata simplesmente de celebrar a diferença e a diversidade, mas de questioná-las. Quais são os mecanismos de construção das identidades nacionais, raciais, étnicas# Como a construção da identidade e da diferença está vinculada a relações de poder# Como a identidade dominante tornou-se a referência invisível através da qual se constroem as outras identidades como subordinadas# Quais são os mecanismos institucionais responsáveis pela manutenção da posição subordinada de certos grupos étnicos e raciais # Um currículo centrado em torno desse tipo de questões evitaria reduzir o multiculturalismo a uma questão de informação. Um currículo

> multiculturalista desse tipo deixaria de ser folclórico para se tornar profundamente político. (SILVA, 2011, p.102)

O currículo nesta perspectiva não deve limitar-se à transmissão de informações, mas, sim aprofundar as questões sobre o tema, evitando abordagens essencialistas sobre a questão racial, baseadas nas questões físicas e biológicas, sendo necessário questionamentos sobre construções subjetivas.

A teoria Queer aparece em países como Estados Unidos e Inglaterra, com uma proposta de discutir a relações entre gêneros, na busca de ir além apenas da diferenciação de gênero, a fim de problematizar a identidade sexual considerada normal, ou seja, a heterossexualidade. Construindo pensamentos de que a identidade não é uma coisa apenas da natureza, mas sim construída em um processo de significação social. Argumenta que a identidade não é positiva, não tem conceito absoluto, explicando-se por si só, mas sim é relacional.

> Um currículo inspirado na teoria queer é um currículo que força os limites das epistemes dominantes: um currículo que não se limita a questionar o conhecimento como socialmente construído, mas que se aventura a explorar aquilo que ainda não foi construído. A teoria queer – esta coisa "estranha" – é a diferença que pode fazer a diferença no currículo. (SILVA, 2011, p.109)

O pós-modernismo propõe o fim das metanarrativas, questionando os princípios e pressupostos do pensamento social e políticos estabelecidos e desenvolvidos a partir do Iluminismo. Na perspectiva pós-modernista, há um ataque as noções de pureza, abstração e funcionalidade que caracterizam o modernismo na literatura e nas artes. Colocando em dúvida a noção de progresso que está no próprio centro da concepção moderna de sociedade. Sendo o problema situado não apenas no currículo existente, mas sim na própria teoria crítica sobre o mesmo. O pós-modernismo empurra a perspectiva crítica do currículo para os seus limites. Influenciando assim o inicio das teorias pós-críticas.

O pós-estruturalismo é confundido com o pós-modernismo, mas apesar das criticas semelhantes, possuem visões epistemológicas diferentes. O pós-estruturalismo definiu-se como uma continuidade de transformação relativamente do estruturalismo, mas transcendendo-o, partilhando do mesmo na ênfase a linguagem como um sistema de significação.

Faz crítica do sujeito do humanismo e da filosofia da consciência feita pelo estruturalismo, evidenciando esse sujeito como uma invenção cultural, social e histórica, não possuindo nenhuma propriedade essencial ou originária. Deve-se pensar ou atribuir essas contribuições sem dúvida principalmente aos trabalhos de Foucault e Derrida.

Apesar do pós-estruturalismo e do pós-colonialismo não aceitarem a sistematização na discussão sobre o currículo, ambos também não o conceituam. Segundo Silva, uma perspectiva pós-estruturalista buscaria perguntar: onde, quando, por quem foram eles inventados. Ainda, segundo Derrida, esta perspectiva deveria desconstruir os inúmeros binários de que é feito o conhecimento que constitui o currículo: masculino, feminino; heterossexual, homossexual; branco, negro; cientifico, não cientifico (apud SILVA, 2011).

A teoria pós-colonialista tem como objetivo analisar o complexo das relações de poder entre as diferentes nações que compõem a herança econômica, política e cultural da conquista colonial europeia. Mostrando-se forte nas análises literárias, juntando-se às analises pós-moderna e pós-estruturalistas, para questionar as relações de poder e as formas de conhecimento que colocaram o sujeito imperial europeu na sua posição atual de privilégio. Concentra-se no questionamento das narrativas sobre nacionalidade e sobre “raça” que estão no centro da construção imaginária que o ocidente fez.

Segundo SILVA, uma análise pós-colonial do currículo deveria também buscar analisar as formas contemporâneas de imperialismo econômico e cultura e uma perspectiva pós-colonial de currículo deveria estar particularmente atenta às formas aparentemente benignas de representação do Outro, que estão em toda parte nos currículos contemporâneos. (2011, p.130)

> O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legitimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 2011, p.71)

De forma muito relevante também, os estudos culturais e o currículo concebem a cultura como campo de luta em torno de significação social. Percebendo-se a cultura como um campo de produção de significados no qual os

diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. A cultura é, nessa concepção, um campo contestado de significação. O que distingue os estudos culturais de disciplinas acadêmicas tradicionais é seu envolvimento explicitamente político. As análises feitas nos estudos culturais não pretendem nunca ser neutras ou imparciais.

Moreira e Silva afirmam em ‘Curriculo, cultura e sociedade”:

> O currículo pode ser movimentado por intenções oficiais de transmissão de uma cultura oficial, mas o resultado nunca será o intencionado porque, precisamente, essa transmissão se dá em um contexto cultural de significação ativa dos materiais recebidos. A cultura e o cultural, nesse sentido, não estão tanto naquilo que se transmite quanto naquilo que se faz com o que se transmite. (2011, p. 35)

A teorização curricular culturalista consistiu na diminuição das fronteiras entre, de um lado, o conhecimento acadêmico e escolar e, de outro, o conhecimento da cultura de massa. Sob essa ótica dos estudos culturais, todo conhecimento, na medida em que se constitui num sistema de significação, é cultural.

É essa permeabilidade de que é enfatizada pela perspectiva do Estudos Culturais. A teoria curricular crítica vê tanto a indústria cultural quanto o currículo propriamente escolar como artefatos culturais – sistemas de significação implicados na produção de identidades e subjetividades, no contexto de relações de poder. A crítica curricular torna-se, assim, legitimamente, também crítica cultural (TADEU, 2011).

Da perspectiva da teoria curricular, poderíamos dizer que as instituições e instâncias culturais mais amplas também têm um currículo. O currículo e a pedagogia dessas formas culturais mais amplas diferem, entretanto, da pedagogia e do currículo escolares, num aspecto importante. Nesse sentido, o currículo cultural a que alguns autores se voltam aquilo que se poderia chamar de “crítica cultural do currículo”.

Após as análises das teorias críticas e pós-críticas, é inevitável conceber o currículo apenas a partir de questões técnicas, ou como componente estático, baseado em elementos como conteúdos ou métodos de ensino. O currículo ultrapassa estas questões e invade a subjetividade, ampliando-se às estreitas construções tradicionais, por tratar-se de uma categoria complexa, envolvida por

relações de poder, compondo-se a partir das estruturas sociais em forma de reprodução capitalista: é aparelho de controle, é campo político e ideológico.

Sacristán analisa de forma bem ampliada o currículo depois das teorizações:

> Por isso argumentamos que o currículo faz parte, na realidade, de múltiplos tipos de práticas que não podem reduzir-se unicamente à prática pedagógica de ensino; ações que são de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação, etc., e que, enquanto são subsistemas em parte autônomos e em parte interdependentes, geram forças diversas que incidem na ação pedagógica. Âmbitos que envolvem historicamente, de um sistema político e social a outro, de um sistema educativo a outro diferente. Todos esses usos geram mecanismos de decisão, tradições, crenças, conceitualizações, etc. que, de uma forma mais ou menos coerente, vão penetrando nos usos pedagógicos e podem ser apreciados com maior clareza em momentos de mudança. (2000, p.22)

Apreendendo-se, assim, que o currículo é categoria que deve ser analisada pelo viés da teoria crítica, dentro de seus processos constitutivos sociológica e historicamente, sem neutralidade e ingenuidade, mas sim, como área em plena e constante contestação, em forma de arena política.

Para o Professor Manzke:

> Definimos currículo más explicitamente como um sistema social complejo que em um contexto histórico y cultural determinado, desde relaciones de poder, inter-relaciona agentes educativos participantes del processo enseñanza-aprendizaje, trabajando contenidos determinados a través de atividades planeadas, ejecutadas y evaluadas, objetivando el desarrollo de los estudiantes. (2009, p.32)

Esse campo de discussão será ampliado no próximo tópico a partir de uma atualização sobre esta categoria, levando-se em conta as transformações do mundo atual, em torno do mercado do trabalho, que envolve a formação profissional, discutindo-se arduamente o currículo integrado, a partir de suas bases epistemológicas já levantadas.

Busca-se entender esta vertente que se desenvolve como uma necessidade deste novo momento que exige redimensionamentos e ressignificações em torno das práticas educacionais e da formação humana, sendo assim necessário se rediscutir ou situar o currículo.

2.2 Currículo Integrado: princípios, concepções e questões atuais

O campo educacional acompanha ou tenta ajustar-se, compreender, ou adequar-se aceleradas mudanças espaciais, sociais e históricas. Neste sentido, as divergências em torno dos sujeitos envolvidos são evidentes, pois trabalhar no contexto educacional na busca da construção curricular que dê sentido a uma formação que atenda estas constantes mudanças parece nos remeter a um nível mais teórico do que prático, em termos de efetivação de propostas.

Os progressos capitalistas trazem novos desafios e pressão ao longo da história sobre os currículos escolares. Nesse sentido, movimentos duais sempre existiram neste caminho, pois a resistência ou a submissão da escola ao mercado de trabalho gera discursos contrários, ao mesmo tempo simplistas ou maniqueístas, desta maneira evolui, a fim de se pensar melhor essa relação escola, currículo e trabalho.

Não se trata aqui somente de aceitar ou não as exigências do mercado, como forma ou não os problemas da educação ou sociedade, mas sim do aprofundamento das discussões em torno da educação profissional.

Segundo Macedo, em sua discussão em torno das novas tecnologias e o currículo afirma:

> Nosso imaginário educacional parece fazer ecoar ao mercado. Nossa tradição de ensino humanista facilmente nos faz aceitar que a formação profissional fique a cargo das empresas. No entanto, precisamos repensar essa posição sob o risco de contribuirmos para a despolitização do espaço pedagógico. (2011, p.42)

O trabalho em um contexto apenas racional e instrumental proposto pela sociedade capitalista constitui-se um problema, que altera e gera dualidades, assim como estabelece novas condições e relações dos objetivos de aprendizagem e do currículo, na medida em que essa racionalidade proposta se constitua unicamente como conhecimento, depreciando a comunicação e as relações humanas como menos importantes.

Macedo, reflete, ainda, sobre o currículo nesta perspectiva:

> As consequências para o currículo da generalização de tal ideologia são temerárias. Pensar o conhecimento como produto atomizável, natural, neutro e objetivo implica renunciar à compreensão de currículo como

> cultura. Entendemos cultura em seu sentido crítico de produção simbólica, como espaço de luta por hegemonias de posições no âmbito social, como um terreno de manutenção ou de superação da divisão social. Nessa acepção, a prática curricular transforma-se em um processo de significações e ressignificações ativas dos conteúdos recebidos. Trata-se de entender o currículo como prática social concreta, contextualizada tanto no âmbito estrutural quanto no sociocultural. Tal contextualização torna-se impossível, á medida que o currículo é tomado como produto e homogeneamente aplicado a diferentes grupos. (2011, p.45)

Nesse sentido, há necessidade emergencial de organizar um currículo escolar que supere as técnicas isoladas e reduzidas, sem uma visão humanística e ideológica, que vise à produção do conhecimento.

Neste contexto, passa a existir o termo formação integrada, como um movimento da sociedade, que busca resolver questões históricas que permeiam a educação geral e a educação profissional, em meio as mudanças da sociedade capitalista.

Neste momento, Ciavatta discute:

> O que é integrar? É tornar íntegro, tornar inteiro, o quê. A palavra toma o sentido moral em alguns usos correntes. Mas não é disto que se trata aqui. Remetemos o termo ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. (2005, p.84)

Trata-se, portanto de uma superação no que diz respeito a se pensar o trabalho em seus aspectos práticos somente, sem sua compreensão das bases científico-tecnológicas e suas relações histórico-sociais. Onde essa formação que se pensa ao ser humano é completa, que visa também a leitura de mundo, e sua preparação para atuação como cidadão político.

O sentido dado ao termo formação integrada se coaduna com a formação politécnica, educação tecnológica, formação omnilateral e escola unitária. Todos estes em busca de formar um ser humano integral física, mental, cultural e politicamente. Mas, ao mesmo tempo, busca-se entender como as necessidades do mundo do trabalho, colocando ciência e tecnologia como forças de produção, geram processos contraditórios, implicando a exclusão, desemprego, perda de identidade etc.

Essa discussão sobre a formação integrada pressupõe uma busca e possibilidade ao ser humano ter as capacidades de executar, pensar ou até

planejar, não se limitando desta maneira ao aprendizado técnico instrumental por si só.

Pacheco afirma:

> 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 a sua sociedade política. (2012, p.58)

Alguns pressupostos para que se efetive esta concepção de formação, necessita de um entendimento dos seres como sujeitos histórico-sociais que atuam no mundo concreto para satisfazer suas necessidades subjetivas e sociais e, nessa ação, elaborarem conhecimentos. Entendo-se como parte e ser ativo na construção da história da humanidade e do conhecimento, a partir da apropriação constitutiva da natureza, através do trabalho como mediador ontológico e histórico da produção do saber importante na formação integral do sujeito.

Essa discussão filosófica em torno da formação integrada visa integrar as dimensões da vida ao processo educativo, para que se formem sujeitos omnilaterais dentro de uma proposta curricular, que envolva trabalho, ciência e a cultura.

Neste momento, a educação profissional leva em consideração o trabalho como realização humana, além de prática econômica, associado ao sentido histórico, tendo a ciência compreendida como conjunto de conhecimentos elaborados pela humanidade possibilitando avanços históricos, e a cultura que diz respeito às condições humanas intrínsecas, como os valores éticos e estéticos que orientam comportamento e condutas em sociedade.

Então, perceber o trabalho em seu princípio educativo e ontológico, resulta na totalidade que envolve as dimensões científica, tecnológica e cultural. Porém, nesta perspectiva sobre o trabalho, a educação profissional não deve ser reduzida a uma subordinação ao mercado de trabalho, já está fundamentada por valores ético-políticos e bases históricas e científicas que realçam as práticas humanas.

> Portanto a educação profissional não é meramente ensinar a fazer e preparar para o mercado de trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtivas da 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. (PACHECO, 2012, p.67)

Propor a construção de um projeto de formação integrada é supor a valorização a diversidade, através de superação de dualidades entre formação geral e profissional, entendendo o trabalho como principio educativo a partir de pressupostos. Em primeiro lugar, no sentido ontológico, como prática humana, ou seja, como condição de existência humana, e a produção de conhecimentos, em segundo lugar o seu contexto histórico, que evidencia as contradições em torno das relações de produção, na vertente econômica.

É nítido desta maneira que os princípios epistemológicos estão pautados na ideia de realidade e totalidade, como centro de diversas relações dialéticas, que se constituem em um processo complexo, que precisa ser compreendido dentro de um direcionamento pedagógico para alcançar essa formação integrada.

> Se pela formação geral as pessoas adquirem conhecimentos que permitem compreender a realidade, na formação profissional o conhecimento cientifico 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 atuar de maneira autônoma e consciente na dinâmica econômica da sociedade. (PACHECO, 2012, p.69)

Por isso, é urgente se pensar o currículo integrado, o que implica a busca de superação histórica de dicotomias que envolvem a divisão ensino médio/educação profissional e um avanço na implantação da educação unitária, de um ensino politécnico e da educação tecnológica, condições estas discutidas dentro das bases epistemológicas da educação profissional no primeiro capítulo deste trabalho. Neste sentido, temos o trabalho vinculando-se a uma concepção curricular na qual têm lugar a ciência e a cultura e onde a escola se reconhece como lugar de possibilidades do ensino médio integrado.

Esta preocupação se evidencia, quando Acácia Kuenzer diz:

> Tem-se afirmado que as mudanças ocorridas no final do século no mundo do trabalho têm trazido novos desafios ao ensino médio; uma análise mais aprofundada mostrará, contudo, que esses são apenas os desafios que sempre estiveram presentes no transcurso da constituição histórica desse nível de ensino, apenas agravados em face da crise que marca o cenário nacional e internacional. (2007, p.27)

Ciavatta afirma que: “A idéia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalhador entre ação de executar e a ação do pensar, dirigir ou planejar” (2005, p.85).

Segundo Ciavatta, esta concepção perpassa pela ideia de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escapando dos conhecimentos que estão na sua gênese cientifico - tecnológica e na sua apropriação histórico-social.

Nesta concepção, a formação humanística visa garantir ao discente o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como trabalhador e cidadão, integrado dignamente a sua sociedade política, supondo a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.

> É nessa compreensão que deve orientar a concepção de Ensino Médio para os que vivem do trabalho, de modo a assumir a necessidade da formação de um trabalhador de novo tipo, ao mesmo tempo capaz de ser político e produtivo, atuando intelectualmente e pensando praticamente; um trabalhador crítico, criativo e autônomo intelectual e eticamente, capaz de acompanhar as mudanças e educar-se permanentemente.(KUENZER, 2007, p.50)

Pacheco, ainda reforçando a ideia de uma formação integrada:

> No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino ao ensino técnico, o que se quer com a concepção de educação integrada é que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos em que se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos, como a formação inicial, o ensino técnico, tecnológico ou superior. (2012, p.60)

A ideia perpassa a superação da dualidade trabalho manual, intelectual, inserindo a intelectualidade ao trabalho produtivo, como forma de possibilitar ao trabalhador ser capaz de atuar como técnico dirigente e cidadão.

O que se viu que se viu pela história da construção curricular foi uma alimentação constante ao dualismo e segmentação dos currículos, reforçando a segregação entre formação propedêutica e profissional, impedindo desta maneira a formação integrada do conhecimento que alie técnica, tecnologias, ciência e cultura.

> No currículo que integra formação geral, técnica e política, o estatuto de conhecimento geral de um conceito está no seu enraizamento nas ciências como “leis gerais” que explicam fenômenos. Um conceito especifico, por sua vez, configura-se pela apropriação de um conceito geral com

> finalidades restritas a objetos, problemas ou situações de interesse produtivo. (RAMOS, 2005, p.120)

Esse currículo visa organizar um processo de ensino-aprendizagem em que conceitos ou bases científicas sejam idealizadas como num processo relacional em torno de uma totalidade. As disciplinas aliadas às ciências visam estruturar as profissões em um contexto técnico, de aplicações tecnológicas. Não cabe separação entre técnica, tecnologia e ciência, mas sim, uma unidade, pois estas se complementam e se subsidiam mutuamente na produção da existência humana.

> A formação integrada, assumida como principio educativo, implica superar o pragmatismo que reduz a educação a sua funcionalidade e incluir outras práticas formativas, exemplo da introdução de elementos de metodologia cientifica, de ética, de economia e dos direitos do trabalho no ensino da filosofia, do desenvolvimento do trabalho em equipe, de projetos, da generalização da iniciação cientifica na prática formativa. O que exige a implementação de políticas públicas de concessão de bolsas de iniciação cientifica para o nível médio. (FRIGOTTO apud PACHECO, 2012, p.11)

O conhecimento neste âmbito deve ser entendido como uma via de apreensão das relações que constituem a estrutura da realidade, compreender a determinação dessa realidade, a fim de se entender os fenômenos.

Neste projeto de construção histórica e política do currículo integrado, o trabalho ganha amplitude para além das questões econômicas. A partir de uma organização que visa a uma formação plena do educando, viabilizando construções intelectuais elevadas, além de subsídios para possíveis intervenções na realidade, e compreensão de processos históricos de formação da ciência.

Como analisa Ciavatta:

> A formação integrada entre ensino geral e a 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 são práticas operacionais e mecanicistas, e não de formação humana no seu sentido pleno. (2005, p.94)

Exige-se uma escola viva e criadora organicamente, construída em conjunto com a classe trabalhadora, renovando permanentemente os movimentos sociais, acompanhando de maneira crítica os progressos sociais e tecnológicos da sociedade capitalista.

A autonomia é base de sustentação desse processo, para que os trabalhadores possam se autocompreender como autores conscientes do processo, que resultará em pesquisa, contribuindo para a autonomia intelectual que deve caminhar junto ao ensino, buscando ser prática na medida em que gera soluções para as questões teóricas e práticas da vida destes sujeitos.

A pesquisa neste momento ressurge como necessária para a realização da formação integrada efetivamente, pois é principio pedagógico para os que vivem do trabalho. Em suas bases epistemológicas, estimula a curiosidade do aluno em relação à sua realidade, as inquietações desconstroem visões fechadas sobre visões de mundo.

Essa via é extremamente importante no fortalecimento desta categoria como campo educacional, já que fortalece o ensino integral, a intelectualidade dos sujeitos frente às práticas sociais e do trabalho. Influenciando no desenvolvimento das capacidades, de interpretar, com responsabilidade as questões sociais, políticas econômicas e culturais.

> A questão da educação tecnológica está presente no campo da educação sob duas perspectivas. Uma que a identifica com a educação que aborda conhecimentos associados às tecnologias utilizadas nos processos de produção e, assim, pode formar pessoas para o manejo social e profissional dessas tecnologias para ocuparem um espaço especifico na divisão social e técnica do trabalho. (FRIGOTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.40)

Para isso, é preciso que os sujeitos envolvidos (gestores, professores, técnicos etc.) na efetivação deste processo de implantação do currículo integrado organizem um trabalho consistente, através de um programa que esteja inter-relacionado com a sociedade em que eles vivem.

Possibilita um entendimento que através das disciplinas pode-se atingir um conhecimento mais amplo e aprofundado, dentro desta formação integrada, incorporando ações como, ver, ouvir, mover-se, sentir, pensar, descobrir, exprimir, fazer, operacionalizar a partir dos elementos da natureza e da cultura, analisando-os, refletindo, formando, transformando-os.

Os educadores, através de um trabalho formativo e informativo, tem a possibilidade de contribuir para a preparação de indivíduos que percebam melhor o mundo em que vivem, saibam compreendê-lo e nele possam atuar no mundo do trabalho.

Esta forma de pensar a educação escolar deve ser acessível a todos, numa concepção de escola democrática, e deve garantir a posse dos conhecimentos técnicos e gerais (artísticos, históricos, geográficos etc). Assim para compreender-se e assumir melhor responsabilidades do ensino no contexto da Educação Tecnológica, é importante saber como o currículo neste caso o integrado vem sendo implantado, suas relações com a educação e com o processo histórico-social. A partir dessas noções, podem-se discutir as práticas atuais e a construção de novas práticas, tendo o currículo como ponto de partida.

Tomaz Tadeu da Silva, professor e estudioso do currículo, após analisar diversas teorias, considera que devemos ter um olhar crítico:

> [...] o currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 1999, p.150)

Portanto, elaborar uma proposta curricular integrada na Educação Profissional para o ensino médio integrado significa penetrar um espaço sócio-educativo que vem sendo discutido de forma bem complexa atualmente, pois o currículo é um sistema social de construção dos saberes escolares.

Para J. Gimeno Sacristán, importante estudioso contemporâneo do currículo que o trata além das questões técnicas e o analisa dentro de uma amplitude mais complexa diz: “O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explicita do projeto de socialização cultural nas escolas” (2000, p.15).

Ainda Sacristán, evidenciando a complexidade do currículo, diz: “Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado” (2000, p.17).

A história recente do currículo integrado no Brasil apresenta muitas controvérsias, por isso se propõe que se compreenda o caráter político de sua gênese conceptiva, levando-se em consideração o desenvolvimento social e

econômico do país, assim como os limites e as possibilidades de superações que devem ser reconsideradas para a elaboração de futuras diretrizes.

Já um projeto de ensino médio integrado ao ensino técnico tendo como eixos o trabalho, a ciência e a cultura deve buscar superar o histórico conflito existente em torno do papel da escola, de formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo. Assim, persiste o dilema de um currículo voltado para as humanidades ou para ciência e tecnologia, além de ser campo fértil de interesses e embates.

Atualmente, tal modalidade se constitui um campo de práticas e de reflexão que visa ao desenvolvimento integral dos sujeitos sociais nela envolvidos, considerando possibilidades e desafios na elaboração de uma proposta curricular na perspectiva da formação integrada baseada na concepção materialista dialética de conhecimento.

A proposta de estudar o currículo integrado e suas relações com as disciplinas busca inicialmente identificar e analisar os critérios utilizados para a seleção e organização dos conteúdos escolares referentes ao Ensino Médio integrado na tentativa de identificar as concepções de currículo que cercam e dão norte às atividades práticas dos professores, tendo em vista que tudo o que se discute acerca de currículo refere-se à seleção e à organização dos conteúdos.

O pesquisador Paulo Roberto Padilha assegura que:

> Daí a importância de continuarmos a refletir sobre o currículo em suas dimensões teórico-práticas, ou seja, partindo das experiências concretas escolares que, a cada dia mais, estão se apresentando com novas roupagens acompanhadas a produção teórica relacionada ao tema, o que nos ajuda a repensar a própria prática e a superar velhas dicotomias e análises bipolares entre, por exemplo, universalismos e particularismos, razão e emoção etc. Teorizar o currículo deve, antes de mais nada, significar a reflexão sobre as ações educativas desenvolvidas na escola de forma a avançar em relação aos diferentes e múltiplos contextos nos quais eles são produzidos. (PADILHA, 2004, p.134)

Da mesma forma, discorrer sobre as escolhas do professor com relação ao currículo assume a maior importância, já que, quando fazemos isso, não estamos falando apenas de opções, mas de concepções de sociedade, e, portanto, construindo numa perspectiva social.

A noção de competências também se insere neste contexto como possiblidades de resolução de certos problemas neste âmbito, com uma iniciativa

voltada para resultados, essa pedagogia de competências surge como proposta de efetivar o currículo e a formação integral, através de problemas e projetos, através das bases cientificas e saberes cotidianos. Deste modo, o currículo não é visto como um conjunto de receitas prontas que o aluno deveria ter acesso, mas com o uso das competências os conhecimentos serão selecionados de acordo com as necessidades de desenvolvimento do discente.

A pedagogia das competências pauta-se na construção de saberes pelas ações, através do movimento dos saberes, de forma flexível, com análises, sínteses, inferências, generalizações, analogias, etc. Permite uma contextualização dos saberes, sendo os conteúdos subsídios para o desenvolvimento das competências, sendo estas últimas que orientaram o currículo.

Ramos alerta para não se limitar a um reducionismo sobre esta discussão:

> O que a pedagogia das competências não considera, entretanto, é que os problemas a que se propõe resolver não são exclusivamente pedagógicos. Antes, têm um fundo epistemológico que, se não for compreendido, desencadeia inúmeras inovações sem nunca promover a compreensão do problema na sua essência e sua superação. (2005, p.113)

Ramos, citando Santomé afirma:

> Santomé (1998), por exemplo, 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. (2005, p.113)

Na verdade, o que se propõe vai além da superficialidade, ou seja, os conteúdos de ensino não se encerram em si mesmos, nem se limitam ao desenvolvimento de competências. Os conteúdos devem ser sínteses de apropriação histórica da realidade concreta e social subjetiva do homem, envolvendo

aí os princípios do homem como sujeito histórico social e a realidade enquanto totalidade.

A interdisciplinaridade como método; visa, sim, à reconstituição da totalidade a partir de conceitos advindos da realidade, possibilitando a compreensão do significado destas bases cientificas, dos métodos, para se conhecer o real através de uma apropriação humana.

A organização e prática deste currículo exigem sim, diferentes práxis, portanto os projetos aparecem como proposta que visa a utilização dos referenciais das ciências básicas, relacionados interdisciplinarmente, articulando as ciências humanas e as ciências da natureza, linguagens, a fim de contribuir com a compreensão do processo histórico e social, mediando a possibilidade de questionamento de fenômenos sociais e naturais.

Os desafios são enormes em termos de organização dessa proposta curricular em torno do ensino médio integrado ao ensino técnico, o que gera a discussão de proposições que servem como pressupostos importantes nesta construção. Ramos indica estes pressupostos básicos:

> a)conceba o sujeito como ser histórico-social concreto, capaz de transformar a realidade em que vive;b) vise a formação humana como síntese de formação básica e formação para o trabalho;c) tenha o trabalho como principio educativo no sentido de que o trabalho permite, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes;d) seja baseado numa epistemologia que considere a unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos e numa metodologia que permita a identificação das especialidades desses conhecimentos quanto à sua historicidade, finalidades e potencialidades;e) seja baseado numa pedagogia que vise à construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos, no sentido de que os primeiros fundamentam os segundos e esses evidenciam o caráter produtivo concreto dos primeiros;f) seja centrado nos fundamentos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno, tendo como eixos o trabalho, a ciência e a cultura. (2005, p.108)

Não bastam teorizações, deve-se pensar nas efetivas práticas pedagógicas, além de que não se pode descartar os interesses políticos e os crônicos problemas sociais que são históricos.

No contexto pedagógico, essa integração exige uma integração entre os conhecimentos gerais e específicos, construídas continuamente ao longo da formação integrada, a partir do eixo do trabalho, ciência e cultura.

É necessário levar em conta algumas proposições, como, a problematização de fenômenos, a fim de se compreender fatos e situações significativas do mundo, assim como processos tecnológicos da área profissional de determinado tipo de formação, isso dentro de uma análise tecnológica, econômica, ambiental, social, cultural etc. A explicitação de teorias e conceitos para explicação dos objetos estudados em múltiplas perspectivas, a partir dos diversos campos da ciência. Situar conceitos como conhecimentos de formação geral e especifica, a partir de seu entendimento das bases cientificas dos conceitos, dentro de uma apropriação tecnológica, social e cultural. A partir da localização e das múltiplas relações, organizar os componentes curriculares e as práticas pedagógicas, visando corresponder, nas escolas, nas relações e nas realizações, ao pressuposto da totalidade do real como síntese de múltiplas determinações. Isso implica reorganização curricular dos processos de ensino (RAMOS, 2005).

Marize Ramos, estudiosa do currículo integrado propõe a seguinte reflexão:

> Ainda que nossa abordagem tenha centrado nas dimensões epistemológicas e pedagógicas do currículo integrado, essa discussão é profundamente política, pois pretende interferir nos fundamentos e no sentido da educação dos trabalhadores. (2005, p.124).

Nesse sentido deve-se insistir que há necessidade de resgatar a centralidade do ser humano no cumprimento das finalidades do ensino médio e da educação profissional. Afirmando-se a educação como meio pelo qual as pessoas se realizam como sujeitos históricos que produzem sua existência pelo enfrentamento consciente da realidade dada, produzindo valores de uso, conhecimentos e cultura por sua ação criativa. (RAMOS, 2005, p.124).

Fica claro, portanto, que todas as questões evidenciadas aqui, são epistemológicas, históricas, políticas e de grande dificuldade, pois é claramente um campo de disputa, em meio aos processos contraditórios que envolvem a sociedade capitalista. Emerge debates qualitativos constantes para que se possa não perder a luz das discussões e podermos avançar e não retroceder diante das conquistas ideológicas e legais, como iremos discutir no próximo tópico. Em direção de uma efetivação coerente do currículo integrado no ensino médio técnico integrado, mesmo se sabendo de todas as dificuldades, neste momento são os desafios que devem constituir o estimulo para novos debates.

2.3 Currículo Integrado e as questões atuais: um embate em torno da legalidade no ensino médio técnico integrado

As conquistas legais em torno do currículo integrado e a efetivação de um ensino médio técnico é resultado de embates históricos, entre diferentes esferas da sociedade, em um árduo campo, demarcado por uma evolução do desenvolvimento histórico do capitalismo, que simultaneamente gerou uma estrutura social desigual, inclusive mediada por decisões políticas.

Prevalecem relações de poder e de classes que foram construídas, a partir de modelos como o fordismo, no contexto da evolução tecnológica e social. Constitui-se um processo que se desenvolveu sob a ótica da exclusão, e discrepâncias sociais, que impõe desafios imensos para educação no sentido de transformar essa realidade, sendo urgente reformas sociais, a fim de mudar questões conjunturais e estruturais que são históricas.

Essas mudanças referendadas pelo sistema capitalista implicaram mudanças no mundo do trabalho, que ao mesmo tempo traduz-se em desafios ao ensino médio, cada vez mais acentuados pelas contradições que relaciona educação e mercado.

Na história da legalidade da educação profissional demonstram-se claramente as ambiguidades no ensino médio, em torno da preparação ao mundo do trabalho e para continuidade dos estudos, sendo este um dos maiores problemas da formação no ensino médio.

> Uma rápida análise do desenvolvimento histórico do ensino médio e profissional no Brasil se faz necessária para que se compreenda o caráter político de sua concepção, determinada pelas características do desenvolvimento social e econômico do país, bem como os limites e possibilidades de superação que devem ser considerados na elaboração das diretrizes. (KUENZER, 2009, p.26)

Essa perspectiva da autora serve para entendermos que a formação profissional no Brasil na maioria das vezes esteve revestida de proposições demagógicas, pautada historicamente em dualidades estruturais, em torno da separação entre a formação intelectual e a instrumental, divisão clássica forjada das relações das forças produtivas entre o capital e o trabalho.

Ainda Kuenzer afirma:

> A dualidade estrutural, portanto configura-se como a grande categoria explicativa da constituição do Ensino Médio e profissional no Brasil, legitimando a existência de dois caminhos bem diferenciados a partir das funções essenciais do mundo da produção econômica: um, para os que serão preparados pela escola para exercer suas funções de dirigentes; outro, para os que, com poucos anos de escolaridade, serão preparados para o mundo do trabalho em cursos específicos de formação profissional, na rede pública ou privada. (2009, p.29)

Com as evoluções da sociedade, diante de novas organizações, e processos gerenciais, se exige cada vez mais qualidade e competitividade. Então novos discursos passam a discutir o perfil de um novo trabalhador, com capacidades intelectuais, de comunicação, adaptação, autonomia intelectual e moral, capaz de enfrentar novas situações, com responsabilidade, estabelecimento de crítica e criativo, além de habilidades cognitivas e comportamentais, sendo capaz de compreender e criar soluções diante das formas organizacionais da sociedade, e frente aos problemas desta nova sociedade. Propõe-se desta maneira mudanças no eixo da educação média profissional.

> O objetivo a ser atingido é a capacidade para lidar com a incerteza, substituindo a rigidez pela flexibilidade e rapidez, de maneira a atender as demandas dinâmicas, que se diversificam em qualidade e quantidade, não para ajustar-se, mas para participar como sujeito na construção de uma sociedade na qual o resultado da produção material e cultural esteja disponível para todos, de modo a assegurar qualidade de vida e preservar a natureza. (KUENZER, 2009, p.34)

São postos desafios na construção dos tramites legais para o ensino médio profissionalizante, em relação as novas condições do mundo social e produtivo, como a democratização a partir de leis que incentivem em todas as instâncias, e a formulação de uma concepção que supere a dicotomia formação cientifica e social-histórica à formação tecnológica. Fica claro que estas questões postas não são simples, nem muito menos solucionáveis do ponto de vista apenas pedagógico, já que são sociais e políticas.

Ao se pensar em diretrizes curriculares neste âmbito, não se pode ficar somente no nível da crítica superficial desta dualidade estrutural e histórica, não basta modelos, já que a questão é mais profunda e complexa.

Kuenzer propõe um questionamento de forma bem coerente:

> O desafio, portanto, está aí; a legislação estimula, e mais, coloca como objetivo do Ensino Médio articulação entre o acadêmico e o profissional. Como superar os impasses da escola pública real, pauperizada, insuficiente enquanto oferta de vagas e inadequada enquanto proposta, e uma sociedade em que o novo modelo econômico conduz à redução dos fundos públicos e à exclusão. (2009, p.37)

Percebe-se neste caminho uma árdua tarefa a ser enfrentada, necessitando-se de diretrizes que deem valor a formação científico-tecnológica e sócio-histórica de maneira democrática e universal, propondo-se igualdade, com relações diferentes no ensino médio, para que se possam atender demandas diferentes e segregadas pelas desigualdades.

Assim, como na primeira LDB de 1961, a década de 90, que marca em termos legais sem desconsiderar as lutas anteriores a criação da LDB de 1996, o Brasil deixava um período conturbado por seus regimes, na busca de reconstruir o estado, com grande problemas nos âmbitos sociais.

Neste momento, havia também as divergências no âmbito educacional entre aqueles que queriam uma escola pública, gratuita e de qualidade para todos e os que defendiam uma educação subordinada as exigências do mercado. Embate este em que a lógica capitalista prevalece, instituindo uma educação financiada por organismos internacionais, e onde a iniciativa privada estará livre para atuar em todos os níveis, garantido pela constituição de 1988 e reforçado pela LDB de 1996, demonstrando com isso a omissão do estado com uma educação de qualidade.

Ao contrário do que se esperava quando alguns estudiosos entravam veementemente neste debate, discutindo e propondo uma educação politécnica relacionando os múltiplos aspectos humanísticos e cientifico-tecnológicos na formação profissional, inclusive apresentado pelo deputado federal Otavio Elísio, os partidários de uma educação subordinada a lógica, depreciavam a ideia da formação integrada, e reacendendo em prol de seus interesses a velha dualidade educação geral e educação técnica.

O texto aprovado da nova LDB no congresso nacional em 1996, para muitos é minimalista, ambíguo em relação ao ensino médio e a educação profissional, sendo esta última mais uma vez posta fora da estrutura organizacional da educação regular brasileira, sendo colocada em segundo plano.

O texto em seus artigos 36 e 40, evidenciam uma ideia de articulação desinteressada entre ensino médio e a educação profissional, podendo ser realizada ou não.

No 2º do artigo 36, seção IV do capítulo II, diz “ o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepara-lo para o exercício de profissões técnicas”.

Já no “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”.

A ideia é de desarticulação e não o que parece ser de atenção dada a esta modalidade de ensino, algo que já se tentava homologar oficialmente desde a PL. 1.603/96, mas que foi contestada pela comunidade acadêmica, apesar de que posteriormente no Decreto 2.208/97 esse texto reaparece, reforçando essa separação, mesmo com as resistências históricas.

Pacheco analisa:

> O decreto 2.208\97, o programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) e as ações deles decorrentes ficaram conhecidos como a Reforma da Educação Profissional. Nesse contexto, o ensino médio retornou em termos legais um sentido puramente propedêutico, enquanto os cursos técnicos, agora obrigatoriamente separados do ensino médio, passaram a ser oferecidos de duas formas. A concomitante ao ensino médio, em que o estudante pode fazer ao mesmo tempo o ensino médio e um curso técnico, mas com matriculas e currículos distintos [...] a sequencial ou subsequente destinada a quem já concluiu o ensino médio. (2012, p.21)

Neste momento, o caráter da política neoliberal é clara, através dos financiamentos bancados por instituições financeiras de países capitalistas, em meio a essa “reforma” em consonância com o Programa de expansão da Educação Profissional - PROEP. Sendo uma iniciativa para impulsionar a educação profissional direcionada coerentemente pela lógica capitalista que a criou, tornando-se neste contexto eficiente.

Deu-se ênfase nessa época aos projetos técnicos, distanciando qualquer iniciativa para com a educação do ensino médio geral, medidas que solidificavam a separação do ensino médio e da educação profissional. Ainda neste decreto delimitou-se a oferta de vagas por parte das instituições federais de ensino médio, determinando que seriam oferecidos no máximo 50% das vagas para os cursos técnicos de nível médio, reduzindo a oferta de ensino médio no país.

Era fato a insatisfação dos movimentos sociais em relação à LDB de 1996 e ao Decreto 2.208\97, que resistiam arduamente por meio de críticas nas participações em eventos que discutiam a questão, como nas Conferências Nacionais de Educação.

Ao final dos anos 90, são perceptíveis os retrocessos em relação à educação profissional, diante de tantos embates e lutas ao longo da história, pois se torna explícito mais uma vez a dualidade entre ensino médio e educação profissional.

Essa regressão profunda durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso, fortaleceu mais uma vez na história, uma adequação à economia, através da flexibilização e privatização, projetos do governo, que se subordinavam ao grande capital, em uma linha de raciocínio que pregava a pedagogia das competências para a empregabilidade. Representa assim esses aspectos legais, referências autoritárias e mercantilistas, menosprezando a luta de décadas de instituições, movimentos sociais e intelectuais que pensavam a temática em prol da elaboração de leis e documentos.

Reafirma Acácia Kuenzer:

> Os textos oficiais e os elaborados pelos especialistas têm indicado ser a ambigüidade de um nível de ensino, que ao mesmo tempo tem de preparar para o mundo do trabalho e para a continuidade dos estudos, a raiz dos males do Ensino Médio. Ou seja, o grande desafio a ser enfrentado é a formulação de uma concepção de ensino médio que articule de forma competente essas duas dimensões. Assim formulado, o problema parece ter fácil enfrentamento, uma vez localizado no âmbito da filosofia da educação – basta melhor definir as finalidades – e no âmbito da pedagogia – basta melhor definir os conteúdos e os procedimentos metodológicos. (2007, p. 26)

Já durante o Governo do presidente Luis Inácio Lula da Silva, a revogação do Decreto 2.208/97, irá revelar novos campos de conflitos e interesses, em meio a contradições e ao surgimento do Decreto 5.154/2004.

Todas as controvérsias e embates em torno da revogação do decreto 2.208/97, incidiu em mudanças significativas nos rumos da educação profissional do país, através de discussões em seminários e audiências, e a indicação de nomes para dirigir e assessorar. No Ministério da Educação as discussões e propostas, entre governo e sociedade civil durante o ano de 2003, revelou e surgiu ainda em

meio a contradições e disputas teóricas e políticas o decreto n.5154/2004, de 23 de julho de 2004.

> No âmbito da elaboração das políticas públicas para o ensino médio e para a educação profissional, a revogação do Decreto n.2.208\97 tornou-se emblemática da disputa e a expressão pontual de uma luta teórica em termos da pertinência político-pedagógica do ensino médio integrado á educação profissional. Isto passou a exigir uma postura política: ou manter-se afasta do processo, movimentando-se na crítica, buscando criar forças para um governo com opção e força de corte revolucionário, ou entender que é possível trabalhar dentro das contradições do governo que possam impulsionar um avanço nos sentido de mudanças estruturais que apontem, no mínimo, mais realisticamente, o efetivo compromisso com um projeto nacional popular de massa. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.26)

Portanto, a gênese do decreto que recebeu o n. 5.154/2004, é resultado de disputas, é de origem hibrida, e com contradições, que para se entendê-lo necessita-se compreender as disputas sociais, nos vários planos, em um terreno contraditório, contornado por ideologias.

Este decreto representa por um lado a tentativa de reconstruir os princípios que subsidiam a formação dos trabalhadores dentro de uma perspectiva emancipatória destes, a fim também de propor transformações estruturais da educação brasileira, influenciando em revisões de documentos já postos, além de servir como a abertura do caminho para a continuidade das lutas por um projeto em longo prazo de educação profissional no país. Que viria depois com a incorporação de seu conteúdo na LDB, através da Lei 11.741\08.

> Assim, o que se buscava no projeto de LDB aprovado na comissão da câmara e que se tenta resgatar com o Decreto n.5154\2004, com todas as contradições já assinaladas, é a consolidação da base unitária do ensino médio, que comporte a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive possibilitando a ampliação de seus objetivos, como a formação especifica para o exercício de profissões técnicas. Em termos ainda somente formais, o Decreto n.5154\2004 tenta restabelecer as condições jurídicas, políticas e institucionais que se queria assegurar na disputa da LDB na década de 1980. (FRIGOTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.37)

Reacende-se claramente de um lado da disputa a discussão sobre a educação politécnica, unitária e universal, que visa a superação da dualidade cultura geral e técnica. Porém, diante de todas as disputas em jogo e dificuldades para aprovação deste decreto, percebe-se claramente que essa educação politécnica, está ainda distante de se efetivar, perante uma sociedade desigual, portanto, uma

sociedade sem as bases de sustentação para a concretização plena desta concepção.

> Tais reflexões conduziriam ao entendimento de que uma solução transitória e viável é um tipo de ensino médio que garanta a integralidade da educação básica, ou seja, que contemple o aprofundamento dos conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, como também objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva da integração dessas dimensões. Essa perspectiva, ao adotar a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes, contempla as bases em que se pode desenvolver uma educação tecnológica ou politécnica e, ao mesmo tempo, uma formação profissional *stricto sensu* exigida pela dura realidade socioeconômica do país. (PACHECO, 2012, p.27)

A ênfase dada nesse decreto é reafirmar a necessidade de uma educação profissional em todos os níveis e integrada a educação básica de forma complementar e não substitutiva, levando-se em consideração a situação dos trabalhadores brasileiros, a fim de elevar através de itinerários formativos a escolaridade dos mesmos. Havendo também a urgência em superar as práticas assistencialistas, e sim, buscar a promoção social, buscando articulações que envolvam políticas de desenvolvimento local, a sistemas de emprego, trabalho e renda. Neste ponto, a ideia é organizar áreas profissionais em função dos arranjos locais, e suas estruturas sócio espaciais, visando com esse tipo de formação superar as descontinuidades da formação profissional.

Os embates sobre o âmbito da legalidade gerou a Lei 11.741/08 que representa uma continuidade do decreto 5.154/2004, pois regulamentou a alteração na LDB de 96, colocando a educação profissional técnica de nível médio como seção do capítulo que trata da educação básica, reforçando a ideia antes não contemplada que estes cursos são da educação básica, sendo esta agora possibilidade clara na lei de desenvolvimento do ensino médio.

No artigo “Art.39 – A educação profissional, integrada as diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”.

Segundo Moacir Alves Carneiro*:*

> O artigo 39 destaca, ainda, a necessidade de uma vinculação estreita entre educação profissional e o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Importa dizer que os currículos dessa área devem ser desenvolvidos a partir de prévia definição das competências e das

> habilidades requeridas para o exercício profissional em cada área específica. (1998, p.71)

Ainda, destaca-se a possibilidade de a educação profissional organizar-se a partir da metodologia dos eixos tecnológicos, permitindo a construção de diferentes itinerários formativos, possibilitando aos sistemas de ensino a adoção de outras formas de organização, apesar do MEC, através da regulação da educação profissional possuir Catálogos Nacionais dos Cursos Técnicos pelo Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional (Sistec), efetiva assim uma classificação, que limita a liberdade dos sistemas.

Já no “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”.

Apresentando possibilidades para questionamentos, tais como a palavra articulação, parece colocar a educação profissional como um apêndice do ensino regular, ou seja, está fora dele, podendo existir ou não esta articulação. Outro questionamento que aparece e dificulta a interpretação do artigo é em relação aos locais de desenvolvimento dos cursos a que se remete o artigo, pois fica uma dúvida se as escolas ou instituições de ensino são instituições especializadas como diz o artigo.

Demonstrando que foi pensado para formações iniciais ou continuadas, e não outros níveis, não se negando claro que os ambientes de trabalho são válidos para o estágio ou outra atividade no decorrer do curso, mas não são absolutos desse desenvolvimento.

Portanto, através da LDB e dos Decretos nº 5.154/2004 – que regulamenta os art.39 a 41 da LDB, e a Lei nº 11.741, de 2008 que tratam da educação profissional só vem reforçar a ideia de que as mudanças e as discussões em torno deste tema tem se tornado urgente, mas que apesar deste amparo legal a aplicabilidade e outras variantes deste processo, devem ser avaliadas com lucidez, para não se fantasiar realidades inexistentes.

Portanto pensar estas temáticas requer não esgotá-la, já que são complexas, e bem dinâmicas, pois envolvem relações com o meios e as transformações sócio-econômicas, necessitando urgentemente de redimensionamentos constantes. Algo perceptivo nos anos seguintes e na atualidade.

No IFMA isso será perceptível diante das análises de campo realizadas para se observar de forma palpável essas transformações na prática, a partir de quem participa dos processos que envolvem tais categorias, a partir de uma instituição que faz parte da história da Educação Profissional do Brasil.

3 CURRÍCULO INTEGRADO E O ENSINO MÉDIO TÉCNICO NO IFMA

3.1 Histórico da Instituição e suas bases legais

A fim de se entender melhor a prática curricular no IFMA hoje não se pode negar a sua história, portanto, apesar da abordagem no primeiro capítulo sobre a história da educação profissional, este momento da pesquisa direciona-se especificamente para a história da Instituição através de suas constituições legais, para que se possa entender melhor suas matrizes ideológicas e organizacionais.

No início do século XX, as diversas transformações pelas quais passava o país em seu estado republicano, com um cenário social bastante dinâmico através dos processos de urbanização, com movimentos sociais que se deslocavam em busca de melhores condições de vida, irão gerar uma justificativa ao estado brasileiro, em 1909, a necessidade da criação de um conjunto de Escolas de Aprendizes e Artífices, a fim de absorver as classes marginalizadas para garantir seu meio de sobrevivência. Inclusive nesse momento é fundada a Escola de Aprendizes e Artífices do Maranhão, que hoje é o Campus Monte Castelo.

O governo Nilo Peçanha através do Decreto nº 7.566 cria as escolas, com o objetivo de qualificar mão de obra e manter o controle social, de jovens em situação de risco e vulneráveis aos problemas sociais. Sendo este considerado o nascimento desta instituição sob a égide de uma política governista de assistencialismo. Porém, com sua devida importância, apesar dos interesses e limitações, representa, sim, uma solidificação institucionalizada da educação profissional e tecnológica, relevantes ao desenvolvimento econômico do país, de transição do modelo agroexportador para uma industrialização recente.

Já durante os anos 30 e 40, a consolidação da economia brasileira no campo industrial é visível. Através do capitalismo industrial nacional e do apoio estatal, o eixo altera-se e a formação de mão de obra nova para novos setores são emergentes. Nesse sentido, as escolas vão se ajustando aos modelos econômicos vinculando-se a políticas de desenvolvimento econômico, a fim de contribuir com o desenvolvimento do país neste novo momento histórico.

A partir destas perspectivas, em 1942 as Escolas de Aprendizes e Artificies são transformadas em Escolas Industriais e Técnicas, oferecendo neste momento formação profissional em nível secundário. Vínculo este que irá levar a

uma nova política que visa estruturar o ensino profissional no Brasil vinculado a estrutura de ensino do país, formando alunos em cursos técnicos para ficarem aptos a ingressarem no ensino superior, algo novo até aquele momento na história da educação profissional do país.

Na década posterior, implanta-se uma ligação mais solida entre Estado e economia, influenciados pela indústria de automóveis, produção de energia e transporte, neste sentido os investimentos na educação estão voltados para a formação desses profissionais. O momento é tão efervescente em relação à educação profissional que as Escolas Industriais e Técnicas transformam-se em autarquias, ganham autonomia e passam a ser chamadas de Escolas Técnicas Federais, intensificando sua atuação no país, na formação técnico-profissional essencial para a economia industrial.

Em 1971, surge o primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico (PNDE), extremamente atrelado as questões econômica, tais como Produto Interno Bruto (PIB), a inflação, equilíbrio da balança comercial favorável etc. Surgi assim a implantação de projetos econômicos e consequentemente cursos técnicos.

Nos anos setenta, o Brasil passa por um acelerado crescimento econômico, esse período irá viabilizar mudanças na organização legal da educação profissional e consequentemente nas Escolas Técnicas Federais. A LDB transforma todo currículo de segundo grau em técnico-profissional, a fim de se fortalecer a formação de técnicos, ou seja, mão de obra para este novo momento que vive o país, as escolas crescem através do aumento do número de matriculas e cursos.

A transformação de três Escolas Técnicas (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) em Centros Federais de Educação Tecnológica-CEFET'S a partir da lei nº 6.545/78, amplia a importância sócio educacional desta instituição, e a concepção na vertente da educação profissionalizante se amplia, podendo agora ofertar níveis mais elevados de formação, como engenharia de produção e tecnólogos, reafirmando a sua importância no contexto da educação profissional do país.

> Parágrafo único – os Centros Federais de Educação Tecnológica de que trata este artigo são autarquias de regime especial, nos termos do artigo 4º, Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, vinculados ao Ministério de educação e Cultura, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar, regendo-se por esta Lei, seus Estatutos e Regimentos. (BRASIL, 1978, p.15)

A implantação dos CEFET's, implicou a alteração nas estruturas organizacionais e administrativas, modificando-se, e ampliando tanto os objetivos quanto as competências. Ganharam autonomia a partir do artigo 4º da Lei 5.540/68 e passaram também a serem entendidas como estabelecimentos de Ensino Superior, vinculados ao MEC.

Segundo prescrito na Lei nº 6.545, 30/06/78,

> 1 - Ministrar ensino superior de graduação e pós - graduação, visando à formação de profissionais em Engenharia Industrial e Tecnologia;
> 2 - Ministrar ensino superior de licenciatura plena e curta, com vistas à formação do docente especialista do ensino de 2º grau e dos cursos de tecnologia;
> 3 - Ministrar ensino de 2º grau, com vistas à formação de auxiliares técnicos e técnicos industrias;
> 4 - Promover cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização profissional na área técnico-industrial;
> 5 - Realizar pesquisa aplicada à área tecnológica e industrial, estimulando atividades inovadoras e estendendo seus benefícios à comunidade, mediante cursos e serviços. (BRASIL,1978, p.12)

Nos anos 80, diante de novas configurações econômicas, a partir dos processos ligados à globalização, através de áreas resultantes de avanços tecnológicos, como a microeletrônica, telecomunicações e informática, ressignificam-se também os processos de produção, gestão e manutenção.

Ainda na década de 80, período onde inclusive foi promulgada a Lei nº 7.44/82, que trata da obrigatoriedade da profissionalização, o país passa por problemas econômicos, com a inflação, mas continua investindo e impulsionando a criação de CEFET's, como é o caso da implantação no Maranhão em 1989, por meio do Decreto nº 7.863, de 31/10/1989. O CEFET, substitui a Escola Técnica Federal, regido pelas mesmas leis e normas já vigentes.

> As justificativas para a criação do CEFET/MA encontraram apoio não somente nos aspectos econômicos, expostos pelo então ministro Hugo Napoleão, como também nos condicionantes políticos, uma vez que o presidente da República, José Sarney, era maranhense e deu apoio direto à proposta de "cefetização". Esse fato, porém, não ocorreu sem reações desfavoráveis dos outros CEFET's e de várias escolas técnicas, que há mais tempo tinham interesse nessa transformação, e argumentavam que a Escola Técnica Federal do Maranhão não apresentava as condições mínimas necessárias para assumir as funções desse modelo, juntamente com todos os seus desdobramentos.
> Integrando o PROTEC (Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico do 2º grau que visava a ampliar a rede federal), com a criação de

> 200 unidades distribuídas por todo o País, entre as quais as UNED's, foi implantada na década de 1980, pela Portaria nº 67, de 06.02.1987, a Unidade de Ensino Descentralizada - UNED, localizada na cidade de Imperatriz, a 700 km da Escola-sede - São Luís. Atualmente estão em processo de implantação para funcionamento em 2007 mais quatro UNED's, sendo três no interior do Estado e uma em São Luís, como parte do PROEP, ampliando desse modo as possibilidades de oferta, principalmente de Ensino Técnico. (MORAES, 2006, p.93)

As condições da instituição segundo os relatos são incompatíveis com as suas novas atribuições desse novo modelo instituído e, assim foi institucionalizada, passava por um processo de transformação transitório, com características efetivas de uma Escola Técnica Federal, com dificuldades de estrutura física e humana, não atendo adequadamente as demandas locais que cresciam em detrimento dos grandes projetos que surgiam na época.

Na década de 90, as instituições federais de educação profissional e tecnológica buscam mudanças, a fim de reformular currículos, ultrapassando os limites técnicos, mas sim uma pedagogia nova para aquela instituição, que cresce e visa um alinhamento a políticas que propunham atender os arranjos de seus territórios, ampliando debates sobre suas funções locais e regionais, evidenciando-se a gênese embrionária do surgimento da rede federal de educação profissional e tecnológica.

> Somente no primeiro semestre de 1992, pôde-se verificar de modo mais significativo as alterações na prática de trabalho do CEFET/MA, quando foram implantados os três cursos de licenciatura em Mecânica, Eletricidade e Construção Civil, e ainda um de Tecnologia em Eletrônica Industrial. Com respeito à pós-graduação, também foram ofertados dois cursos de especialização nas áreas de Informática Industrial e Engenharia de Materiais, sendo que foi transformado em Mestrado, realizado inicialmente no CEFET/MA com a conclusão na Universidade Federal de São Carlos, mediante convênio com essa instituição.
>
> Convém salientar, entretanto, que, desde março de 1989, antes da implantação do CEFET, a ETF/MA já tinha conseguido aprovação de seus projetos de curso superior, uma prerrogativa dada às escolas técnicas federais, por meio de autorização especial do MEC. Assim sendo, essa iniciativa não foi possibilitada em detrimento do modelo CEFET, porém, após a transformação ganhou mais *status* e solidez.
>
> Apesar de o CEFET/ MA, após mais de uma década de existência, contudo, já evidenciar alguns avanços na assimilação das características do modelo CEFET, ainda tem muitos limites a superar, tanto no que tange aos aspectos administrativos quanto pedagógicos, envolvendo desde o processo da gestão expresso na condução de políticas que dinamizam as relações de trabalho internas e externas, à configuração de uma pedagogia que responda satisfatoriamente aos interesses e necessidades da comunidade maranhense, até às dificuldades curriculares. (MORAES, 2006, p.94)

A Lei Federal nº 8.984/94 ano implanta o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, e abre caminho para que as Escolas Agrotécnicas Federais possam aderir ao processo. Apesar de que a implantação dos novos CEFET's só ocorrerem efetivamente em 1999.

A LDB 9.394 é aprovada em 1996, e a chamada reforma da educação profissional é implantada, influenciando nas escolas federais de educação profissional do país.

A política neoliberal do governo Fernando Henrique Cardoso, bancada por organismos internacionais, direcionou a criação do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), impulsionando a transformação de mais escolas técnicas e agrotécnicas em CEFET's.

Só que é importante ressaltar, estabelecendo uma crítica do processo, sem fantasiar as realidades, que esse modelo de educação profissional que se alia a todo instante às novas formas de produção capitalista e busca resultados significativos, exigindo que este apresente flexibilidade e rapidez de resposta, nem sempre irá conseguir proporcioná-lás

As críticas merecem destaque nesta discussão, pois nos ajuda na compreender que este processo de "cefetização", não foi e não é compatível com muitas realidades, por motivos diversos, como a falta de entendimento ideológico sobre sua funcionalidade social, estrutura física, recursos humanos, incidindo na efetiva aplicação desse modelo de maneira qualitativa nas práticas das escolas técnicas.

Em 2004, com o Decreto 5.154\2004, as Escolas Técnica Federais, os Centros Federais de Educação Tecnológica e as Escolas Agrotécnicas Federais passam a ter autonomia para a criação e implantação de cursos em todos os níveis da educação profissional e tecnológica.

As incompatibilidades entre os objetivos do governo e as intenções das instituições federais, se deparavam como uma nova proposta que faz parte de um projeto de nação neste novo momento, onde o aspecto econômico não era a única via, mas sim também a qualidade social. Porém a força e referência que essas instituições têm no contexto da formação profissional, levam a dialogos para que as perspectivas e objetivos destas instituições mudem seus direcionamentos.

A partir deste momento, essas instituições passam a ter um preocupação maior com os arranjos locais e regionais, buscando exercer uma visão de desenvolvimento local, a fim de melhorar as condições de vida daquela população onde se encontra aquela instituição. Essa nova relação e concepção gera a expansão desta educação profissional e tecnológica, apoiada pelo poder público, através de políticas educacionais no campo da profissionalização, com a ideia principal de poder incluir socialmente os trabalhadores.

Uma expansão impulsionada por decretos, lutas e pressões sociais da sociedade civil, que visava melhorias na qualidade do padrão da educação profissional e tecnológica em todo o país, com ações voltadas para o desenvolvimento social e local, orientada por uma formação integral emancipatória para os trabalhadores.

Reflexo esse visualizado claramente com o aumento no número de escolas federais de educação profissional e tecnológica, isso se deu a partir das fases de expansão contínuos, e presentes até os dias atuais.

A fase inicial de expansão em, 2006, objetivou a criação de escolas federais em estados que não possuem esse tipo de educação, em periferias de metrópoles ou em municípios do interior dos estados distantes dos centros urbanos, visando a articulação dos cursos com os arranjos produtivos locais, para a geração de empregos associados aquelas demandas presentes.

> Na segunda fase de expansão, iniciada em 2007, que veio sob o tema ‘Uma escola técnica em cada cidade-pólo do país” está prevista a implantação de 150 escolas novas unidades de ensino, totalizando a criação de 180 mil vagas ofertadas na educação profissional e tecnológica. Com isso, projeta-se uma rede federal de educação tecnológica para 500 mil matrículas até 2010, quando a expansão estiver concluída e na plenitude de seu funcionamento. (BRASIL, 2008, p.17)

Esse projeto consolida uma efetivação quantitativa da educação profissional visando desenvolvimentos regionais jamais visto no Brasil, apesar de todas as dificuldades que iremos apresentar na análise sobre os dados da pesquisa de campo em escolas federais do Maranhão.

Nesse sentido, a expansão e o novo momento em que se tem a educação profissional no Brasil, guiada pelos Escolas Federais, que inclusive neste momento se transforma a fim de reafirmar essa política governamental em 2009 em Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia e como materialização deste projeto,

emerge a necessidade de novas diretrizes instrucionais, que devem coadunar com as novas concepções de educação integrada, e que visa o desenvolvimento local através da formação de trabalhadores emancipados.

3.2 O Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão-IFMA

Diante de uma sociedade que está envolvida por uma revolução tecnológica, que implica pensar em mudanças significativas nas bases científicas e tecnológicas, que representa novas configurações no âmbito tecnológico, onde o país não pode ficar por fora do processo, intensifica-se a busca por um projeto que possa dá conta dessas novas configurações e ressignificações sociais, que implica se pensar mudanças na Educação Profissional.

O mundo do trabalho que se modifica, à medida que acompanha, os aperfeiçoamentos humanos, tende a se tornar mais complexo e heterogêneo. Neste Brasil contemporâneo, novos paradigmas são postos em evidência, perante as novas conjunturas que se constituem, como a microeletrônica, robóticas e engenharias, exigindo novos perfis de trabalhadores. Demandas estas acabam por envolver a vertente educação, e em especifico a educação profissional e tecnológica, em prol da formação de trabalhadores qualificados para preencher tais lacunas.

Nesse contexto, e diante de toda uma evolução de uma institucionalização profissional no Brasil, como citado nos capítulos anteriores, onde esta Instituição sofreu transformações importantes na trajetória da Educação Profissional em nosso país, cria-se os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, a partir da Lei 11.892/2008. Estas medidas resultam de lutas antigas em torno de uma educação profissional de qualidade, além de representar um projeto político do Governo Lula, com politicas atuais, que visam uma concretização efetiva de uma educação profissional e tecnológica em um contexto social a partir da rede federal.

O discurso do governo federal transparece claramente a ideia dessa modalidade como estratégia de desenvolvimento nacional, assim como proporcionar a formação profissional de cidadãos em grande número. Uma instituição pensada agora com compromisso com a sociedade, e não somente com os processos econômicos, tratando-se talvez de um projeto diferente dos anteriores, que já durava

cem anos, reporta-se sim a um projeto progressista, que visa modificar a vida social e lhe da mais sentido e capacidades a partir de experiências, sendo assim uma proposta de ação política e mudanças sociais.

A ideia, inclusive exposta em suas diretrizes, é o de superar aquela visão de escola conservadora, que apenas reproduz os valores das classes dominantes, mas sim oferecer possibilidades dos envolvidos com os processos, terem acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos, em um processo prático, fazendo com que os mesmos possam encontrar seus lugares na sociedade, podendo interpretá-la, atuando como cidadãos conscientes de todos os processos em que estão envolvidos.

Dentro da legalidade, os Institutos Federais constituem-se como autarquias com regime especial de base educacional humanístico-técnico-científica, sendo uma instituição que articula educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino. (BRASIL, 2008 , p.21)

> Os institutos federais trazem em seu DNA elementos singulares para sua definição identitária, assumindo um papel representativo de uma verdadeira incubadora de políticas sociais, uma vez que constroem uma rede de saberes que entrelaça cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor da sociedade. (BRASIL, 2008, p.22)

Nessas instituições, busca-se contribuir para a formação de uma nação soberana e democrática, construída a partir do combate as desigualdades de todo tipo. São bens públicos para atuarem junto aos interesses sociais, reforçando desta mais uma vez a política pública voltada para a educação profissional e tecnológica em uma nova perspectiva.

Os institutos que foram pensados enquanto política de expansão visam ocupar todo o território, assim como está acontecendo, com o financiamento pelo orçamento público, articulando aspectos e objetivos que pregam pela igualdade e desenvolvimento em vários aspectos sociais, em prol de políticas atrelados ao trabalho e renda, desenvolvimento setorial, ambiental e educacional.

A ideia da política institucional destas instituições visa à estruturação de regiões, integrando poder público federal e as comunidades locais. Tentam de alguma forma se distanciar das políticas enraizadas, hierarquizadas na história desta instituição, que atenderam interesses diversos da esfera política e econômica.

> A fim de incorporar a reflexão iniciada acima ao movimento de implantação e implementação dos Institutos Federais, ressalta-se que esses Institutos são concebidos como instituições de natureza jurídica de autarquia, detentoras da autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-cientifica e disciplinar, entendedo-se que tudo o que possa ser referido ao maior alcance possível dessa autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-cientifica e disciplinar deverá ser realizado a partir do conjunto daquilo que a consciência jurídica geral entende – ainda que indiretamente – como pertinente a tais matérias. (BRASIL, 2008 , p.36)

Esta regulação dos Institutos prevê também a educação de ensino superior como equiparada às universidades federais, em que se rege a regulação, avaliação e supervisão. Construção essa agora que tende a ampliar-se enquanto política de educação profissional e superar as subordinações econômicas e dialogar com as esferas sociais, passando a atuar como uma rede social de educação profissional e tecnológica, agregando a diversidade sociocultural em sua expansão, com os valores universais do homem, compartilhando claramente com a arte e a cultura na sua ideia de formação para o mundo do trabalho.

As intervenções reais fazem parte desta nova constituição destas instituições, em uma perspectiva inclusiva, compactuando o desenvolvimento das escalas nacional e local. Valoriza em suas diretrizes e princípios saberes sociais e humanísticos, abrangendo prioritariamente setores sociais, excluídos historicamente nos processos capitalistas de desenvolvimento do país, por isso sendo importante esse resgate da cidadania e verdadeira justiça social.

Perceber os institutos enquanto diálogo entre as esferas global e local é sentir sua verdadeira essência na construção de identidades próprias, territorialmente falando, em um contexto humano, que leva em consideração análises sociais, heranças sociais e movimentos.

> Os Institutos Federais constituem um espaço fundamental na constituição dos caminhos com vista ao desenvolvimento local regional. Para tanto, devem ir além da compreensão da educação profissional e tecnológica, como mera instrumentalizadora de pessoas para o trabalho determinado por um mercado que impõe seus objetivos. É imprescindível situá-los como potencializadores de uma educação que possibilita ao individuo o desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade. Ao mergulhar em sua própria realidade, esses sujeitos devem extrair e problematizar o conhecido, investigar o não conhecido para poder compreende-lo e influenciar a trajetória dos destinos de seu locus de forma a se tornarem credenciados a ter uma presença substantiva a favor do desenvolvimento local e nacional. (BRASIL, 2008, p.25)

Tornam-se verdadeiros caminhos para as transformações sociais, valorizando a produção do conhecimento, possibilitando a escola ser um espaço de democratização dos conhecimentos e construção dos saberes.

Neste sentido da expansão, cada campus deve buscar compreender melhor o local de sua implementação, concatenada aos arranjos locais, a fim de atender as demandas, de forma a desenvolver com inclusão social e distribuição de renda a população local, gerando mão de obra qualificada neste espaço, com introdução de novos conhecimentos.

Projeto desafiador dentro de uma sociedade capitalista, pois deve ser resistente a essas forças, para se tornar um espaço mais democrático, um lugar de diálogos como toda escola deve ser, evidenciando assim uma rede de solidariedade intercultural.

Essa rede se sustenta a partir de suas relações em sua rede, sendo este o norte que se concretiza, através de uma participação aberta, e a introdução de novos elementos, com reconstrução permanente, em movimento constante em busca de sua missão, que exige que seus atores caminhem em direção ao reconhecimento cultural, autoconstruindo-se e gerando seus ambientes de trabalho, não somente em detrimento do mundo existente.

Superar dicotomias e paradigmas enraizados é importante nesse processo para se vencer a predominância de conhecimentos especializados, falsas racionalidades, valorizando os conhecimentos e capacidade dos indivíduos.

As concepções curriculares nestes institutos visam não a rigidez, mas, sim, a convergência de elos entre as áreas, rompendo os limites dos campos dos saberes, em uma transversalidade essencial na formação de trabalhadores.

Está instituição é validada legalmente a verticalização do ensino, na medida vem que oferece diferentes níveis e modalidades da educação profissional e tecnológica, assumindo diversas escolarizações.

> Como principio em sua proposta político-pedagógica, os Institutos Federais deverão ofertar educação básica, principalmente em cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio; ensino técnico em geral; cursos superiores de tecnologia, licenciatura e bacharelado em áreas em que a ciência e tecnologia são componentes determinantes, em particular as engenharias, bem como programas de pós-graduação lato e *strictu sensu*, sem deixar de assegurar a formação inicial e

> continuada do trabalhador e dos futuros trabalhadores. (BRASIL, 2008, p.27)

Nesse sentido, os Institutos Federais estruturam-se em uma concepção curricular de flexibilidade, com itinerários de formação que viabiliza diálogos diversos no seu interior e a interação dos diferentes níveis da educação, propiciando educação continuada, conectados a dinâmica evolutiva da realidade produtiva, a partir de uma concepção pedagógica multi e interdisciplinar.

É claro que essa proposta inclui a união entre formação acadêmica e preparação para o trabalho, mas a discussão dos sentidos existenciais do ser humano e dos princípios da construção da ciência e tecnologia, não são forjados na construção curricular da educação profissional e tecnológica, de maneira contextualizada, substanciada por subsídios que potencializam a ação humana em processos mais dignos. Dentro de uma proposta que se consolide a partir da sintonia com questões de pluralidade cultural, demandas sociais, econômicas e preservação ambiental, com compromisso pautado na ética.

> Essa organização curricular dos Institutos Federais traz para os profissionais da educação em espaço ímpar de construção de sabres. Por terem esses profissionais a possibilidade de dialogar simultaneamente, e de forma articulada, da educação básica até a pós-graduação, trazendo a formação profissional como paradigma nuclear, o que faz com que essa atuação acabe por sedimentar o principio da verticalização. Esses profissionais têm a possibilidade de, no mesmo espaço institucional, construir vínculos em diferentes níveis e modalidades de ensino, em diferentes níveis da formação profissional, buscar metodologias que melhor se apliquem a cada ação, estabelecendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (BRASIL, 2008, p. 28)

A proposta curricular que prevalece pautada em princípios históricos da educação profissional é a de lidar com o conhecimento de forma integrada verticalizada, superando a fragmentação disciplinar, o que significa a formação profissional ser capaz de desenvolver um trabalho reflexivo e ontocriativo, com conhecimentos interdisciplinares que desenvolvam a formação autônoma dos educandos.

Essa proposta, pautada no currículo integrado já embasada no capítulo anterior é ponto crucial no desenvolvimento da formação nos moldes dos Institutos, que estabelece veementemente diálogos entres os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos. Supera assim, com o desenvolvimento de

habilidades voltadas ao trabalho a escola dual, fragmentada. Rompe com a hierarquização dos saberes, e gera uma educação profissional com identidade para a educação profissional básica.

> Isto significa a superação de dicotomias entre ciência/tecnologia, entre teoria/prática; a superação da visão compartimentada de saberes; e a apropriação com maior profundidade do conhecimento, hoje em ritmo cada vez mais acelerado de construção e desconstrução. É esse lidar com a tecnociência, em acelerada superação, que traz para dentro do processo de construção do conhecimento a necessidade de, definitivamente, instalar a pesquisa como principio educativo, além do cientifico. (BRASIL, 2008, p.31)

O cunho pedagógico dos Institutos evidencia a tentativa clara em seus princípios, diretrizes e concepções o trabalho voltado para a superação histórica da ciência/tecnologia e teoria/prática, tendo a pesquisa como principio educativo e cientifico, com a extensão dialogando com as comunidades, rompendo ideias conservadoristas.

Neste momento, a educação ganha dimensões maiores, pois tem foco principal nas relações sociais, com a busca de uma formação humana, social, política e produtiva, tendo o trabalho como principio educativo, e sendo orientadora da educação profissional e tecnológica.

O trabalho agora ganha um caráter intelectual a partir da produção da ciência e da tecnologia, levando em conta os saberes culturais, onde a formação perpassa pelos princípios científicos e das linguagens que envolvem as tecnologias, articulados com os processos do trabalho contemporâneo e seus aspectos históricos.

Esses princípios de formação balizam um trabalhador que tenha iniciativas como cidadão politizado, compreendendo, interpretando e superando obstáculos que se apresentam socialmente, agindo conscientemente na perspectivas de transformações sociais extremamente necessárias na evolução de novos momentos. Valoriza-se, sim, as experiências junto aos conhecimentos no decorrer de relações sociais e produtivas, pensando-se numa formação integral, visando a emancipação.

Desta maneira, os Institutos veem sua concepção construída a partir de uma combinação mais que essencial hoje, entre trabalho, ciência, tecnologia, cultura, a fim de se compreender os tempos atuais e seus complexos problemas, que se encontra em mudanças permanentes acompanhando mudanças históricas

da sociedade. Esse contexto que envolve novas formas de relações entre conhecimento, produção e relações sociais exige uma formação integrada dos conhecimentos científicos, técnicos, sociais e históricos.

> O desafio colocado para os Institutos Federais no campo da pesquisa é, pois, além da descoberta cientifica. Em seu compromisso com a humanidade, a pesquisa, que deve estar presente em todo o trajeto da formação do trabalhador, deve representar a conjugação do saber e de mudar e se construir, na indissociabilidade pesquisa, ensino e extensão. E mais, os novos conhecimentos produzidos pelas pesquisas deverão estar colocados a favor dos processos locais e regionais numa perspectiva de reconhecimento e valorização dos mesmos no plano nacional e global. (BRASIL, 2008, p. 35)

É inegável que as propostas dos Institutos são pautadas nas exigências do mundo atual, dentro das novas revoluções técnico-cientificas modernas, a fim de se construir bases humanas para o desenvolvimento da sociedade brasileira e responder às demandas dos grupos sociais.

Aparentemente, os Institutos Federais são marcos na história da educação profissional do Brasil, pois teoricamente tem as bases sociais como inclusão em seu projeto, apesar de ser por outro lado desafiador, já que os problemas de segregação social são históricos e não reversíveis facilmente, não sendo a escola a salvadora imediata destes problemas crônicos.

Hoje, os institutos contam com uma estrutura multicampi que está dentro do projeto político de expansão do Governo, desde a transformação dos CEFET's em Institutos Federais, a partir de 2008, onde os campi passaram a possuir autonomia em suas funções locais, visando o dialogo entre o desenvolvimento regional e local.

No Maranhão, esta expansão se acentuou bastante nestes últimos cinco anos, mesmo que de forma ainda precária, com a introdução de diversos campi no interior do estado a partir de 2007, quando ainda eram Unidades Descentralizadas UNED'S, um ano depois se transformando em Institutos Federais. Hoje, o IFMA conta com 18 (dezoito) campi funcionando em todo o estado, e três núcleos de formação (em anexo). Dentre estes campi, três foram local da pesquisa de campo, analisados e caracterizados no próximo capítulo. Nos próximos anos, a ampliação da rede federal se estende com a criação de mais campi pelo interior do Estado.

Processo de expansão que apesar de todas diretrizes e concepções tratadas aqui teoricamente, serem de grande relevância neste projeto de educação

profissional, requerem avaliações em vários âmbitos, pois transcorrem sobre fortes contradições e precariedades observadas claramente em observações participativas nestes campi.

3.3 Percepções dos sujeitos envolvidos

3.3.1 O viés metodológico

Este capítulo trata das análises de campo que representam os estudos empíricos sobre os objetos desta pesquisa que são a educação Profissional e o Currículo Integrado no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), através dos sujeitos envolvidos neste processo (gestores, professores e alunos).

O viés metodológico da pesquisa exposto na introdução deste trabalho é pautado numa abordagem qualitativa, a fim de se investigar a implantação do currículo integrado no IFMA. Realiza-se um acompanhamento e avaliação deste processo, buscando de forma reflexiva e crítica as diretrizes que nortearam esse processo e que resultados foram alcançados nos campi pesquisados.

A partir de uma teorização já feita nos capítulos anteriores, que tratou do aprofundamento da história e princípios epistemológicos da educação profissional e das teorias do currículo, além das legislações que foram criadas para reger o Currículo Integrado e o ensino técnico profissionalizante, que irá referenciar as análises dos dados coletados. Isso a partir de análise qualitativa das lutas de contrários existentes ao longo dos processos relacionados ao tema.

Durante a aplicação dos métodos, o processo de produção desse conhecimento incluiu vários procedimentos, além da fundamentação teórica, análise e apreciação dos materiais coletados em campo com utilização de instrumental técnico subordinado ao referencial teórico-metodológico, o que facilitou o levantamento de informações para este momento de sistematização dos conhecimentos como processo de investigação e avaliação.

As pesquisas de campo foram realizadas em três campi do IFMA, sendo estes, o Campus Monte Castelo, o Campus Zé Doca e o Campus Santa Inês, conforme definição com o orientador para a sistemática de trabalho dessa etapa.

Foram aplicados instrumentos de pesquisa semiestruturados. Foi aplicada entrevista com os gestores, através de perguntas abertas e fechadas, e questionários com perguntas abertas e fechadas, junto a professores e alunos. Em um processo que se baseou em amostragens, das categorias investigadas, com porcentagens de 5% e 10% dos quantitativos totais em cada categoria dos sujeitos envolvidos. Além da observação participante, bem como levando em consideração a minha atuação como professor de Arte durante dois anos em um dos campi pesquisados.

Por fim, neste capítulo, com base nos resultados obtidos, realizam-se análises baseadas nos objetivos da pesquisa, que pauta-se na investigação teórica e prática do currículo integrado, analisando estes resultados, possibilitando assim a elaboração de propostas e sugestões.

3.3.2 Caracterização das escolas campo

Foram investigados três dos dezoito campi existentes hoje no IFMA: o Campus Monte Castelo, por ser o mais antigo, e por participar de todos os processos de constituição desta instituição na história da educação profissional Brasileira, sede da Reitoria, e, portanto de extrema importância na análise desta pesquisa. O campus da cidade de Zé Doca, apesar de ter só cinco anos de existência, tem sua importância, por fazer parte das observações participantes durante dois anos, quando atuei como professor de arte e surgir assim a gênese deste trabalho a partir das inquietações, observações e reflexões. E o terceiro campus pesquisado foi o do município de Santa Inês, no interior do Estado, que também possui apenas cinco anos de existência, mas se torna importante campo de investigação da pesquisa.

A pesquisa de campo com observações e aplicação de entrevistas e questionários foi aplicada no segundo semestre de 2012, nestes campi, com gestores, professores e alunos, através da amostragem, além das observações participantes no período de 2008 a 2010.

Foram elaborados três questionários de caracterização dos sujeitos, outro com perguntas sobre estas instituições para se colher informações destas instituições, e outros três com perguntas abertas para os gestores, professores e alunos, todos em anexo.

O Campus Monte Castelo, o mais antigo deste Instituto, tem sua data de fundação em 16 de Janeiro de 1910 como Escola de Aprendizes e Artífices, sendo esta uma instituição centenária de grande importância na história da Educação Profissional do Brasil e Maranhão. Seu campus fica situado na Avenida Getúlio Vargas, nº 04, no bairro Monte Castelo, na cidade de São Luís, por ter a maior estrutura e ser o mais antigo também abriga a Reitoria e as pró-reitoras, além da centralização de diversos processos administrativos que passam por lá vindos dos outros campi.

O campus hoje conta com um total de 380 (trezentos e oitenta) servidores, sendo 193 (cento e noventa e três) professores e 187(cento e oitenta e sete) técnicos administrativos. Destes docentes, 137 (cento e trinta e sete) trabalham com o ensino médio técnico integrado, modalidade essa pesquisada neste trabalho.

Os cursos e modalidades oferecidos por este campus são bem diversos. A instituição oferece cursos na modalidade concomitante com 5 (cinco), cursos sendo estes Eletromecânica, Metalurgia e Materiais, Mecânica, Eletrotécnica e Eletrônica, na modalidade subsequente oferta 5 (cinco) cursos, sendo estes Automação, Informática, Cozinha, Segurança do Trabalho, Eletromecânica. No Programa de Jovens e Adultos PROEJA há um curso, o de Eletrotécnica, já na modalidade integrada encontra-se a maioria dos cursos, sendo um total de 11 (onze) cursos: Comunicação Visual, Design de Móveis, Edificações, Eletromecânica, Eletrônica, Eletrotécnica, Informática, Mecânica, Química, Segurança do Trabalho e Telecomunicações (as matrizes curriculares estão em apêndice). A instituição também oferece cursos superiores.

Nestas modalidades em que foram citados os cursos, tem-se um total de 832 (oitocentos e trinta e dois) alunos, sendo 158 (cento e cinquenta e oito) do Concomitante, 202 (duzentos e dois) do subsequente e 472 (quatrocentos e setenta e dois) no integrado e PROEJA, representando a maioria dos discentes desta instituição. O ensino médio técnico integrado começou a ser aplicado desde 2006, a partir do decreto 5.154/ 2004.

A estrutura física deste campus, que passa por reformas na atualidade, conta com: 35 (trinta e cinco) salas de aula; 53 (laboratórios); 01(uma) biblioteca; 01 (um) auditório, também chamado de teatro Viriato Correa; 01 (um) refeitório. Possui ainda uma estrutura poliesportiva que se constitui de 01 (um) ginásio polivalente

(voleibol, basquetebol e handebol); 01 (uma) quadra polivalente externa (voleibol, basquetebol, handebol e futsal); 01 (uma) piscina semiolímpica; 01 (um) campo de futebol society (a ser reconstruído) e 01 (uma) pista de atletismo.

O que se percebe claramente é que por ser o mais antigo, este é um campus que possui a melhor estrutura humana e física do IFMA no Estado, porém com muita condições a melhorar em todos os sentidos, tanto que o mesmo passa por reformas visando ampliar suas estruturas, a fim de melhorar a efetivação da educação profissional.

O Campus Zé Doca, situa-se na cidade de Zé Doca, que está localizada nas coordenadas geográficas de Latitude: -3.25707, Longitude: -45.65 3° 15′ 25″ Sul, 45° 39′ 0″ Oeste, com uma Superfície de 2.413,75 km² , Altitude - 30 m 98, Clima Equatorial (Classificação climática de Köppen-Geiger: Aw). A população do município de Zé Doca, de acordo com o último Censo realizado pelo IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, divulgado em 1º de dezembro de 2010, apresenta o municipio com uma populção de aproximadamente 50.000 habitantes.

Zé Doca (por ser o maior município da região) também coordena, através da Gerência Regional de Desenvolviento e articulação do Alto Turi, ações em mais 17 municípios circunvizinhos, sendo, portanto, carinhosamente chamada pelos habitantes da região como a "Metrópole" do Alto Turi.

Na história da cidade, situa-se a instalação deste Instituto como o marco do desenvolvimento científico e tecnológico que se dá em 2007, com a instalação no município de um campus do Instituto Federal de Educação, Ciência, Tecnologia do Maranhão. O Campus está localizado em sede própria, situada a Rua da Tecnologia, nº 215, Vila Amorim, à direita no sentido São Luis/Zé Doca, a 200m da BR-316 no km 199. O Campus está desenvolvendo no município ações de Educação, ofertando cursos técnicos na área de química, sendo referência em pesquisas sobre energias alternativas.

O Instituto, que possui apenas cinco anos e meio de existência, fundado em 28 de Março de 2007, iniciando suas atividades de forma improvisada em uma escola privada do município, uma prática esta comum dentro do processo de implantação e expansão dos campi no Maranhão. Desde o inicio de sua efetivação é implantando o currículo integrado nesta instituição.

A Instituição conta hoje com 79 (setenta e nove) servidores, sendo 56 (professores), e 29 (vinte e nove) técnicos, e todos professores atuam no ensino

médio integrado. O campus também oferece as modalidades Integrado, PROEJA, Subsequente, superior e tecnólogo. No curso Integrado são oferecidos os cursos de Análise Quimíca e Processamento de Biocombustiveis (matrizes curriculares em apêndice), sendo 220 (duzentos e vinte) alunos participantes destes cursos, de um total de 974 (novecentos e setenta e quatro) alunos que estudam nesta instituição.

A estrutura física conta com 12 (doze) salas de aula; 6 (seis) laboratórios; 01(uma) biblioteca; 01(um) ginásio; 01 (uma) piscina; 01 (um) auditório; 01 (uma) sala de setor médico; 01(uma) sala de setor psicológico; 9 (nove) banheiros; 01(um) elevador; 10 (dez) setores administrativos e 01(uma) cozinha.

Esta instituição, apesar de ser recente, já passou por problemas graves de infraestrutura, precisando passar por reformas, e assim, vem se estruturando aos pouco. Atualmente além de ter concluído sua estrutura poliesportiva, constrói salas de aula para possíveis ampliações dos cursos.

Esta instituição, além de atuar como agente formador no município de Zé Doca, conta com uma das maiores equipes de docentes em diversas áreas, e com diversos projetos científicos na área de química, inclusive com trabalhos premiados e reconhecidos nacionalmente pela importância para o desenvolvimento de novas tecnologias. O carro chefe da instituição é o curso técnico em Biocombustíveis, referência nacional no desenvolvimento e formação de profissionais na área de energias alternativas, havendo inclusive vários acordos internacionais de cooperação entre o campus e países africanos e latino-americanos para transferência de tecnologia na área de biocombustíveis.

O Campus do IFMA oferece outros cursos, como: Técnicos em Secretariado Escolar; Técnico em Gerenciamento de Unidade de Alimentação; Técnico em Controle Ambiental; Técnico em Alimentos e também um curso técnico em Análise Química, mas sem muita expressão, visto que não existe mercado de trabalho para técnico em análises químicas na região e os egressos nunca se interessaram em procurar por emprego ou fazer valer seus direitos, sendo hoje inclusive desastroso dizer que se cursa Análise Química.

Atualmente, a instituição está oferecendo cursos superiores como Licenciatura em Química e Tecnologia em Alimentos. Com a implantação do Campus Zé Doca/IFMA, com oportunidade de oferta da Educação Técnica Profissionalizante e Cursos Superiores, consequentemente influenciarão maior

perspectiva de desenvolvimento na região, proposição essa exposta nas concepções e diretrizes destas Instituições.

O terceiro campus a ser investigado, é o Campus Santa Inês que situa-se na cidade de Santa Inês localizada a uma latitude 03º40'00" Sul e a uma longitude 45º22'48" Oeste, estando a uma altitude de 24 metros. Sua população é de cerca de 78.182 habitantes. A cidade fica a 243 km da capital do estado, São Luís. Possui uma área de 407.681 km², dos quais 3,845 km² estão em zona urbana e Santa Inês é um município privilegiado por ter vários acessos rodoviários: (BR-316 e BR-222), ferroviário: Ferrovia Carajás (CVRD), hidroviário: Porto de Pindaré e aeroviário: Aeroporto Regional João Silva com pista homologada em pavimento asfáltico de 1500x30 metros. A cidade de Santa Inês está em um forte processo de urbanização crescente com Pindaré-Mirim. Juntas, as cidades contam com cerca de 120 mil habitantes.

O Campus Santa Inês foi fundado em 2008, um ano após o campus Zé Doca, este com graves problemas estruturais, com problemas de licitações, o que inviabilizou as suas atividades de acontecerem em seu prédio com condições adequadas, se instalando em prédios públicos e privados durante três anos, e só em 2011 se instala no prédio que ficou quase pronto, precisando ser terminado, além de que não é igual ao projeto original. O Instituto está localizado na BR-316, s/n no bairro Canaã, próximo a Associação Atlética Banco do Brasil (AABB), no sentido São Luís - Zé Doca.

A instituição conta hoje com 72 (setenta e dois) servidores, sendo 4 (quatro) contratados como professores substitutos destes, 47 (quarenta e sete) são docentes e 21 (vinte e um) técnicos administrativos. Todos os professores atuam no ensino médio técnico integrado.

O Campus Santa Inês oferece as modalidades Integrada, Subsequente, PROEJA e Superior. No Subsequente, oferece-se os cursos de Edificações, Segurança no trabalho, Serviços Públicos, Eletroeletrônica e Eletromecânica. No PROEJA são oferecidos os cursos de Cooperativismo e Administração, e no Integrado existem os cursos de Edificações, Logística, Eletroeletrônica e Eletromecânica (as matrizes curriculares estão em apêndices). A quantidade de alunos segundo os dados oferecidos pela instituição, varia de semestre para semestre, devido a entradas e saídas de alunos, termino e inicio de cursos (em anexo). No último semestre (2012/2) a quantidade de alunos no geral é de 640

(seissentos e quarenta) nos cursos de ensino médio profissionalizante, sendo que o Integrado hoje com 357 (trezentos e cinquenta e sete) alunos.

A estrutura do campus constitui-se de 12 (doze) salas de aula, 06 (seis) laboratórios, 01 (uma) biblioteca, 01 (um) auditório, 01 (uma) quadra poliesportiva e 01 (uma) piscina. Estrutura essa que visivilmente é insatisfatória, conforme exposta pelos servidores e alunos do campus.

3.3.3 A visão dos gestores

Foram entrevistados 03 (três) gestores, um por campus, sendo estes perguntados a partir de um questionário de caracterização destes sujeitos, e outro com perguntas abertas sobre os objetos da pesquisa e objetivos desta, e com intuito de perceber a visão dos gestores sobre os processos que envolvem a Educação Profissional e a implantação do Currículo Integrado. Ressaltamos que a escolha destes foi pensada a partir de um envolvimento destes em suas funções no âmbito pedagógico.

Os gestores entrevistados, iremos denominar de A, B e C, respectivamente dos Campi Monte Castelo, Santa Inês e Zé Doca, a fim de preservar suas identidades. O primeiro exerce a função de Diretor de Desenvolvimento Institucional, mas é professor de Química; o segundo a de Diretor do Departamento de Ensino Profissional, mas é professor de Biologia e o terceiro é pedagoga do Campus, ou seja, técnico administrativo.

Quanto à formação destes, dois possuem formação inicial em licenciatura e um com licenciatura e bacharelado; em relação à pós-graduação dois possuem especialização, um na área de pedagogia e o outro na área de meio ambiente, um possui Doutorado em Química. O regime de trabalho identificou dois com Dedicação Exclusiva com 40 horas semanais e um com apenas 40 horas, todos efetivos. Tendo estes tempo de experiências diferentes em suas carreira em geral, o A com 16 anos, o B com apenas 2 anos e o C com oito anos. No Instituto o tempo em que estes trabalham como docentes ou técnicos com o ensino médio integrado também varia: o gestor A possui 7 anos; o B 2 anos e o terceiro 5 anos.

Atuam em diferentes cursos, todos em mais de um curso na modalidade integrada do Ensino Médio, sendo estes nas áreas de Química, Eletrônica, Eletrotécnica, Edificações, Logística, Analise Química e Biologia.

Todos responderam que gostam de trabalhar na modalidade de ensino médio técnico integrado, apesar de afirmarem que trabalham também nas modalidades, subsequente e concomitante e dois destes atuam ainda no ensino superior.

Dos três, quando questionados exercem outras atividades no âmbito do ensino, pesquisa, extensão ou administração, dois responderam que trabalham com pesquisa e extensão, inclusive citando o PIBIC com participação em projeto de extensão institucional, já o outro só participa de projetos pedagógicos no campus.

Depois da caracterização dos gestores, parte-se para análise de suas visões a partir da entrevista com estes em questões abertas. Quando questionados sobre "**como concebe a integração entre ensino médio geral (propedêutico) e ensino técnico na educação profissional",** o gestor A aponta a validade desta proposta como interessante, pois possibilita ao aluno tanto a continuidade dos estudos como a preparação ao mercado de trabalho. O gestor B fala que em seu campus esta se tentando conceber essa integração a partir de projetos pedagógicos e de eixos, partindo de problemas reais. Já o gestor C coloca que se necessita da compreensão dessa integração, rompendo com conhecimentos fragmentados, através de leituras e discussões.

O que se observa é que todos pensam positivamente esta integração, um acha interessante, e os outros colocam a questão como algo prático a se conquistar, falando do que é necessário para esta idealização, ou seja, pensando como gestores a fim de se alcançar essa integração que é importante nas novas concepções de Educação Profissional e Currículo Integrado nestes Institutos.

Em seguida, são perguntados sobre as **"suas concepções sobre o Currículo Integrado"**, e é consenso entre estes o entendimento que dentro de uma estrutura curricular integrada é necessário que se trabalhe as disciplinas do núcleo comum e técnico juntas, para que os aluno não tenha apenas uma formação para o mercado de trabalho, mas uma formação humanística que possibilite que o mesmo entenda a produção do conhecimento, e desenvolva humanamente. Assim, todos mostram entendimento teórico básico sobre o Currículo Integrado.

A seguir, a pergunta esta direcionada para o campus de cada um, **"se existe na sua opinião, neste campus, uma interação pedagógica entre os professores da área de formação geral e da área técnica com a implantação do ensino médio integrado**". O gestor A, de maneira direta, disse que sim, o B disse

que sim, mas ponderou dizendo que esta interação pedagógica é menor que a que existe por núcleos que possuem áreas afins, e o Gestor C foi mais enfático, dizendo que precisa ser melhorada e que os professores possuem uma visão tecnicista, pois segundo ela, as disciplinas tecnicistas são supervalorizadas por alguns docentes.

Percebe-se claramente contraditoriedades nas respostas quanto à prática desses processos que envolvem a implementação prática do Currículo Integrado, pois não há efetivamente uma prática pedagógica adequada segundo dois gestores, sendo evidenciadas claramente a dualidade e o desequilíbrio entre os núcleos gerais e técnicos, resquícios estes de uma instituição tecnicista em sua estrutura curricular historicamente, onde os conteúdos ou áreas predominam sobre outras, e o conhecimento é visto como fragmentado.

Logo depois foi perguntado **"se houve uma discussão sobre os critérios para a seleção de conteúdos para o ensino médio integrado nesta modalidade que transcorre dentro da Educação Profissional"**. Todos afirmam que sim, quanto aos critérios de escolha, as respostas variam, desde Fóruns, planos de cursos e bases tecnológicas. É notório que não está clara a maneira como se trabalhar as bases dos conhecimentos adequados a este Currículo Integrado, não se tem nortes bem elaborados para se trabalhar nesta nova concepção de formação. As respostas são soltas, não que não sejam válidas, mas não são bem especificas e direcionadas, percebe-se nesse instante a falta de segurança dos gestores. Ainda na mesma questão, quando perguntados sobre como foram estabelecidos, é consensual entre os três que foi através de discussões coletivas, e um destes acrescenta a legalidade.

Perguntamos se estes **"conhecem os projetos de Curso onde os mesmo trabalham**", todos respondem que sim. São perguntados também se "**desenvolvem alguma atividade/projeto de integração com professores de áreas/disciplinas diferentes", Com quais professores/disciplinas?,** O gestor A diz que participou do Projeto pedagógico "400 anos" que envolveu várias disciplinas, já o Gestor B, relata que cada curso tem um projeto piloto para integrar as disciplinas do núcleo comum, e o último gestor diz que não participa e essa é uma dificuldade sua.

Na sexta questão do questionário, solicita-se que estes opinem sobre "**quais são as mudanças/alterações/consequências que ocorrem na instituição/no seu trabalho com a oferta do ensino médio integrado"** O gestor

A, que faz parte da instituição mais antiga que foi investigada que é o Campus Monte Castelo, relata baseado em suas experiências anteriores ao ensino médio integrado mudanças significativas neste contexto. Segundo ele, esse processo coincidiu com outros fatores, a mudança de CEFET para IFMA, a expansão do IFMA, crescimento no numero de docentes, a interação. Já o segundo Gestor, o B, disse que não cabia responder afirmando que não tem como fazer uma comparação com uma forma de ensino anterior que não fosse o integrado, pois este Campus já iniciou com a implantação do ensino médio técnico integrado. Para o Gestor C, “Os alunos ainda não compreendem essa integração, por isso os alunos ainda fazem o ensino médio em outra instituição”.

As contradições são evidentes na visão do gestor A do Campus Monte Castelo, que tem um discurso bem positivo em relação ao processo e o gestor C, que demonstra um problema grave nesta constituição, que é um aluno desnorteado, não entendendo sua formação na concepção integrada, onde o mesmo saíra com uma formação geral técnica, ao mesmo tempo levando a cursar um curso integrado no Instituto e o ensino regular em outra escola pública geralmente. Ou seja, cursa ao mesmo tempo o mesmo nível duas vezes. Essa problemática posso ratificar por ter vivenciado no Campus Zé Doca enquanto professor, acarretando gastos a mais e uma formação ineficiente pela sobrecarga exercida sobre o aluno.

Foram ainda questionados sobre, q**uais são as vantagens/facilidades de se trabalhar no ensino médio integrado?** As respostas foram diferentes. O Gestor A pensa como vantagem que essa formação possibilita a continuidade dos estudos e a formação profissional, além da baixa evasão, e uma maior preocupação dos docentes com a integralização. O gestor B também tem uma visão positiva, corroborando com o primeiro, mas faz importantes ponderações, apontando vantagens na formação do aluno e ao mesmo tempo um desafio para docente, precisando se fazer um trabalho de capacitação para os professores, junto aos planejamentos. O gestor C propõe a integração das áreas, mas que é preciso melhorar a prática.

Na tentativa de diagnosticar os problemas ou dificuldades deste ensino médio integrado, questionou-se **as opiniões destes sobre os principais empecilhos em seu campus.** Eles apresentam problemáticas diferentes, mas que se relacionam. O gestor A ressalta que o problema, não só deste campus, é a escolha do curso pelos alunos, para aproveitar o ensino médio geral e a falta de

integralização. É nítido que neste momento o Gestor aponta graves problemas, até então não evidenciados em seus discursos apresentados nas respostas anteriores. Ainda reforça que o problema é geral, nos coloca um problema que diz respeito a uma formação inadequada dos alunos, não gerando a formação adequada ao mundo do trabalho, já que os alunos usam a escola apenas para passar no ENEM, ou seja, desconsiderando a formação técnica, junto com os investimentos feitos, estando o problema talvez nas formas de ingresso dos discentes. Aponta ainda para a falta de integralização, que é crucial no processo.

O gestor B aponta a falta de um melhor entendimento e compreensão de alunos e professores sobre esse processo, questão esta também observada por mim enquanto observador participante e realçada na hipótese da pesquisa. O gestor C aponta outro problema sério dentro desta expansão que é a falta de espaço, equipamentos nos laboratórios, estrutura física, cursos da área de química.

Na questão nove, prevalece uma análise mais pedagógica, abordando-se, a seguinte pergunta: “**Numa proposta curricular Integrada, o que se deve levar em consideração na hora de um planejamento pedagógico no Ensino Médio Integrado do IFMA?”** O gestor A diz que depende das especificidades do curso, satisfação mútua do núcleo geral, comum e necessária. O gestor B considera que se deve pensar nas competências das disciplinas para o desenvolvimento dos conteúdos (bases cientificas) que ficariam a serviço das competências. E o C, a realidade do aluno, o arranjo produtivo local e a distribuição de carga horária. Dá para observar que apesar de estarem corretos, não são consensuais, e ao mesmo tempo apontam critérios, mas na prática não há ideias concretas.

Dentro de uma análise pragmática do processo e seus resultados fez-se a seguinte pergunta: “**Você acha que esses cursos de ensino médio integrado oferecidos neste campus atendem adequadamente as demandas dos arranjos locais?”** O gestor A diz que sim, o gestor B diz que atende parcialmente. Os profissionais de logística não foram percebidos pela comunidade como importantes. Poderão ser oferecidos outros cursos, porém falta estrutura física humana. O gestor B aponta um problema especifico de seu campus, relatando que um de seus cursos não tem compreensão em sua visão pela comunidade, gerando falta de alunos e falta de empregabilidade, seria isso uma falta de planejamento na implantação do curso? O gestor C, de forma ainda contundente aponta esta problemática do funcionamento e escolha de cursos que foram implantados e estão em

funcionamento, respondendo não, pois não há mercado local, poderia ter outros cursos na área de agropecuária, por exemplo.

Essa questão respondida pelos gestores demonstra que os cursos ofertados não atendem as demandas locais, estando descontextualizados dos arranjos produtivos.

Na décima primeira questão, novamente se questiona de forma bem mais específica, baseados nos princípios do Currículo Integrado, se estes "**consideram esta formação ofertada aos alunos, um processo que alia ciência, tecnologia, arte e cultura, e prepara o aluno ao mundo trabalho tecnicamente e humanamente?"** Os três respondem que sim, mas fazem ponderações, dizendo que parcialmente, onde nem todos os alunos conseguem atingir essa formação, outro diz que através da pesquisa e extensão está se iniciando um processo mais coerente e adequado. Mostrando, então, que tal processo ainda está por evoluir. De modo que está claro que apesar de dizerem sim, não concordam que efetivamente o Currículo Integrado alcança seus verdadeiros objetivos.

Por fim, na última questão, pede-se que estes "**resumam de forma sucinta essa evolução do ensino profissional do Instituto em seu campus, citando os fatos mais marcantes durante essa história que vivenciou".** O gestor A aponta que um marco foi à implantação do Currículo Integrado, lei 5.154/2004, e o Concomitante, além das reformas da lei e regulamentação do ensino profissional nos novos moldes. O gestor B diz que mesmo com limitações estruturais no início se fez um trabalho significativo na formação dos alunos, a partir de um esforço maior por parte dos professores. Na atualidade houve uma evolução do novo prédio, ampliação do número de cursos mesmo sem laboratório. As coisas estão acontecendo gradualmente. O gestor C coloca que tem melhorado bastante as oportunidades para a população local. Iniciou com uma estrutura física predial, depois vieram os laboratórios, em seguida melhorou, mas faltam materiais para iniciar as atividades, a gestão precisa visualizar esses processos, vendo isso de forma crítica, alunos empregados e aprovados em concurso, os alunos trabalhando em comércios fora do foco, mas precisa trabalhar bastante, ampliar os eixos.

Neste momento, percebem-se claramente semelhanças e diferenças deste processo, por serem campi diferentes e possuírem realidades diferentes, mas fazendo parte da mesma política que tem sérios problemas. E que apesar dos

avanços a expansão da rede é precária o que caba por inviabilizar uma Educação Profissional de qualidade, como prega as diretrizes dos Institutos Federais.

3.3.4 O olhar docente

Neste tópico iremos analisar a percepção dos docentes que pertencem aos campi do Instituto pesquisados, sendo estes de extrema importância no processo de efetivação da Educação profissional e do Currículo Integrado, pois fazem parte efetivamente na prática do processo de formação, sendo sujeitos fundamentais neste âmbito, portanto, perceber suas visões é buscar entender melhor sua caracterização (formação, experiências, práticas pedagógicas e visões) e como está se dando esse processo pela ótica de quem o ajuda a construir.

Foram aplicados questionários com 20 (vinte) professores, em uma amostragem aproximada de 10 % do total de 224 (Duzentos e vinte e quatro) docentes nos três campi que trabalham com ensino médio técnico integrado, sendo 117 (cento e dezessete) docentes do Campus Monte Castelo, onde se aplicou 10 (dez) questionários, 51 (cinquenta e um) do Campus Santa Inês, onde foram aplicados 5 (cinco) questionários e 56 (cinquenta e seis) docentes no Campus Zé Doca, sendo aplicados também 5 questionários, sendo este o universo investigado nesta categoria.

Dessa amostragem do corpo docente dos *campi* investigados, 15 (quinze) tem apenas licenciatura, 4 (quatro) apenas bacharelado e 01 (um) ambas as formações. Quanto à titulação, 12 (doze) possuem especialização, 7 (sete) mestrado e 1 (um) doutorado.

Em relação ao regime de trabalho, 13 (treze) possuem Dedicação Exclusiva e 7 (sete) 40 horas, sendo 19 (dezenove) efetivos e 1(um) contratado. A experiência docente é um fator importante no alcance dos objetivos educacionais, entre os professores entrevistados varia de 01 (um) a 31 (trinta e um) anos, com uma média de 11(onze). Os professores do Campus Monte Castelo, por estes serem mais antigos, possuem maior experiência. Já os dos campi de Santa Inês e Zé Doca implantados recentemente, possuem menor experiência. A média de idade dos docentes entrevistados está em torno dos 39 (trinta e nove anos) de idade. Quanto a formação acadêmica, 02 (dois) não tem pós-graduação, 7 (sete) tem especialização e 01 (um) doutorado. Quanto ao tempo de docência no ensino médio técnico

integrado à média geral diminui, pois essa implantação do currículo só tem 6 (seis) anos, sendo esta de 4,9%.

Estes docentes são formados ou tem pós-graduações em diversas áreas, tanto do núcleo comum quanto das bases técnicas, como Geografia, Empreendedorismo, Física, Química Orgânica, Eletrônica, Sociologia, Logística Internacional, Administração em Matemática, Língua Portuguesa etc. Portanto, sendo professores também das mais diversas áreas, tanto no núcleo comum quanto do núcleo técnico.

Os cursos que estes atuam junto ao ensino médio técnico integrado são variados, como Design, Comunicação Visual, Eletroeletrônica, Informática, Eletrotécnica, Edificações, Gestão e Segurança do Trabalho, Mecânica, Química, Design de Móveis, Análise Química e Processamento de Biocombustíveis etc.

A média de carga horária entre os docentes em sala de aula é de 12 horas semanais. Quanto à quantidade de alunos presentes em sala de aula que estes docentes possuem é em média 35 (trinta e cinco) alunos. Dos 20(vinte) 15(quinze) disseram que gostam de atuar nesta modalidade da educação profissional e 5 (cinco) responderam não. Destes, 9 (nove) atuam também outras modalidades como Subsequente, PROEJA ou Superior.

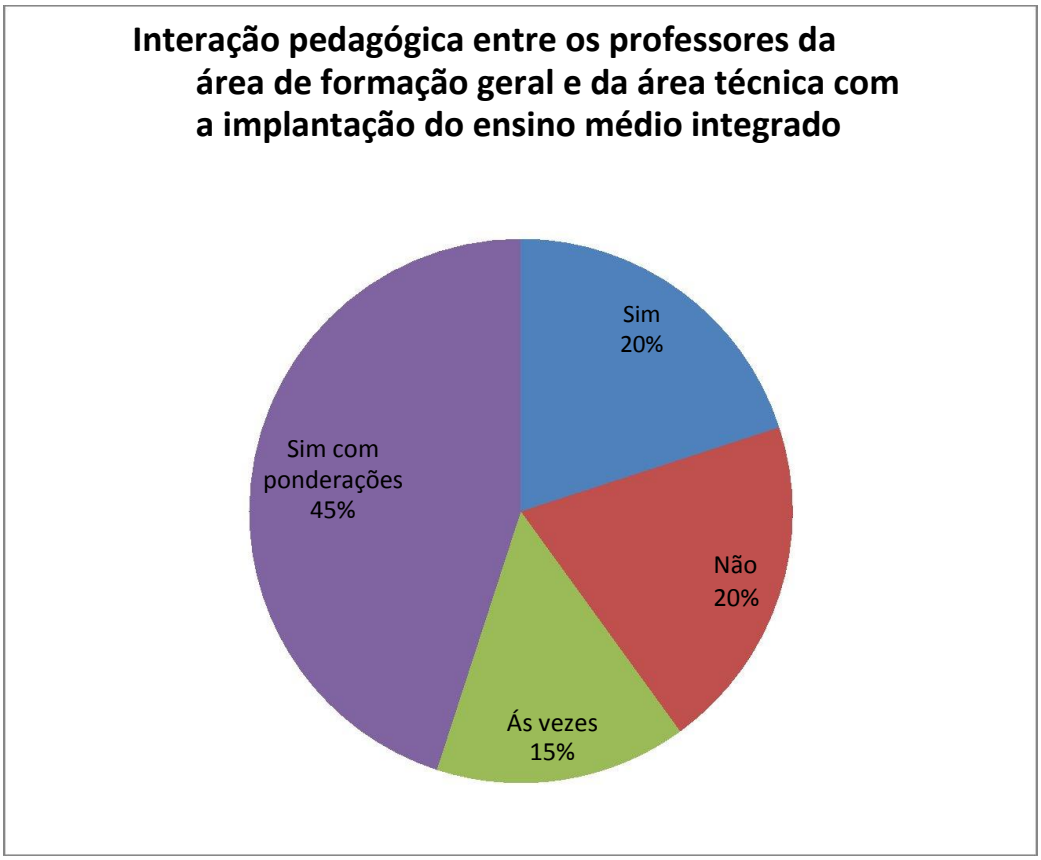
Outro dado da caracterização destes sujeitos diz respeito ao seu trabalho de pesquisa e extensão, onde ao serem perguntados se desenvolviam algo além da carga horária normal de aula, 13 (treze) disseram que realizavam pesquisa.

As perguntas abertas que foram aplicadas junto aos questionários, com os 20 (vinte) professores revelam, quando questionados sobre a integração entre ensino médio geral e o ensino técnico na Educação Profissional, e as respostas foram bastante diversas. Muitos entendem que o currículo tem que estar adaptado às necessidades do mercado, ou seja, à formação de mão de obra qualificada, outros veem a necessidade de formação para a cidadania atrelada ao humanismo e estando também articulado com o mercado de trabalho.

Na segunda questão aplicada junto aos docentes sobre como eles concebem o Currículo Integrado, é quase que consenso entre estes que esse currículo visa integrar as disciplinas do ensino regular (geral) e as disciplinas especificas ou técnicas dos cursos, ou seja, a formação geral e técnica fazem parte deste Currículo.

Foram questionados ”**sobre a prática deste currículo através de uma interação pedagógica entre os professores da área de formação geral e da área técnica com a implantação do ensino médio integrado nos campi em que trabalham”.** Vamos perceber no gráfico abaixo as contradições quanto a essa prática pedagógica entre as áreas nas atividades escolares, pois se percebe que o “sim” terá apenas 4 (quatro) docentes, o “não” também, “às vezes” 3 (três) e o “sim”, mas com ponderações irá prevalecer. Neste momento, aparecerão comentários nos dizendo que apesar de haver é superficial, ou que existe em momentos pontuais como encontros pedagógicos, ou somente em se tratando de relações pessoais e não pedagógicas profissionais. Quem responde não afirma que a dualidade se reforça quando alguns professores tendem a supervalorizar sua área ou disciplina, em detrimento de outras.

Gráfico 1



Fonte: Pesquisa de campo

Para entender melhor a visão do docente quanto à implementação do currículo integrado, pergunta-se: “**houve discussão sobre os critérios para a**

seleção de conteúdos para o ensino médio integrado?”. Dos 20 (vinte), 09 (nove) disseram que “sim”, 07 sete disseram que não e 04 (quatro) não participaram destas discussões, pois se dizem recente nos institutos. Ainda neste tópico de pergunta, questiona-se sobre “**quais os critérios para esta seleção”.** Alguns responderam que partem do foco da formação do aluno ou que depende do curso técnico em questão ou dos seus objetivos e a natureza dos mesmos, outros responderam que os conteúdos têm que ser os mais significativos aos alunos. Houve quem disse que estes seguiram as Diretrizes Curriculares Nacionais de Ensino Médio, e houve quem relatasse que não sabe ou não tem conhecimento.

Insistindo na questão pergunta-se “**como esses critérios foram estabelecidos”**, a maioria respondeu a partir de três vertentes os encontros pedagógicos que parecem ser frequentes, as reuniões com professores de áreas afins e discussões em grupo ou comissões que elaboraram o Projeto Político Pedagógico ou planos de curso daquele campi.

Quando perguntados se “**conhecem os planos de cursos em que trabalham no ensino médio integrado”**, a maioria, quase a metade, 9 (nove) respondem que sim, 5 (cinco) dizem que não e outros 6 (seis) relatam que em parte, conhecendo só um dos planos.

Sabe-se diante de tudo já discutido teoricamente sobre a Educação Profissional e o Currículo Integrado que para se desenvolver uma formação adequada e qualitativa, tem que se desenvolver estratégias pedagógicas que visem buscar essa formação integral, por isso pergunta-se aos discentes: “**Você já desenvolveu alguma atividade/projeto de integração com professores de áreas/disciplinas diferentes? Com quais professores/disciplinas?”** Apenas 06 (seis) dos vinte responderam sim, e o restante disse que não, ou seja, 14 (quatorze) professores, considerando que destes 06 (seis) existem relatos de projetos interdisciplinares em áreas variadas. Porém, ainda dentro de um mesmo núcleo, como por exemplo, um projeto citado na área de sociologia, filosofia, arte e educação, ou outro citado na área técnica desenvolvido no Campus Zé Doca, envolvendo Segurança Alimentar, Segurança no trabalho e Agricultura Familiar, limitando, portanto a verdadeira integralização entre os núcleos comum e técnico proposta pelo Currículo Integrado, inclusive citado pelos docentes na pergunta dois.

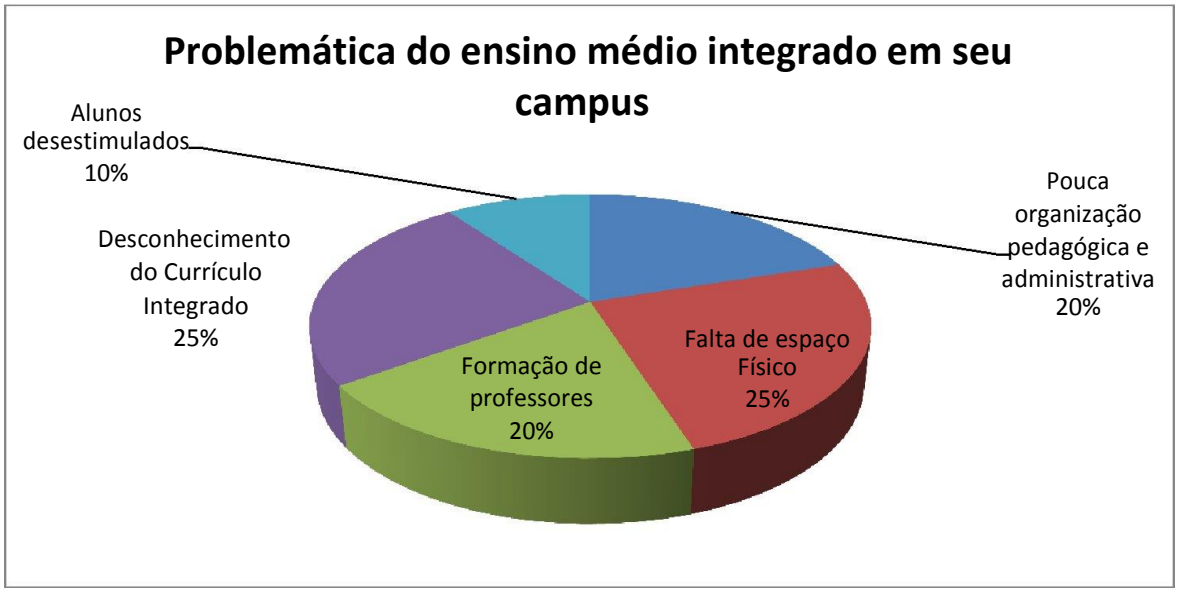
Na sexta questão, quando se pede “**a opinião sobre quais são as mudanças/alterações/consequências que ocorrem na instituição/no seu**

trabalho com a oferta do ensino médio integrado, as respostas diversas vão mostrar a complexidade do processo". Podemos citar aqui três relatos interessantes neste contexto, o professor "E" diz "As aulas e demais atividades precisam sempre estar relacionadas, integrada para a formação tanto do ensino médio quanto das particularidades de cada curso oferecido". O professor "F" nos conta que "Embora o envolvimento entre os professores da formação geral e técnica não ser bom, houve alguns avanços, uma vez que tivemos uma humanização dos cursos, sobretudo a partir da oferta de algumas disciplinas, que até então não eram ofertadas na antiga formação profissional". E o professor "D" coloca uma dificuldade dele, "Fica difícil trabalhar os conteúdos exigidos para o ensino médio com a carga horária do núcleo comum muito reduzida". Acredito que as respostas diversas nos revelam dois lados da questão, ao mesmo tempo a uma divergência válida que diz respeito a visões diferentes que nos faz avançar, inclusive como percebemos nos relatos uma consciência do que é preciso ser feito, mas ao mesmo tempo nos mostra contradições, incoerências, insatisfações e ausência de elementos norteadores para esta prática, exigindo redimensionamentos e reajustes constantes nos âmbitos estruturais e organizacionais dos cursos em prática nesta modalidade de ensino.

Em outra questão, solicita-se que os docentes apontem, "**quais são as vantagens/facilidades de se trabalhar no ensino médio integrado?"** As respostas coincidem, mas se diferenciam bastante entre os docentes, onde alguns colocam que essa integração curricular é valida, pois alia diferentes áreas de conhecimento junto a educação profissional, a vivência dos alunos com as práticas facilitaram a sua escolha vocacional para o mundo do trabalho. Também são apontadas como ponto positivo, por parte de professores, além de que uns colocam que esse tipo de formação profissional levam à formação do aluno para além do tecnicismo, fazendo com que este constitua uma visão de mundo. Ainda tem resposta que reforça a relação teoria e prática como vantagem ou fator importante nesta modalidade, fazendo com que o aluno aprenda com o trabalho a construção do conhecimento, ou seja, aplicando este na prática.

Na próxima questão, que evidencia "**as principais problemáticas do Ensino Médio Integrado no IFMA no seu Campus"**, o gráfico irá mostrar as principais apontadas pelos docentes:

Gráfico 2



Fonte: Pesquisa de campo

Como pode ser observado no gráfico acima, as problemáticas apontadas pelos docentes nos revelam um quadro preocupante, já que envolve dimensões diferentes dentro do contexto da Educação Profissional nos *Campi* do IFMA, para que não se fantasie uma realidade inexistente, que não passe de uma utopia, ou que prevaleça mais teorias do que a efetivação prática deste projeto de Educação profissional nesta instituição. As dimensões pedagógicas e estruturais ou físicas prevalecem como as maiores problemáticas, sendo estas questões básicas e interdependentes em seu funcionamento para a implementação destas propostas, por isso necessitando-se de reflexão emergencial.

Foram perguntados também sobre "**o que se deve levar em consideração na hora de um planejamento pedagógico no Ensino Médio Integrado do IFMA, em uma proposta curricular Integrada".** A maioria respondeu direcionando sua respostas para uma subordinação a natureza dos cursos técnicos, junto às suas competências a partir do projeto político pedagógico, também sugerem seguir as Diretrizes Curiculares Nacionais do Ensino Médio. Propõe-se também a adequação curricular à realidade local, além de levar-se em consideração os assuntos atuais e questões relevantes, a docente que enfatiza que deve haver conteúdos voltados para o ENEM. Como se percebe, as possibilidades são diversas, passando por alguns equívocos sobre quais os objetivos desta proposta curricular integrada dentro de um planejamento pedagógico para um ensino médio.

A última questão posta ao corpo docente visa perceber a partir dos princípios e diretrizes do Currículo Integrado e do IFMA estão sendo atendidos na visão destes. Então, ao perguntar se "**esses cursos de ensino médio integrado oferecidos neste campus atendem adequadamente às demandas dos arranjos locais, e se esta formação ofertada aos alunos é um processo que alia ciência, tecnologia, arte e cultura, e prepara o aluno ao mundo trabalho tecnicamente e humanamente".** Dos 20 (vinte) entrevistados, 17(dezessete) acha que "sim", mas fazem considerações, como a necessidade de aperfeiçoamento dos docentes, admitida por um entrevistado. Cobra-se mais seriedade nas aulas práticas, fala-se em oferta de novos cursos e aumento no número de vagas, os outros 03 (três) acham que "não", falando da falta de empregabilidade e outro acusa que a parte humana está sempre de lado em detrimento da técnica formando um ser humano somente técnico.

O interessante das percepções é que elas nos revelam o quanto a uma diversidade de opiniões quanto às questões do processo, com algumas exceções que se aproximam, nos dando a oportunidade de perceber que o Currículo Integrado não passa de um esforço ainda na forma concreta nestes Institutos, onde só tempo poderá dizer se irão ser realmente efetivados ou não. Mas fica nítido que os docentes não estão capacitados o suficiente para trabalhar com a aplicação do Currículo Integrado.

3.3.5 Os discentes e suas percepções

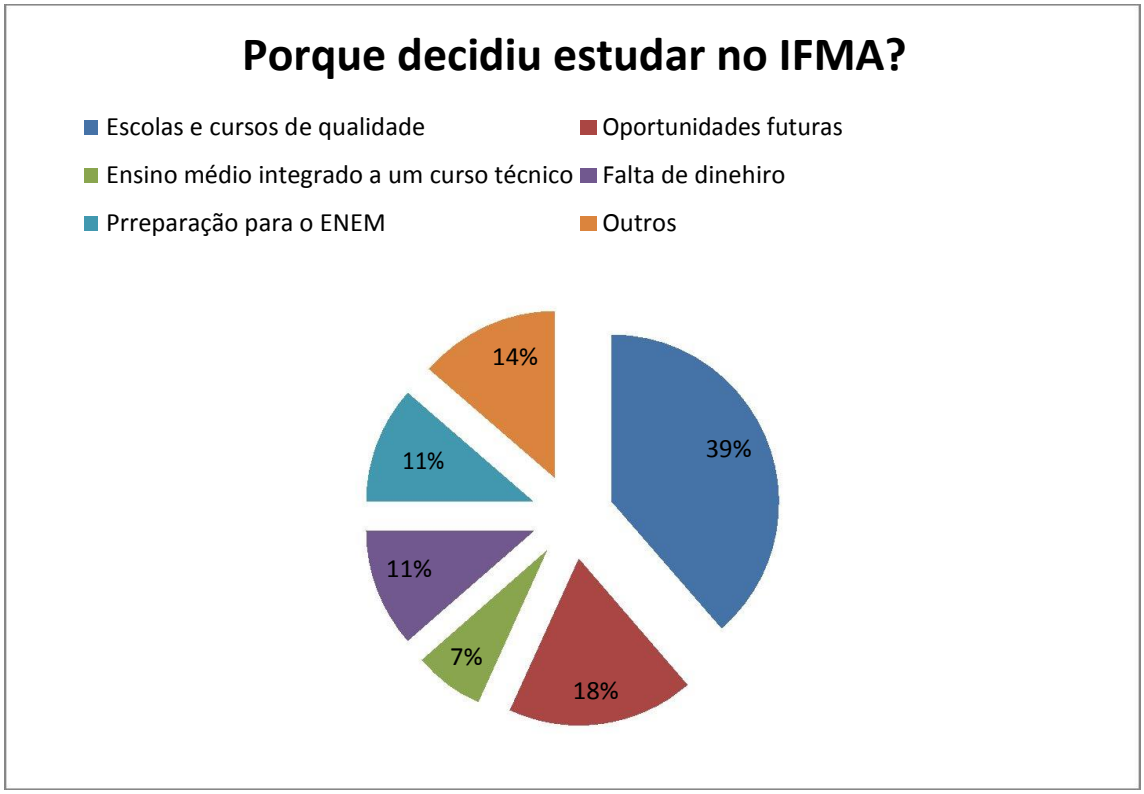
Os alunos que também fazem parte do processo de implantação do Currículo Integrado, pois tudo é feito para que o seu sucesso seja alcançado dentro do processo de formação, portanto, é importante entender suas percepções enquanto membros ativos deste processo.

Aplicou-se, em um universo de mais de mil alunos dos cursos integrados nos três campi investigados, cerca de 50 questionários, numa tentativa de amostragem de 5% do total, selecionados por sexo e série, abordando-se alunos da primeira série, da segunda e principalmente da terceira série por já terem vivenciado por mais tempo a formação dentro da escola do ensino médio integrado. Estes responderam um questionário de caracterização dos sujeitos e outro com perguntas abertas sobre a temática da pesquisa.

Os alunos entrevistados estão em uma fixa etária que varia de 15 (quinze) a 20 (vinte) anos de idade, com uma média de 16 (dezesseis) anos. Todos ingressaram por meio de seletivo público. Em média, estes alunos passam cerca de 30 horas na escola durante a semana, assistindo em média 20 aulas por semana, estudando estes nos turnos matutino, vespertino e noturno, dependendo do campi.

Quando questionados sobre a escolha do IFMA, responderam:

Gráfico 3



Fonte: Pesquisa de Campo.

Percebe-se que, apesar das dificuldades ainda visíveis nestas instituições, elas ainda são melhores do que muitas escolas públicas de outras esferas do poder, gerando assim a disputa por vagas, em cursos, e em busca de obter futuramente oportunidades de trabalho ou de continuidade nos estudos, o que surpreende nestes dados é que alguns alunos escolheram o IFMA, pela integração curricular, mas ainda se observa que por ela receber alunos com interesses diversos, trará dificuldades durante o processo de formação destes assim como poderá alterar os resultados esperados pela instituição.

Estes alunos entrevistados fazem parte de cursos diversos, distribuídos nos campi investigados, como Eletrotécnica, Comunicação visual, Técnico em informática, Eletrônica, Técnico em Edificações, Biocombustíveis e Analise Química. A escolha destes cursos está atrelada segundo suas respostas, principalmente a três fatores: afinidade com as áreas especificas do curso; mercado de trabalho e continuidade nos estudos. Outro fato importante dentro desta investigação, foi quando foram perguntados se tem consciência que estão em um curso integrado, todos responderam que sim. Quando perguntados se gostam de estudar nessa modalidade de ensino só 07 (sete) responderam que não, 01 (um) mais ou menos e o restante respondeu que sim.

Quando questionados se "**consideram diferente essa modalidade de ensino em relação a outras que você já estudou?"** Todos responderam que sim, mas também foram perguntados porque. Aí as resposta variaram, alguns falaram que sim, pois junta ensino técnico e médio, outros acham complicado conciliar, achando que um dos dois sai perdendo. Foi citada também a necessidade de aprender técnicas, outros disseram que o foco é no técnico, e que este atrapalha no ingresso a universidade, outros disseram que a didática muda, novas disciplinas surgem, estudos diferentes em laboratórios, elaboração de pesquisas, além do aumento da carga horária que faz o aluno passar o dia inteiro na escola, algo novo para estes alunos, como os mesmos relatam.

Na última questão, deste primeiro questionário de caracterização dos sujeitos, pergunta-se, "**você participa de atividades extras curriculares na escola, de ensino, pesquisa ou extensão na instituição?" Especifique.** 15 (Quinze) alunos responderam que participam de projetos de pesquisa e extensão institucional, como bolsistas, representando aparentemente um estimulo a construção do saber, e aplicabilidade destes conhecimentos na prática.

Com os questionários abertos se obteve dados importantes sobre a visão dos alunos sobre os objetos da pesquisa. E a primeira pergunta feita para os alunos foi: **"Como você concebe a integração entre ensino médio geral e ensino técnico buscando uma formação profissional?"**. A maioria afirma que a proposta é boa, embasa uma formação consistente, que possibilita a aquisição de conhecimentos mais elevados, para uma carreira profissional, ou seja, eles enfatizam bastante a qualificação para o mercado de trabalho, outro ponto que eles abordam é que além da profissão, que esta integração deve proporcionar

preparação para o ENEM, outros apontam uma direção contrária, colocando pontos negativos, tais como o comprometimento da preparação para o vestibular, outro acha que há perdas nos dois núcleos ficando pesado.

O que se percebe nesta questão é um confronto de visões por parte dos alunos, onde uns apontam pontos positivos e outros pontos negativos, a partir de interesses pessoais e que passam por falta de entendimento por parte destes, além é claro, das problemáticas que ocorrem dentro do processo.

Em seguida, são perguntados sobre o que eles "**entendem por Currículo Integrado"**, a maioria relata que é uma proposta que integra ensino médio e técnico. Para um aluno A "Currículo integrado é aquele composto por atividades efetuadas tanto na área técnica, sendo esta mais diversa, quanto no ensino médio regular". Para o aluno C "Tem sido utilizado com a tentativa de comtemplar uma compreensão global do conhecimento e de promover maiores parcelas de interdisciplinares na sua construção". Já o aluno F, "acredito que seja o fato de termos aulas do curso técnico e do ensino médio. Um Currículo Integrado acredito eu deve integrar uma disciplina com a outra interdisciplinaridade". O que surpreende na questão é que a maioria entende mesmo de forma simplista o currículo integrado, só uma respondeu que não sabe do que se trata.

Na terceira questão, questiona-se se "**há integração entre as disciplinas gerais da base comum (arte, geografia, história, filosofia, português) com as da área técnica a partir desta formação orientada por um currículo integrado no ensino médio técnico?"** Há um equilíbrio nas respostas entre os que dizem "sim" e os que dizem "não", mas com muitas ponderações feitas por estes justificando suas respostas 24 (vinte e quatro) alunos disseram que "sim" e 26 (vinte e seis) que "não", os que falaram "sim" afirmam que o foco está voltado para a formação profissional, e que algumas disciplinas da área comum tentam dialogar com as da área técnica, através da interdisciplinaridade pedagógica, tentando encontrar meios para dialogar. Os que responderam "não" ponderam, afirmando que há sempre uma desvalorização de um dos núcleos, e que estas na maioria das vezes estão isoladas, independentes, não possuindo integração nenhuma, e um aponta que essa deve ser uma das principais preocupações desse processo de formação.

Quando perguntados se "**houve discussão, ou alguma explicação durante o curso sobre a sua formação neste contexto do currículo integrado no ensino médio técnico"**, a maioria dos alunos, cerca de 24 (vinte e quatro)

responderam que sim, evidenciando que houve diálogos, onde a pedagoga ou direção repassaram algumas informações sobre a formação profissional nos moldes do currículo integrado, um deles cita uma fala de um gestor que diz “Nós estamos lhe preparando para o mercado de trabalho, não para o ENEM”, outros 26 (vinte e seis) disseram que “não”.

Foram também sondados, sobre “**o conhecimento sobre o(s) projeto(s) pedagógico(s) do(s) curso(s) técnico(s) no(s) qual (quais) você estuda?”** Há um equilíbrio bastante equivalente entres os que disseram “sim” e os que disseram “não”, sendo que 24 (vinte e quatro) disseram “sim” e 26(vinte e seis) disseram não. Talvez acredito eu pela experiência prática observada estes que disseram sim confundiram os planos de curso com os objetivos do curso, ou outra informação dada aos mesmos sobre os cursos em que estavam, por isso talvez um número de respostas sim muito elevado.

A sexta questão aborda o atendimento do campus em relação à cidade, ou seja, os arranjos locais. Então se perguntou: “**Você acha que esses cursos de ensino médio integrado oferecido neste campus atendem adequadamente as necessidades de sua cidade?”** Uma grande parte, cerca de 20 (vinte) alunos, disseram “sim”; 15 (quinze) disseram “não” e 5 (cinco) disseram “parcialmente” ou “mais ou menos”. As respostas sim claro são muito influenciadas pela participação destes nos curso, a sua inserção, as vezes faz com que o olhar de fora do processo se torne mais difícil, evidenciando uma impressão de que atende as demandas locais.

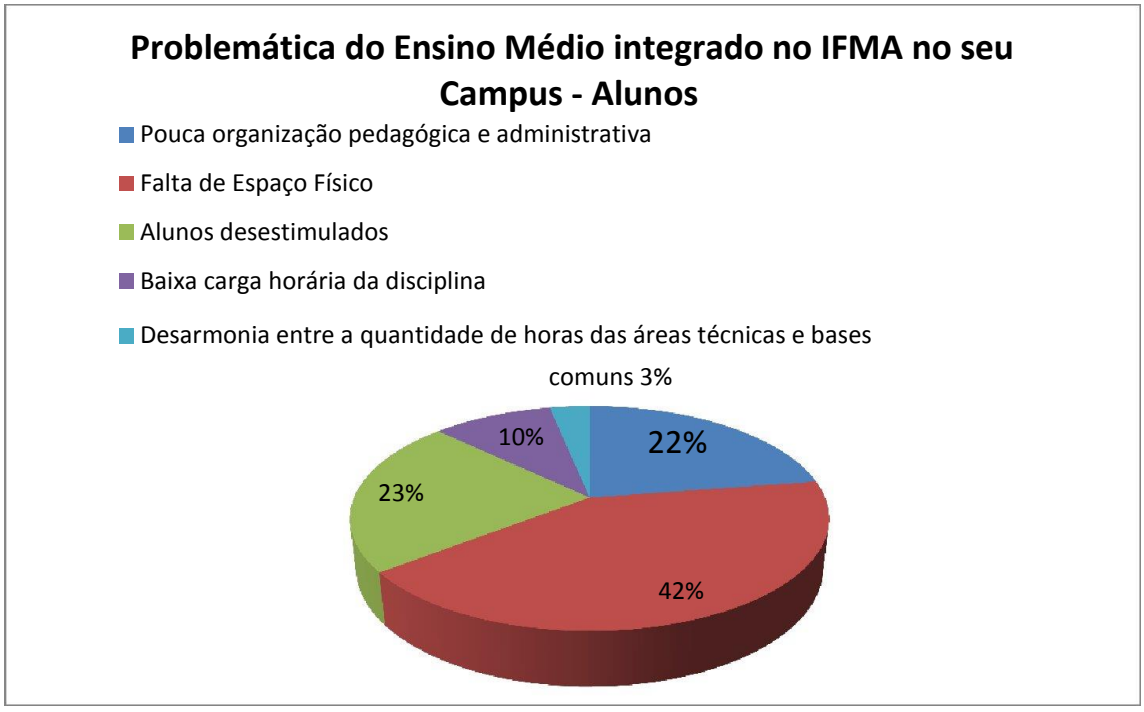
Em seguida, foram questionados sobre as práticas pedagógicas neste campus em torno do Currículo Integrado, **“Existem atividades pedagógicas nas disciplinas que trabalham integradas em prol da formação integrada no curso em que você está inserido? Com quais professores/disciplinas?”** Dos entrevistados, somente 5 (cinco) apenas disseram que existem projetos pedagógicos, e o restante dos entrevistados, 45 (quarenta e cinco) disseram que não, existem atividades com esse objetivo. O que fica evidente é a ausência efetiva de práticas que contemplem ações em torno do Currículo Integrado, ou por falta de entendimento desta proposta pelos agentes, ou por falta de outras condições estruturais e humanas.

Quanto “**às consequências, alterações e implicações que ocorreram com a sua participação neste curso de ensino médio técnico integrado”,** estes

apontaram diversas respostas, como aquisição de conhecimentos técnicos, alteração de cargas horárias e estudo na escola, implicando, segundo alguns, na dificuldade em administrar o tempo de estudo, exigindo mais responsabilidade para conciliar os dois ensinos. Alguns apontam que traz boa qualificação, através da integração ensino médio e técnico, e consequente preparação para o mercado de trabalho com oportunidades de emprego, com a maior visão do trabalho profissional, apesar de que alguns relatam que há lacunas nos conteúdos gerais, implicando a ida dos alunos para os cursos pré-vestibulares.

Nessa mesma linha, indaga-se sobre quais são as vantagens/facilidades de estudar no ensino médio integrado? A maior parte opina por adquirir uma carreira técnica além da formação geral e a iniciação ao trabalho, qualificação e capacitação, alguns afirmam que os cursos técnicos fornecem conhecimentos extras, e maior probabilidade de entrar na faculdade isso a partir de estudos com professores capacitados.

Gráfico 4



Fonte: Pesquisa de Campo.

Percebe-se claramente que os dados da questão demonstram graves problemas, assim como os expostos pelos docentes. A maior parte aponta que os problemas são relacionados à estrutura física, alunos desestimulados, e a pouca

organização pedagógica e administrativa, revelando que estes são empecilhos graves para a aplicabilidade da Educação Profissional.

E por fim pergunta-se: “**o que você acha que deveria melhorar para uma melhor formação do educando no Ensino Médio Integrado do IFMA?”** As propostas são variadas, como alteração e organização da carga horária, pedem professores mais compromissados, dizem que falta mais conscientização a respeito dos cursos, orientação aos alunos. Pedem projetos relacionados as duas áreas, estímulos a viagens, visitas e trabalhos instigantes, mais prática em laboratórios, melhor organização e execução da grade curricular integrada, aumento do quadro de professores e técnicos. Exigem setor médico e serviço de psicologia no campus, melhorias no espaço físico e inclusive sugerem alterações no currículo, com o aumento da carga horária das disciplinas de Sociologia, Filosofia, Português e Inglês.

Diante de todos esses aspectos investigados junto a esta coleta de dados e análise sobre os campos de investigação, e os sujeitos envolvidos com os processos educacionais, revela-se um riquíssimo conjunto de informações que nos fazem visualizar de maneira palpável configurações em torno dos objetos analisados sob diversos ângulos, levando-nos a uma interpretação mais apurada sobre a temática, sugerindo reflexões se encaminhamentos como sugestões.

3.4 Desafios do Currículo Integrado

Observado tudo que foi exposto no tópico anterior, durante a pesquisa teórica e prática, percebe-se claramente a complexidade destas categorias analisadas aqui nesta pesquisa, além de ser evidente que a hipótese do trabalho coincidiu com os resultados expostos, visto que tanto a educação profissional quanto o currículo integrado são permeados por contraditoriedades vivas, necessitando-se de debates contínuos e qualitativos com as várias vertentes da sociedade.

Percebe-se que os Campi investigados possuem problemas estruturais físicos, apesar de possuírem prédios com vários setores, não são suficientes para atender as demandas, e suas práticas que são extremamente necessários ao desenvolvimento de uma educação de qualidade, algo que foi evidenciado tanto por professores como por alunos como uma problemática grave desta modalidade de ensino. O Campus Monte Castelo é o que oferece maior estrutura por ser o mais

antigo, mas também possui problemas físicos, inclusive passando por reformas. Os campi de Santa Inês e Zé Doca são mais recentes e nascem de um processo de expansão da rede federal que recebe criticas veementes devido a precariedade comprovada nesta pesquisa.

Essas instituições também demonstram claramente que esse projeto político do governo gerou um aumento significativo de vagas, isso representado com a quantidade de servidores (técnicos e docentes) nestes Institutos. Estes números também não satisfazem por completo o projeto de escola profissional ideal, pois a escola cresce e o número de servidores continua o mesmo, além da falta de professores de algumas áreas. O número de sujeitos envolvidos com a educação profissional nestas instituições hoje são consideráveis, pois são muitos campi, ou seja, a dinâmica é relevante em termos educacionais e sociais, inegável não se pensar o que essas instituições representam educacionalmente em nosso Estado. Isso porque o processo de expansão ainda não parou, mas que urge por reflexões permanentes, para não se fantasiar relações.

No tocante aos olhares ou percepções dos sujeitos sobre os processos que se constituem nesses institutos, onde a intenção com a metodologia utilizada com aplicação de questionários e entrevistas, além da observação participante, é analisar a Educação Profissional e o Currículo Integrado neste âmbito, percebeu-se uma grande complexidade no entendimento destas categorias, pois está no centro de interesses econômicos, permeados por questões políticas e visando inclusão social.

E o que se percebe é que a teoria ainda prevalece sobre as questões práticas, pois os problemas para efetivação de uma Educação Profissional de qualidade e a implantação de um Currículo Integrado de forma efetiva, são obvias, e que, mesmo entendendo que este currículo tem apenas seis anos de implantação no IFMA Campus Monte Castelo, é válida sua avaliação, já que formou turmas e continua a existir enquanto norteador dos processos educacionais, principalmente no Ensino Médio Integrado.

As contradições expostas nas falas entre os membros das mesmas categorias ou de categorias diferentes sobre as questões postas são reais. As diferentes visões nos fornecem uma visibilidade dialética associada à visão participante, por isso, até certo ponto consideradas normais e bem interessantes para se entender os objetos da pesquisa.

As dualidades das questões que envolvem o Currículo são claras nas falas, teoria/prática, ensino técnico/ensino geral, mercado de trabalho/ENEM, arte/ciência, dentre outras, demonstrando que essas questões não foram superadas e que isso acaba dificultando o andamento de práticas.

A falta de entendimento para a condução do processo é visível, muitos membros gestores e professores se encontram sem coesão de ideias para resolução de problemas, que são históricos e que precisam ser pensados no seio da escola e da sociedade, urgentemente.

Algo importante de se perceber é que alguns gestores reconhecem tais dificuldades, o que pode motivá-los a buscar soluções para tais problemáticas nestas instituições, apesar de perceber que estes também precisam se qualificar e buscar entender melhor os processos que estão envolvidos, principalmente em relação ao Currículo Integrado, que estes parecem ter apenas noções básicas.

Quanto aos docentes, a complexidade das problemáticas se amplia, pois estes são idealizadores do processo na prática, e precisariam entender bem a categoria Currículo Integrado, mas a formação destes, que varia bastante de acordo com o seu núcleo e sua disciplina que nesse meio são muitos. Consequentemente, a falta de entendimento sobre este tipo de formação torna-se um problema grave, já que o processo não anda como deveria, onde mesmo que alguns entendam teoricamente, na prática isso é escasso em termos de aplicação. Falta redimensionamento pedagógico, planejamento direcionado, conteúdos descontextualizados dos cursos técnicos, segregação de áreas e saberes, ou seja, neste mosaico de pensamentos em que esta categoria apresentou nos faz sentir grande preocupação com a efetivação prática deste currículo.

Implica ainda pensar que consequentemente os alunos estão mais alheios ao processo de sua formação, apesar de alguns deles possuírem as noções e até a coerência no pensar o currículo e a modalidade educacional. Falta orientação e discussões para além da escola, para que a sociedade entenda tal projeto e que os interessados em ingressar não fiquem buscando interesses diversos ao da escola, tornando o processo falho e dispendioso.

Desse modo, esses subsídios gerados a partir de uma base empírica e também de teorias elaboradas por estudiosos da área de Currículo Integrado, nos permitem propor sugestões ou caminhos para futuras reflexões, jamais fórmulas, que seriam diluídas rapidamente nas aceleradas mudanças sócio-espaciais. A

construção ou fundamentação de um projeto político pedagógico que contemple a prática de um Currículo Integrado deve estar pautada em primeiro lugar em uma construção coletiva e democrática, a fim de explorar concepções, princípios, finalidades, objetivos e normas a serem levadas em consideração.

CONCLUSÃO

Fica evidente que uma discussão teórica árdua sobre as bases epistemológicas é de extrema importância para se entender a Educação Profissional e consequentemente o Currículo Integrado - princípios, concepções e questões históricas que são veementemente discutidas nestes primeiro momento, a fim de se alicerçar a história da educação profissional no Brasil, para que se possa com lucidez e coerência pensar em propostas futuras para esta modalidade.

Ficando claro que é impossível se pensar a educação profissional e o currículo integrado sem uma discussão epistemológica que leve em conta teóricos importantes em nível de educação no ocidente, mesmo que em realidades e momentos históricos diferentes, e com concepções não voltadas ou pensadas diretamente para Educação Profissional, como Gramsci, Karl Marx, Engels, Pistrak, além dos estudiosos brasileiros, Demerval Saviani, Luiz Antonio Cunha, Gaudêncio Frigoto, Acácia Kuenzer, Lucilia Machado, Rodrigues, dentre outros citados durante o estudo.

A relação entre educação e trabalho mostrou-se um campo fecundo para ascender às condições ontológicas do homem diante das relações sociais e ordem econômica vigentes em cada época, percebendo-se claramente que os discursos fortalecem a prática, principalmente quando se trata de criar as desigualdades, ou seja, diferenciações de funções sociais. Incluindo aí quem pensa e quem trabalha manualmente, em uma segregação nítida e consolidada historicamente.

Autores como Marx e Gramsci, combatem as visões capitalistas sobre as relações entre trabalho e escola, e tentam sempre a partir do materialismo histórico dialético, estabelecer uma crítica ao sistema, mostrando os caminhos da alienação, e as possibilidades de mudança, ou seja, de desalienação.

Ambos colocam o trabalho e fica claro que o trabalho pode e é principio educativo, e atividade intelectual, procurando assim superar a distancia que há entre trabalho intelectual e trabalho manual.

Com base nestes autores surge a concepção de politecnia, que visa propor uma discussão aprofundada sobre uma educação que tente superar dicotomias históricas e viabilizar uma educação profissional que envolva uma integração entre a formação geral e técnica, aliando ciência, tecnologia e arte, de forma a contribuir para uma formação sem discrepâncias e preconceitos com classe,

sendo universal e democrática. Ampliando desta maneira as percepções futuras de entendimento dos princípios e história da educação profissional, em seus vários âmbitos.

Nesta abordagem teórica das categorias de análise, fica claro que no contexto da educação profissional, levando-se em conta as suas bases epistemológicas são extremamente importantes para um avanço, e concretização de propostas, apesar de toda conjuntura apresentada historicamente que gira em torno de interesses de classes diferentes, trabalhadores, empresário e gestores, uma evolução no que diz respeito a uma educação básica unitária, politécnica, não dualista, mas sim que relacione simultaneamente cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho, como garantia a todos na formação da cidadania e democracias verdadeiras.

É evidente que não se pode mais pensar em uma formação profissional subordinada somente ao mercado de trabalho, mas sim em consonância com a justiça social e um entendimento claro das transformações técnico-científicas no mundo do trabalho, algo muito complexo, pois pensar determinadas concepções dentro de uma lógica capitalista é quase que ficar em um beco sem saída, mas com esperanças de mudanças.

A educação profissional é a representação clara de um berço de questionamentos ou embates epistemológicos, histórico, político, econômico e cultural, entre as bases sociais, possibilitando a partir de seus estudos, se avançarem em direção a lutas que possam reverter essa clara subordinação ao sistema capitalista e suas necessidades, sendo um regulador deste processo muitas vezes.

Neste contexto, uma das discussões cabíveis está no currículo enquanto categoria importante que norteia essas práticas na escola. Notoriamente em suas origens teóricas nasce de necessidades no contexto de institucionalização e burocratização educacional. Emergindo neste momento a busca de organização e método neste campo, principalmente nos Estado Unidos, que aliava estes estudos a uma sociedade que visava especializar seus profissionais, relacionando negócios e educação nas entranhas da burocracia estatal. O que também é uma questão problemática para o desenvolvimento do currículo em suas teorias e práticas que vão ser bem conflitantes em sua história mais importante para o avanço das lutas educacionais.

Fica claro que o currículo é pensado em torno de interesses e geralmente seus conteúdos estão voltados para reforçar o poder das classes dominantes, evidenciando-se, assim, que o currículo é categoria que deve ser analisada, a meu ver, pelo viés da teoria crítica, dentro de seus processos constitutivos, vislumbrando-o como campo permanente de contestação, em forma de espaço político.

Deve-se pensar sempre de forma teórica e prática, levando-se em conta as transformações do mundo atual, em torno do mercado do trabalho, que envolve a formação profissional, mas também as questões sociais de segregação que são crônicos e históricos discutindo-se arduamente essa dialética.

Deste modo, o currículo integrado, que nasce como uma variação do currículo, e é embasado em tais teorias partir de suas bases epistemológicas já levantadas, a fim de se entender esta vertente que emerge como necessidade na escola e requer novos redimensionamentos e ressignificações em torno das práticas educacionais e da formação humana, urgindo a permanente discussão e reflexão para as práticas futuras.

A sociedade capitalista vivencia movimentos e lutas históricas em torno da formação geral e profissional, mas também o “sonho” da efetivação qualitativa da Educação Profissional no ensino médio, que tenta superar dicotomias históricas e se desvirtuar das subordinações econômicas, algo que foi visto como desafiador. Dentro de uma concepção humanística, tem como questão crucial a justiça social em primeiro lugar, a fim de oportunizar as populações possibilidades de desenvolvimento humano, de forma consciente e crítica, possibilitando a construção de uma escola unitária, universal democrática e uma formação integral.

Os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, antigas escolas técnicas, aparecem neste novo cenário do século XXI, como resultado destes embates dentro da educação geral e profissional, a fim de resolver tais questões e incorporar uma visão de educação profissional mais qualitativa, através da implantação do Currículo Integrado. Porém, são evidentes as contradições, também por conta dos interesses divergentes, além das amarras instituídas pela lógica capitalista. São nítidos os avanços, mas em meio ainda a problemáticas históricas, o que emperra a realização adequada desta Educação Profissional reafirmada teoricamente, inclusive pela concepções e diretrizes do próprio IFMA.

Na realidade maranhense, onde se investigou três campi do IFMA, percebem-se claramente as contradições nas falas, nas visões superficiais e

reducionistas sobre os processos que envolvem tanto a Educação Profissional como o Currículo Integrado, além de práticas incompatíveis com as teorias, ou que busquem mudanças no sentido de uma educação universal e qualitativa.

Mesmo com a investigação feita em campi que possuem tempo de funcionamento diferente, as problemáticas se assemelham, mostrando serem interligadas, por práticas administrativas e pedagógicas, ou interesses externos políticos e econômicos.

Não se pode negar que a Instituição, apesar de possuir novas concepções teóricas curriculares, preserva resquícios históricos de uma estrutura tecnicista, principalmente nas matrizes curriculares e planos dos cursos investigados, que ainda são bem carregadas de disciplinas e conteúdos técnicos, e com muitos professores, principalmente no Monte Castelo da área técnica, e poucos da área humana, como Filosofia, Arte, Sociologia, além de práticas viciosas no contexto administrativo, burocracias exacerbadas e entraves nos processo pedagógicos.

Esses fatores históricos são reais dentro da cultura escolar nos Institutos principalmente aqueles que eram escolas técnicas, mas mesmo naqueles onde a implantação faz parte do projeto político de expansão do governo e já nascem com uma nova proposta, como IFMA e com um currículo integrado, mostram-se ou perdidos no entendimento prático da implantação do Currículo Integrado, ou com práticas tradicionais, creio que por conta de fatores externos trazidos de fora para dentro, através da formação de professores que vem com a cultura de outras escolas, ou formação acadêmica.

Nesse sentido, a proposta curricular integrada do IFMA não contempla apenas parcialmente as demandas, e tenta incipientemente resolver as dicotomias e contraditoriedades históricas, muito descontextualizadas das transformações cotidianas do mundo do trabalho na atualidade. Creio eu por conta desta implantação não ser tão difundida, ou seja, não há uma sensibilização da sociedade incluindo os agentes da educação profissional deste contexto que implica o trabalho com o currículo integrado, vindo de cima para baixo com decretos por parte do governo, ausência de sensibilidade essa que se estende dentro da escola. Óbvio também que a escolha de implantação dos campi e cursos atrela-se geralmente a questões econômicas, não conseguindo articula-se com os arranjos locais, havendo

cursos com poucos alunos e não conseguindo formar turmas, ou seja, não gerando mão de obra para aquela realidade.

Assim, o IFMA ainda lida com a crítica ao Currículo no ensino médio integrado, levando-se em conta as mudanças históricas sobre o currículo e sobre a educação profissional, de forma muito superficial, precisando amadurecer muito estas questões para se avançar realmente em torno dos objetivos deste currículo.

É importante também salientar que os professores agentes essenciais no processo são vítimas também, em parte por não terem uma formação adequada para trabalhar com esse Currículo Integrado já que em seus cursos de formação, principalmente os formados na área técnica, possuem grandes dificuldades teóricas de compreensão, mesmo com anos trabalhando com esta forma de ensino, assim como na prática que não conseguem efetivá-lo pedagogicamente, precisando-se urgentemente possuem um formação adequada para trabalhar com este currículo integrado.

Então diante de tal complexidade qual a Proposta Curricular mais adequada ao IFMA?

Não adianta expandir-se ou implantar algo sem qualidade, deve-se ao invés de se olhar apenas para frente, haver questionamentos como quem esta sendo atendido? E de que forma?

Portanto, não há fórmulas até porque a sociedade é bastante dinâmica e se modifica, a todo instante, por isso sugerimos algumas propostas ou reflexões sobre condições e fatores existentes, baseados em estudos e teorias de autores como Marize Ramos (2005) e Acácia Kuenzer (2000), além das observações e dados coletados sobre a realidade pesquisada. Propõe-se a construção ou fundamentação de um projeto político pedagógico que contemple a prática de um Currículo Integrado, que deve está pautado em primeiro lugar em uma construção coletiva e democrática, a fim de explorar, concepções, princípios, finalidades, objetivos e normas a serem levados em consideração.

A idealização de tempos e espaços para realização de atividades coletivas devem ser prioridades, como a realização de seminários e encontros, para a discussão de concepções e políticas, a fim de se discutir questões conceituais e operacionais. O quadro de professores deve atender às demandas, assim como se deve pensar a consolidação de planos de carreira, para que estes trabalhem

recebendo por uma dedicação exclusiva digna. A melhoria da estrutura física, material e tecnológica das escolas.

Não se deve limitar os objetivos da educação às necessidades do mercado, ainda que não se deva ignorar a produção econômica. Conceber propostas para que todos os envolvidos com essa modalidade compreendam esta integração entre formação especifica e geral, inclusive criando meios para que a instituição se articule com os familiares dos estudantes, leve em conta as necessidades materiais dos alunos, assim como viabilize condições didático-pedagógicas aos docentes.

Deve-se possibilitar esse projeto de formação integrada em uma experiência de democracia participativa e de reflexão e reconstrução permanente; construir meios pedagógicos para se buscar entender a totalidade das partes no contexto do mundo do saber, compreendendo-se o conhecimento e sua produção na contemporaneidade, implicando assim a elucidação da realidade e na produção da ciência e seu desenvolvimento histórico. O resgate da escola como lugar de memória também é fundamental. E também buscar estudar as problemáticas da área profissional em suas múltiplas dimensões, econômicas, social, política, cultural e técnica.

Tudo isso, exige levar em consideração que exista um projeto de sociedade, onde a legislação mantenha claro o amparo a essa articulação entre o ensino médio de formação geral e a educação profissional técnica; estimular e dar condições para o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, construindo projetos sociais vivos articulados com a escola e que possam gerar transformações por meio das construções científicas e de conscientização sobre a importância dessa modalidade.

Espera-se, por fim, que este estudo seja mais um instrumento para denunciar e instigar reflexões sobre tais categorias, a fim de contribuir com a melhoria destas instituições que são de extrema importância para o nosso Estado. E, apesar de todos os desafios, devem-se buscar saídas para que se possa avançar na luta por um projeto de Educação Profissional mais amplo e qualitativo.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio; TADEU, Tomaz (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 71-106.

BRASIL. Ministério da Educação.**Lei nº 3.552/1959, de 16 de fevereiro de 1959, alterada pelo Decreto nº. 796, de 27 de agosto de 1969**. Disponível em: <http://www.senado.gov.br>. Acesso em: 15 ago. 2005.

_____. Ministério da Educação.**Lei nº 6.545, 30.06 78**. Disponível em: <http://www.senado.gov.br>. Acesso em: 15 ago. 2005.

_____. Ministério da Educação. **Decreto-Lei n. 4.073 de 30 de janeiro de 1942**. Lei Orgânica do Ensino Industrial. Brasília: MEC, 1942c. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=38152>. Acesso em: 27 mar. 2007.

_____. Ministério da Educação. **Concepções e diretrizes**: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília: PDE, 2008.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. Petrópolis: Vozes, 1998.

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

CUNHA, Célio da. **Educação e autoritarismo no Brasil no estado novo**. São Paulo: Cortez, 1989.

CUNHA, L. A. As Agências Financeiras Internacionais e a Reforma Brasileira do Ensino Técnico: A Crítica da Crítica. *In*: ZIBAS, D.; AGUIAR, M.; BUENO, M. (Org.). **O Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica**. Brasília: Plano Editora, 2002. p.103-134.

_____. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. 2.ed. São Paulo: UNESP; Brasilia: FLASCO, 2005a.

_____. **O ensino nos primórdios da industrialização**. 2.ed. São Paulo: UNESP; Brasilia: FLASCO, 2005b.

_____. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2.ed. São Paulo: UNESP; Brasilia: FLASCO, 2005c.

FERRETTI, Celso João. O pensamento educacional em Marx e Gramsci e a concepção de politecnia. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v.7, 2009, p. 105-128. Suplemento.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17º. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Teoria e educação no labirinto do capital**. São Paulo. Editora Vozes, 2000.

_____. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino Médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria, RAMOS, Marise (orgs) **Ensino Médio integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005. P.57-82.

FRIGOTTO, Gaudêncio, Ciavata, Maria, Ramos, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154 / 2004 um debate no contexto controverso da democracia restria. In: FRIGOTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria, Ramos Marise (orgs). **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005. p.21-56.

GIROUX, Henry A.; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento. In: MOREIRA, Antônio Flávio; TADEU, Tomaz (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2011. p.107-140.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teria e história. 12.ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

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

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Ensino de 2º grau**: o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1992.

MACEDO, Elizabeth F. de. Novas tecnologias e currículo. In: MOREIRA,
ANTÔNIO Flávio B. (org.). **Currículo**: questões atuais. 18.ed. Campinas: Papirus, 2011. p. 39-58.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. A educação e os desafios das novas tecnologias. IN: FERRETTI, Celso João et al. (orgs). **Tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Educação e divisão social do Trabalho**: contribuição para o estudo do ensino do ensino técnico industrial brasileiro. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O principio educativo em Gramsci**: americanismo e conformismo. Campinas, SP: Alínea, 2008.

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

MANZKE, José Fernando. **Propuesta curricular para la educación de jóvenes y adultos campesinos em assentamentos de la reforma agraria**. São Luís: Edufma, 2009.

MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

MORAES, Lélia Cristina Silveira de. **Currículo centrado em competências**: concepção e implicações na formação técnica-profissional – estudando o caso do CEFET/MA. Fortaleza, 2006. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; Silva, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio; TADEU, Tomaz (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 13-48.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Tradução Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 2. ed., São Paulo: Nova Cultural, 1985.

NESSRALLA, Marília Ramalho Domingues. **Currículo integrado do ensino médio com a educação profissional e tecnológica**: da utopia à concretização do currículo possível. Belo Horizonte, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

PACHECO, Eliezer (org.). **Perspectivas da educação profissional de nível médio**: proposta de diretrizes curriculares. São Paulo: Fundação Santillana; Moderna, 2012.

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo intertranscultural**: novos itinerários para a educação. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

PISTRAK, Moisey. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: Frigotto, Gaudêncio, Ciavatta, Maria, Ramos, Marise (orgs). **Ensino Médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.

RODRIGUES, José. **Educação politécnica**. Disponível em:< http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/edupol.html>. Acesso em: 14 ago. 2012.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Demerval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Fio Cruz, Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

_____. **O choque teórico da politecnia**: trabalho, educação e saúde. [S.l.: S.n.], 2003. Disponível em: < http://www.4shared.com/office/YUo_zfRq/Choque_Terico_da_Politecnia.html>. Acesso em: 15 set. 2012.

_____. **A Nova Lei da Educação – LDB**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

APÊNDICES

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO
CAMPUS SÃO LUÍS – MONTE CASTELO

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM ELETRÔNICA - INTEGRADO

Ingressantes a partir de 2010

DISCIPLINAS	MÓDULO I		DISCIPLINAS	MÓDULO II	
	C. H. SEMANAL	C. H. por Módulo		C. H. SEMANAL	C. H. por Módulo
Língua Portuguesa I	04	80	Língua Portuguesa II	02	40
Matemática I	04	80	Matemática II	04	80
Física I	04	80	Física II	04	80
Química Geral	04	80	Físico-Química	04	80
Eletricidade	04	80	Análise de CC	04	80
Filosofia I	02	40	Algoritmo e Ling. Programação	04	80
Sociologia I	02	40	Inglês II	02	40
Inglês I	02	40	Filosofia II	02	40
Informática	02	40	Sociologia II	02	40
Artes I	02	40	Artes II	02	40
Educação Física I	04	80	Educação Física II	04	80
SUBTOTAL	**34**	**680**	**SUBTOTAL**	**34**	**680**
MÓDULO III			**MÓDULO IV**		
Língua Portuguesa III	02	40	Língua Portuguesa IV	04	80
Matemática III	04	80	Matemática IV	02	40
Física III	04	80	Biologia I	04	80
Química Orgânica	04	80	História I	02	40
Inglês III	02	40	Geografia I	04	80
Higiene e Seg. Trabalho	02	40	Eletrônica II	04	80
Sistemas Digitais	04	80	Microprocessadores I	04	80
Eletrônica I	04	80	Instrumentação Eletrônica	02	40
Análise de CA	04	80	Educação Física IV	04	80
Educação Física III	04	80	Sociologia III	04	80
			Língua Espanhola I*	**02**	**40**
SUBTOTAL	**34**	**680**	**SUBTOTAL**	**34**	**680**
MÓDULO V			**MÓDULO VI**		
Língua Portuguesa V	02	40	Língua Portuguesa VI	02	40
Matemática V	02	40	Matemática VI	02	40
História II	04	80	História III	04	80
Geografia II	04	80	Geografia III	02	40
Biologia II	04	80	Biologia III	04	80
Filosofia III	02	40	Filosofia IV	02	40
Eletrônica de Potencia I	04	80	Circuitos para Comunicação	02	40
Microprocessadores II	04	80	Eletrônica de Potência II	03	60
Técnicas de Manutenção	02	40	Projetos Eletrônicos	03	60
Desenho Técnico	02	40	Automação	04	80
Educação Física V	04	80	Gestão e Marketing	02	40
Língua Espanhola II*	**02**	**40**	Educação Física VI	04	80
SUBTOTAL	**34**	**680**	**SUBTOTAL**	**34**	**680**
CARGA HORÁRIA (Hora aula de 50 minutos)					**4.080**
CARGA HORÁRIA (Hora aula de 60 minutos)					**3.400**
ESTÁGIO SUPERVISIONADO (Hora aula de 60 minutos)					**360**
LÍNGUA ESPANHOLA* OPTATIVA PARA O ALUNO					**-**
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO					**3.760**

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO
CAMPUS SÃO LUÍS – MONTE CASTELO
MATRIZ CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA - INTEGRADO
Ingressantes a partir de 2010

DISCIPLINAS	MÓDULO I		DISCIPLINAS	MÓDULO II	
	C. H. SEMANAL	C. H. por Módulo		C. H. SEMANAL	C. H. por Módulo
Língua Portuguesa I	04	80	Língua Portuguesa II	02	40
Matemática I	04	80	Matemática II	02	40
Física I	02	40	Física II	02	40
Química I	02	40	Química II	02	40
Filosofia I	02	40	Sociologia I	02	40
Biologia I	02	40	Biologia II	02	40
Inglês I	02	40	Inglês II	02	40
História I	02	40	História II	02	40
Artes I	02	40	Artes II	02	40
Informática	02	40	Geografia I	02	40
Eletricidade e Magnetismo	04	80	Análise de Circuitos	06	120
Desenho Técnico	02	40	Eletrônica Digita I	02	40
Educação Física I	04	80	Eletrônica Analógica I	02	40
			Educação Física II	04	80
SUBTOTAL	**34**	**680**	**SUBTOTAL**	**34**	**680**
MÓDULO III			**MÓDULO IV**		
Língua Portuguesa III	02	40	Língua Portuguesa IV	04	80
Matemática III	04	80	Matemática IV	02	40
Física III	02	40	Física IV	02	40
Química III	02	40	Química IV	02	40
Filosofia II	02	40	Sociologia II	02	40
Biologia III	02	40	Biologia IV	02	40
Inglês III	02	40	Inglês IV	02	40
História III	02	40	História IV	02	40
Geografia II	02	40	Geografia III	02	40
Eletrônica Digita II	02	40	Microprocessadores	02	40
Eletrônica Analógica II	02	40	Eletrônica de Potência I	02	40
Máquinas e Instalações Elétricas I	04	80	Máquinas e Instalações Elétricas II	04	80
Higiene e Seg. no Trabalho	02	40	Projeto Assistido por Computador - CAD	02	40
Educação Física III	04	80	Educação Física IV	04	80
SUBTOTAL	**34**	**680**	**SUBTOTAL**	**34**	**680**
MÓDULO V			**MÓDULO VI**		
Língua Portuguesa V	02	40	Língua Portuguesa VI	02	40
Matemática V	02	40	Matemática VI	02	40
Física V	02	40	Física VI	02	40
Química V	02	40	Química VI	02	40
Filosofia III	02	40	Sociologia III	02	40
Biologia V	02	40	Biologia VI	02	40
Geografia IV	02	40	Geografia V	02	40
História V	02	40	Gestão e Marketing	02	40
Inglês V	02	40	Redes Industriais	02	40
Eletrônica de Potência II	02	40	Acionamento de Máquinas	02	40
Sistemas de Energia I	02	40	Sistema de Energia II	02	40
Automação Industrial I	02	40	Automação Industrial II	02	40
Máquinas e Instalações Elétricas III	04	80	Máquinas e Instalações Elétricas IV	06	120
Linguagem de Programação	02	40	Educação Física VI	04	80
Educação Física V	02	40	**Língua Espanhola II***	**04**	**80**
Língua Espanhola I*	**04**	**80**			
SUBTOTAL	**34**	**680**	**SUBTOTAL**	**34**	**680**
CARGA HORÁRIA (Hora aula de 50 minutos)					**4080**
CARGA HORÁRIA (Hora aula de 60 minutos)					**3400**
ESTÁGIO SUPERVISIONADO (Hora aula de 60 minutos)					**360**
LÍNGUA ESPANHOLA* OPTATIVA PARA O ALUNO					**-**
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO					**3760**

INTEGRADO

Ingressantes a partir de 2009

DISCIPLINAS	MÓDULO I		DISCIPLINAS	MÓDULO II	
	C. H. SEMANAL	C. H. por Módulo		C. H. SEMANAL	C. H. por Módulo
Língua Portuguesa I	04	80	Língua Portuguesa II	02	40
Matemática I	04	80	Matemática II	04	80
Física I	04	80	Física II	04	80
Química Geral	04	80	Físico-Química	04	80
Eletricidade	04	80	Análise de CC	04	80
Filosofia	02	40	Algoritmo e Ling. Programação	04	80
Sociologia I	02	40	Inglês II	02	40
Inglês I	02	40	Filosofia II	02	40
Informática	02	40	Sociologia II	02	40
Artes	02	40	Música	02	40
Educação Física I	04	80	Educação Física II	04	80
SUBTOTAL	**34**	**680**	**SUBTOTAL**	**34**	**680**
MÓDULO III			**MÓDULO IV**		
Língua Portuguesa III	02	40	Língua Portuguesa IV	04	80
Matemática III	04	80	Matemática IV	02	40
Física III	04	80	Biologia I	04	80
Química Orgânica	04	80	História I	02	40
Inglês III	02	40	Geografia I	04	80
Sistemas Digitais	04	80	Eletrônica II	04	80
Eletrônica I	04	80	Princípios de Telecom.	04	80
Análise de CA	04	80	Sistemas de Comutação	02	40
Higiene e Segurança no Trab.	02	40	Sociologia III	04	80
Educação Física III	04	80	Educação Física IV	04	80
SUBTOTAL	**34**	**680**	**SUBTOTAL**	**34**	**680**
MÓDULO V			**MÓDULO VI**		
Língua Portuguesa V	02	40	Língua Portuguesa VI	02	40
Matemática V	02	40	Matemática VI	02	40
História II	04	80	História III	04	80
Geografia II	04	80	Geografia III	02	40
Biologia II	04	80	Biologia III	02	40
Filosofia III	02	40	Filosofia IV	02	40
Sistemas de Energia	02	40	Redes de Transmissão e Com. Ópticas	04	80
Redes de Computadores I	04	80	Sistemas Wireless	04	80
Antenas e Propagação	04	80	Telefonia IP	02	40
Desenho Técnico	02	40	Redes de Computadores II	04	80
Educação Física V	04	80	Administração e Marketing	02	40
			Educação Física VI	04	80
SUBTOTAL	**34**	**680**	**SUBTOTAL**	**34**	**680**
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO					**4.080**

CURSO TÉCNICO INTEGRADO DE COMUNICAÇÃO VISUAL			
	COMPONENTES CURRICULARES	**CH/S**	**CH/SEM**
1° SEMESTRE	HISTÓRIA DO DESIGN GRÁFICO	02	40
	TEORIA DA COR E DA FORMA	02	40
	REPRESENTAÇÃO GRÁFICA I	03	60
	LABORATÓRIO DE IDÉIAS	02	40
	MATEMÁTICA	03	60
	FÍSICA	04	80
	LÍNGUA PORTUGUESA	04	80
	INGLÊS	02	40
	ESPANHOL	02	40
	FILOSOFIA	04	80
	MÚSICA	02	40
	ARTE (ARTES CÊNICAS E ARTES VISUAIS)	04	80
	INTRODUÇÃO À INFORMÁTICA	02	40
	EDUCAÇÃO FÍSICA	04	80
	TOTAL	**40**	**800**
2° SEMESTRE	METODOLOGIA DO PROJETO	02	40
	REPRESENTAÇÃO GRÁFICA II	04	80
	MATERIAIS E PROCESSOS GRÁFICOS	02	40
	ESTUDOS DA PERCEPÇÃO VISUAL	02	40
	COMPUTAÇÃO GRÁFICA	03	60
	HISTÓRIA	04	80
	MATEMÁTICA	03	60
	FÍSICA	04	80
	LÍNGUA PORTUGUESA	02	40
	INGLÊS	02	40
	ESPANHOL	02	40
	SOCIOLOGIA	02	40
	GEOGRAFIA	04	80
	EDUCAÇÃO FÍSICA	04	80
	TOTAL	**40**	**800**
3° SEMESTRE	FOTOGRAFIA DIGITAL I	03	60
	DESENVOLVIMENTO DE PROJETO GRÁFICO I	03	60
	ARTE GRÁFICA CONTEMPORÂNEA	02	40
	MATEMÁTICA	03	60
	FÍSICA	04	80
	LÍNGUA PORTUGUESA	04	80
	INGLÊS	02	40
	ESPANHOL	02	40
	FILOSOFIA	02	40
	QUÍMICA GERAL	04	80
	LABORATÓRIO DE TIPOGRAFIA	02	40
	EDUCAÇÃO FÍSICA	04	80
	TOTAL	**35**	**700**

	COMPONENTES CURRICULARES	CH/S	CH/SEM
4º SEMESTRE	DESENVOLVIMENTO DE PROJETO GRÁFICO II	03	60
	ILUSTRAÇÃO DIGITAL I	03	60
	SEMIÓTICA	02	40
	FOTOGRAFIA DIGITAL II	03	60
	SOCIOLOGIA	04	80
	MATEMÁTICA	03	60
	FÍSICO-QUÍMICA	04	80
	LÍNGUA PORTUGUESA	02	40
	INGLÊS	04	80
	ESPANHOL	04	80
	BIOLOGIA	04	80
	HISTÓRIA	04	80
	EDUCAÇÃO FÍSICA	02	40
	TOTAL	**42**	**840**
5º SEMESTRE	TEORIA DA COMUNICAÇÃO	02	40
	ILUSTRAÇÃO DIGITAL II	03	60
	DESENVOLVIMENTO DE PROJETO GRÁFICO III	03	60
	ERGONOMIA	02	40
	COMUNICAÇÃO E MARKETING	02	40
	GEOGRAFIA	04	80
	MATEMÁTICA	04	80
	LÍNGUA PORTUGUESA	02	40
	BIOLOGIA	04	80
	FILOSOFIA	04	80
	HISTÓRIA	03	60
	QUÍMICA ORGÂNICA	04	80
	TOTAL	**37**	**740**
6º SEMESTRE	DESENVOLVIMENTO DE PROJETO GRÁFICO IV	03	60
	ILUSTRAÇÃO DIGITAL III	03	60
	ANIMAÇÃO	03	60
	EMPREENDEDORISMO	02	40
	PREVENÇÃO DE ACIDENTES NO TRABALHO	02	40
	GEOGRAFIA	02	40
	MATEMÁTICA	04	80
	BIOLOGIA	04	80
	LÍNGUA PORTUGUESA	04	80
	SOCIOLOGIA	04	80
	TOTAL	**31**	**620**
	CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO	**4500h**	

MATRIZ DO CURSO TÉCNICO EM QUÍMICA

DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA DO 1° SEMESTRE

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
Língua Portuguesa	60
Matemática	60
Biologia	60
História	40
Língua Inglesa	60
Química Geral	120
Educação Física	40
Informática	80
Desenho Técnico	60
Higiene e Segurança no Trabalho	60
Técnicas Básicas de Laboratório	60
Filosofia	40
TOTAL	**740**

DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA DO 2° SEMESTRE

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
Língua Portuguesa	60
Matemática	60
Biologia	40
História	40
Língua Inglesa	40
Físico-Química I	60
Química Orgânica I	80
Física	60
Geografia	40
Arte	40
Educação Física	40
Metodologia do Trabalho Científico	40
Físico-Química Experimental	60
Língua Espanhola	40
Sociologia	40
TOTAL	**720**

DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA DO 3° SEMESTRE

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
Língua Portuguesa	60
Matemática	60
Biologia	60
História	40
Língua Inglesa	40
Físico-Química II	80
Química Orgânica II	60
Física	60
Geografia	40
Artes	40
Filosofia	40
Educação Física	40
Gestão da Qualidade	40
Química Orgânica Experimental	60
Língua Espanhola	40
TOTAL	**760**

Quadro 04 - DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA DO 4° SEMESTRE

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
Língua Portuguesa	60
História	40
Física	60
Geografia	40
Sociologia	40
Educação Física	40

Transferência de Calor e Massa	60
Química Analítica I	60
Química Analítica Experimental I	60
Microbiologia	40
Microbiologia Experimental	40
Fundamentos de Bioquímica	40
Língua Espanhola	40
TOTAL	**620**

Quadro 05 - DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA DO 5º SEMESTRE

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
Língua Portuguesa	60
Matemática	60
Biologia	40
Física	60
Geografia	40
Historia	40
Estatística	40
Química Ambiental	60
Operações Unitárias	60
Química Analítica II	60
Química Analítica Experimental I I	60
Processos Industriais Inorgânicos	60
Filosofia	40
Artes	40
TOTAL	**720**

Quadro 06 - DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA DO 6º SEMESTRE

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
Língua Portuguesa	60
Matemática	60
Química Analítica III	60
Química Analítica Experimental III	60
Processos Industriais Orgânicos	60
Processos Petroquímicos	60
Projeto Técnico Científico	40
Análise Instrumental	60
Princípios de Corrosão	60
Sociologia	40
Estágio Curricular Supervisionado	300
TOTAL	**860**

CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO/2008

Semestre I		
Componentes Curriculares	Carga Horária Semanal	Carga Horária Total
íngua Portuguesa	**4h**	**80h**
Iatemática	**2h**	**40h**
ísica	**4h**	**80h**
listória	**4h**	**80h**
rte	**4h**	**80h**
ıglês	**2h**	**40h**
ilosofia	**2h**	**40h**
ıtrodução à Informática	**2h**	**40h**
ógica e Algoritmo	**4h**	**80h**
ıtrodução a Arquitetura de Computadores	**2h**	**40h**
ducação Física	**4h**	**80h**
TOTAL	34h	680h
Semestre II		
Componentes Curriculares	Carga Horária Semanal	Carga Horária Total
íngua Portuguesa	**4h**	**80h**
Iatemática	**4h**	**80h**
ísica	**4h**	**80h**
listória	**4h**	**80h**
Iúsica	**2h**	**40h**
ociologia	**4h**	**80h**
.utoria Web	**2h**	**40h**
ıglês	**2h**	**40h**
écnicas de Programação	**4h**	**80h**
ducação Física	**4h**	**80h**
TOTAL	34h	680h
Semestre III		
Componentes Curriculares	Carga Horária Semanal	Carga Horária Total
íngua Portuguesa	**2h**	**40h**
Iatemática	**2h**	**40h**
ísica	**4h**	**80h**
)uímica Geral	**4h**	**80h**
ilosofia	**4h**	**80h**
ıglês	**2h**	**40h**
strutura de Dados	**4h**	**80h**
anco de Dados	**4h**	**80h**
rogramação Orientada a Objetos	**4h**	**80h**
ducação Física	**4h**	**80h**
TOTAL	34h	680h
Semestre IV		

Componentes Curriculares	Carga Horária Semanal	Carga Horária Total
íngua Portuguesa	**2h**	**40h**
Iatemática	**4h**	**80h**
iologia	**4h**	**80h**
ísico Química	**4h**	**80h**
eografia	**4h**	**80h**
ociologia	**2h**	**40h**
nglês	**4h**	**80h**
istemas Operacionais	**2h**	**40h**
esenvolvimento de Sistemas Orientados a Objetos	**4h**	**80h**
ducação Física	**2h**	**40h**
TOTAL	32h	640h

Semestre V

Componentes Curriculares	Carga Horária Semanal	Carga Horária Total
íngua Portuguesa	**2h**	**40h**
Iatemática	**2h**	**40h**
iologia	**4h**	**80h**
eografia	**4h**	**80h**
ilosofia	**4h**	**80h**
edes de Computadores	**2h**	**40h**
Iodelagem de Sistemas	**4h**	**80h**
mbiente de Programação Visual	**4h**	**80h**
esenvolvimento de Sistemas Web	**4h**	**80h**
TOTAL	30h	600h

Semestre VI

Componentes Curriculares	Carga Horária Semanal	Carga Horária Total
Língua Portuguesa	**4h**	**80h**
Matemática	**4h**	**80h**
Biologia	**4h**	**80h**
História	**2h**	**40h**
Geografia	**2h**	**40h**
Sociologia	**4h**	**80h**
Gestão Empresarial	**2h**	**40h**
Padrões de Projeto	**2h**	**40h**
Química Orgânica	**4h**	**80h**
Higiene e Segurança do Trabalho	**2h**	**40h**
TOTAL	30h	600h

MATRIZ CURRICULAR DE DESIGN DE MÓVEIS INTEGRADO

	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL
1º SEMESTRE	Língua Portuguesa	3	60
	Língua Estrangeira (inglês)	2	40
	Espanhol	2	40
	Matemática	3	60
	Física	2	40
	Química	2	40
	Biologia	2	40
	Música	2	40
	Filosofia	2	40
	História	2	40
	Geografia	2	40
	Educação Física	2	40
	Desenho de Precisão I	6	120
	Desenho de Expressão Gráfica	2	40
	História do Design e da Movelaria	2	40
	Segurança no Trabalho	1	20
	TOTAL	**37**	**700**
	COMPONENTE CURRICULAR	**CARGA HORÁRIA SEMANAL**	**CARGA HORÁRIA SEMESTRAL**
2º SEMESTRE	Língua Portuguesa	3	60
	Inglês	3	60
	Espanhol	2	40
	Matemática	3	60
	Física	2	40
	Química	2	40
	Biologia	2	40
	Sociologia	2	40
	História	2	40
	Filosofia	2	40
	Teatro	2	40
	Desenho de Precisão II	6	120
	Desenho e Expressão Gráfica II	4	80
	Computação Gráfica 2D	4	80
	Metodologia de Projeto Aplicada	2	40
	TOTAL	**41**	**820**
	COMPONENTE CURRICULAR	**CARGA HORÁRIA**	**COMPONENTE CURRICULAR**
3º SEMESTRE	Português	3	60
	Matemática	3	60
	Física	2	40
	Química	2	40
	Biologia	2	40
	Inglês	2	40
	Espanhol	2	40
	Sociologia	2	40
	História	2	40
	Filosofia	2	40
	Geografia	2	40
	Dança	2	40
	Ed. Física	2	40
	Ergonomia Aplicada	3	60
	Desenho Arquitetônico	2	40

	Computação Gráfica 3D	4	80
	Acabamentos e Acessórios de Móveis	4	80
	TOTAL	**41**	**820**

	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL
4º SEMESTRE	Português	3	60
	Matemática	3	60
	Química	3	60
	Física	3	60
	Geografia	2	40
	História	2	40
	Artes Visuais	2	40
	Filosofia	2	40
	Biologia	3	60
	Inglês	2	40
	Espanhol	2	40
	Sociologia	2	40
	Desenvolvimento de Projeto Mobiliário I	6	120
	Design e Sustentabilidade	2	40
	Tecnol. dos Mat. Moveleiros e Proc. de Fabricação	4	80
	Desenho Técnico de Movelaria	4	80
	TOTAL	**41**	**820**
	COMPONENTE CURRICULAR	**CARGA HORÁRIA SEMANAL**	**CARGA HORÁRIA SEMESTRAL**
5º SEMESTRE	Física	3	60
	Inglês	2	40
	Espanhol	2	40
	Português	3	60
	Matemática	3	60
	História	2	40
	Geografia	2	40
	Biologia	3	60
	Química	3	60
	Educação Física	2	40
	Filosofia	2	40
	Desenvolvimento de Projeto Mobiliário II	6	120
	Maquete Eletrônica 3D Max	6	120
	Legislação e Normas do Setor Moveleiro	1	20
	TOTAL	**40**	**800**
	COMPONENTE CURRICULAR	**CARGA HORÁRIA**	**COMPONENTE CURRICULAR**
6º SEMESTRE	Português	3	60
	Matemática	3	60
	Geografia	2	40
	História	2	40
	Sociologia	2	40
	Empreendedorismo	2	40
	Marketing e Gestão de Negócios	2	40
	TCC	4	80
	TOTAL	**20**	**400**

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO DE ELETROMECÂNICA INTEGRADO

PRIMEIRO SEMESTRE			SEGUNDO SEMESTRE		
DISCIPLINAS	C. H. SEMANAL	C. H. SEMESTRAL	DISCIPLINAS	C. H. SEMANAL	C. H. SEMESTRAL
Língua Portuguesa	4h	80h	Língua Portuguesa	4h	80h
Matemática	4h	80h	Matemática	4h	80h
Física	4h	80h	Física	4h	80h
História	2h	40h	História	2h	40h
Arte – Cênica	2h	40h	Arte – Música	2h	40h
Inglês	2h	40h	Sociologia	2h	40h
Filosofia	2h	40h	Ciência dos Materiais	2h	40h
Desenho Básico	2h	40h	Introdução a Informática	2h	40h
Geografia	2h	40h	Metrologia Dimensiona	2h	40h
Fundamentos da Ciência do Meio Ambiente	2h	40h	Geografia	2h	40h
Higiene e Segurança do Trabalho	2h	40h	Inglês	2h	40h
Língua Espanhola	2h	40h	Educação Física	2h	40h
Introdução à Eletromecânica	2h	40h	Língua Espanhola	2h	40h
Educação Física	2h	40h	Desenho Mecânico	2h	40h
SUBTOTAL	34h	680h	SUBTOTAL	34h	680h

TERCEIRO SEMESTRE			QUARTO SEMESTRE		
DISCIPLINAS	C. H. SEMANAL	C. H. SEMESTRAL	DISCIPLINAS	C. H. SEMANAL	C. H. SEMESTRAL
Língua Portuguesa	3h	60h	Língua Portuguesa	2h	40h
Física	3h	60h	Arte - Dança	2h	40h
Química	3h	60h	Biologia	2h	40h
Filosofia	2h	40h	Química	2h	40h
Matemática	3h	60h	Geografia	2h	40h
Inglês	2h	40h	Matemática	2h	40h
História	2h	40h	Sociologia	2h	40h
Geografia	2h	40h	Inglês	2h	40h
Biologia	3h	60h	Análise de Circuito de Corrente Continua e Alternada	3h	60h
Arte - Artes Plástica	2h	40h	Organização e Normas Industriais	2h	40h
Metodologia do Trabalho Científico	2h	40h	Eletrônica Básica	2h	40h
Mecânica Técnica I	2h	40h	Mecânica Técnica II	2h	40h
Desenho Assistido por Computador I – CAD I	2h	40h	Desenho Assistido por Computador II – CAD II	2h	40h
Educação Física	2h	40h	Produção Mecânica I	3h	60h
			Língua Espanhola	2h	40h
SUBTOTAL	33h	660h	SUBTOTAL	32h	640h

QUINTO SEMESTRE			SEXTO SEMESTRE		
DISCIPLINAS	C. H. SEMANAL	C. H. SEMESTRAL	DISCIPLINAS	C. H. SEMANAL	C. H. SEMESTRAL
Língua Portuguesa	2h	40h	Língua Portuguesa	2h	40h
Arte – Música	2h	40h	Biologia	3h	60h
Biologia	2h	40h	Química	3h	60h
Química	2h	40h	Geografia	2h	40h
Geografia	2h	40h	Matemática	2h	40h
Matemática	2h	40h	Sociologia	2h	40h
Filosofia	2h	40h	Inglês	2h	40h
Inglês	2h	40h	Fundamentos da Economia	2h	40h
Produção Mecânica II	4h	80h	Máquinas e Inst. Elétricas II	4h	80h
Máquinas e Inst. Elétricas I	4h	80h	Controle de Qualidade	2h	40h
Eletrônica Digital	3h	60h	Instrumentação e Controle	3h	60h
Estatística Aplicada	3h	60h	Projetos	3h	60h
SUBTOTAL	30h	600h	SUBTOTAL	30h	600h
			CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO		4000h

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO
CAMPUS SÃO LUÍS – MONTE CASTELO
CURSO TÉCNICO DE EDIFICAÇÕES - INTEGRADO
2012

DISCIPLINAS	SEMESTRE I		DISCIPLINAS	SEMESTRE II	
	C. H. Semanal	C. H. por Módulo		C. H. Semanal	C. H. por Módulo
Língua Portuguesa I	4	80	Língua Portuguesa II	4	80
Matemática I	4	80	Matemática II	4	80
Física I	2	40	Física II	2	40
Química I	4	80	Química II	4	80
Filosofia I	2	40	Sociologia I	2	40
Biologia I	4	80	História I	4	80
Materiais de Construção I	3	60	Artes I (Teatro e Dança)	3	60
Desenho Técnico	2	40	Desenho Arquitetônico I	3	60
Meio Ambiente	2	40	Topografia II	2	40
Topografia I	3	60	Gestão Empresarial	2	40
Educação Física I*	3	60	Educação Física II	3	60
SUBTOTAL	**33**	**660**	**SUBTOTAL**	**33**	**660**
SEMESTRE III			**SEMESTRE IV**		
Língua Portuguesa III	4	80	Língua Portuguesa IV	2	40
Matemática III	4	80	Matemática IV	2	40
Física III	2	40	Física IV	2	40
Química III	4	80	Inglês I	3	60
Filosofia II	2	40	Sociologia II	2	40
Biologia II	4	80	Geografia I	4	80
Artes II (artes Visuais)	2	40	História II	4	80
Desenho Arquitetônico II	2	40	Desenho Assist. por Comp. (CAD) I	3	60
Tecnologia das Construções I	2	40	Tecnologia das Construções II	3	60
Mecânica dos Solos	2	40	Resistência dos Materiais	3	60
Materiais de Construções II	2	40	Controle de Qualidade	2	40
Educação Física III	3	60	Língua Espanhola I**	3	60
			Educação Física IV	3	60
SUBTOTAL	**33**	**660**	**SUBTOTAL**	**33**	**660**
SEMESTRE V			**SEMESTRE VI**		
Língua Portuguesa V	2	40	Língua Portuguesa VI	2	40
Matemática V	2	40	Matemática VI	2	40
Física V	2	40	Física VI	2	40
Filosofia III	2	40	Sociologia III	2	40
Geografia II	4	80	Geografia III	4	80
Biologia III	4	80	História III	4	80
Inglês II	2	40	Inglês III	2	40
Artes III (Música)	2	40	Estruturas Metálicas e de Madeira	4	80
Orçamento de Obras	3	60	Higiene e Segurança do Trabalho	2	40
Desenho Assist. por Comp. (CAD) II	2	40	Planejamento e Gerenciamento de Obras	2	40
Instalações Hidrossanitárias	2	40	Estrutura de Concreto	3	60
Estabilidade das Construções	3	60	Instalações Elétricas, Telef. e Lógicas	4	80
Língua Espanhola II*	2	40	Língua Espanhola III*	2	40
Educação Física V	3	60			
SUBTOTAL	**33**	**660**	**SUBTOTAL**	**33**	**660**
CARGA HORÁRIA (Hora aula de 50 minutos)					**3.600**
***EDUCAÇÃO FÍSICA (Hora aula de 50 minutos)**					**360**
****LÍNGUA ESPANHOLA OPTATIVA PARA O ALUNO**					**140**
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO (Hora aula de 60 minutos)					**3.400**

PARTES	ÁREA	DISCIPLINAS	1º ANO				2º ANO				3º ANO				TOTAL	HORAS
			1º SEM.		2º SEM.		3º SEM.		4º SEM.		5º SEM.		6º SEM.			
			S.	SEM.	S.	SEM	S.	SEM.	S	SEM.	S	SEM.	S.	SEM.		
BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGEM	PORTUGUÊS	3	60	3	60	3	60	3	60	3	60	3	60	360	300
	CÓDIGOS E SUAS	ARTE	2	40	2	40		0		0		0		0	80	67
	TECNOLOGIAS	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	240	200
	SUBTOTAL		7	140	7	140	5	100	5	100	5	100	5	100	680	567
	CIÊNCIAS	HISTÓRIA	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40		0	200	167
	HUMANAS E SUAS	GEOGRAFIA	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40		0	200	167
	TECNOLOGIAS	FILOSOFIA		0		0	2	40	2	40		0		0	80	67
		SOCIOLOGIA		0		0		0		0	2	40	2	40	80	67
	SUBTOTAL		4	80	4	80	6	120	6	120	6	120	2	40	560	468
	CIÊNCIAS DA	BIOLOGIA	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	240	200
	NATUREZA,	QUÍMICA GERAL	4	80								0		0	80	50
	MATEMÁTICA E	FÍSICO-QUÍMICA			4	80									80	67
	SUAS	QUÍMICA-ORGÂNICA					3	60							60	50
	TECNOLOGIAS	FÍSICA	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	240	200
		MATEMÁTICA	3	60	3	60	3	60	3	60	3	60	3	60	360	300
	SUBTOTAL		13	200	11	220	10	200	7	140	7	140	7	140	1040	867
		LÍNGUA ESPANHOLA	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	240	200
	DIVERSIFICADA	INFORMÁTICA	2	40	2	40									80	67
	SUBTOTAL		4	80	4	80	2	40	2	40	2	40	2	40	320	267
TOTAL DE CH DO MÉDIO			28	500	26	520	23	460	20	400	20	400	16	320	2600	2169

. 6.2 DESENHO CURRICULAR- BIOCOMBUSTÍVEIS

FORMAÇÃO PROFISSIONAL	HIGIENE E SEGURANÇA DO TRABALHO	2	40		0		0		0		0		0	40	33
	ESTATÍSTICA APLICADA		0	2	40		0		0		0		0	40	33
	QUÍMICA EXPERIMENTAL	3	60	3	60	3	60	2	40		0		0	240	182
	CULTIVO DE OLEAGINOSAS E CANA-DE-AÇUCAR		0	2	40	2	40		0		0		0	80	67
	OPERAÇÕES UNITÁRIAS		0		0	3	60	2	40		0		0	100	83
	PROCESSAMENTO DE BIOCOMBUSTÍVEIS		0		0		0			3	60	3	60	120	100
	SISTEMAS DE PRODUÇÃO AGROECOLÓGICA		0		0	2	40		0		0		0	40	33
	BIOQUÍMICA							3	60					60	49
	QUÍMICA ANALÍTICA		0		0	2	40	2	40		0		0	80	67
	QUÍMICA ANALÍTICA EXPERIMENTAL		0		0	3	60	3	60		0		0	120	100
	ANÁLISE INSTRUMENTAL		0		0		0	3	60		0		0	60	49
	AGROENERGÉTICA E PRODUÇÃO DE CARVÃO VEGETAL		0		0	2	40		0		0		0	40	33
	CORROSÃO		0		0		0			2	40		0	40	33
	INSTRUMENTAÇÃO E CONTROLE		0		0		0		0	2	40		0	40	33
	MET. PESQ.CIENT	2	40				0		0		0		0	40	33
	FORMAÇÃO EMPREENDEDORA		0		0		0		0		0	2	40	40	33
	PROJETOS		0		0		0		0		0	2	40	40	33
TOTAL DE CH DO TÉCNICO		7	140	6	120	15	300	13	260	7	140	8	140	1200	992
TOTAL GERAL DE CARGA HORÁRIA		35	660	32	640	38	760	35	700	25	560	25	480	3800	3161

7. DESENHO CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM ANÁLISE QUÍMICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO

PARTES	ÁREA	DISCIPLINAS	1º ano				2º ano				3º ano				TOTAL	HORAS
			1º Semestre		2º Semestre		3º Semestre		4º Semestre		5º Semestre		6º Semestre			
			S.	SEM.	S.	SEM.	S.	SEM.	S.	SEM.	S.	SEM.	S.	SEM.		
BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGEM, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA PORTUGESA	03	60	03	60	03	60	03	60	03	60	03	60	360	300
		ARTE	02	40	02	40	-	-	-	-	-	-	-	-	80	67
		EDUCAÇÃO FÍSICA	02	40	02	40	02	40	02	40	02	40	02	40	240	200
	SUBTOTAL		**07**	**140**	**07**	**140**	**05**	**100**	**05**	**100**	**05**	**100**	**05**	**100**	**680**	**567**
	CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	HISTÓRIA	02	40	02	40	02	40	02	40	2	40	0 2	40	240	200
		GEOGRAFIA	02	40	02	40	02	40	02	40	02	40			200	133
		FILOSOFIA									02	40	02	40	80	67
		SOCIOLOGIA									02	40	02	40	80	67
	SUBTOTAL		**04**	**80**	**04**	**80**	**04**	**80**	**04**	**80**	**08**	**160**	**06**	**120**	**600**	**467**
	CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	BIOLOGIA	02	40	02	40	02	40	02	40	02	40	02	40	240	200
		QUÍMICA GERAL	**04**	**80**											80	67
		FÍSICO-QUÍMICA			**04**	**80**									80	67
		QUÍMICA-ORGANICA					**03**	**60**							60	50
		FÍSICA	02	40	02	40	02	40	02	40	02	40	02	40	240	200
		MATEMÁTICA	03	60	03	60	03	60	03	60	03	60	03	60	360	300
	SUBTOTAL		**11**	**220**	**11**	**220**	**10**	**200**	**09**	**140**	**07**	**140**	**07**	**140**	**1060**	916
	DIVERSIFICADA	LÍNGUA ESPANHOLA	02	40	02	40	02	40	02	40	02	40	02	40	240	283
		INFORMÁTICA	02	40	02	40									80	133
	SUBTOTAL		**06**	**80**	**04**	**80**	**02**	**40**	**02**	**40**	**02**	**40**	**02**	**40**	**320**	367
TOTAL DE CH DO MÉDIO			**28**	**520**	**26**	**520**	**21**	**420**	**20**	**360**	**22**	**440**	**20**	**400**	**2660**	2317
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	HIGIENE E SEGURANÇA DO TRABALHO		02	40											40	33
	ESTATÍSTICA APLICADA				02	40									40	33
	QUÍMICA EXPERIMENTAL		03	60	**03**	**60**	**03**	**60**	**02**	**40**					220	182
	MICROBIOLOGIA						**03**	**60**							60	50
	OPERAÇÕES UNITÁRIAS						03	60	02	40					100	83
	QUÍMICA ANALÍTICA						02	40	02	40	02	40	**01**	**20**	140	114
	QUÍMICA ANALÍTICA EXPERIMENTAL						**03**	**60**	**03**	**60**	**02**	**40**	**02**	**40**	200	167
	ANÁLISE INTRUMENTAL										**03**	**60**			60	50
	BIOQUÍMICA								**03**	**60**					60	50
	PROCESSOS INDUSTRIAIS										02	40			40	033
	MET. PESQ. CIENT.		02	40											40	33
	CORROSÃO										02	40			40	33
	INSTRUMENTAÇÃO E CONTROLE						02	40							40	33
	QUÍMICA AMBIENTAL										**02**	**40**			40	33
	FORMAÇÃO EMPREENDEDORA												**02**	**40**	40	33
	PROJETOS												02	40	40	33
TOTAL DE CH DO TÉCNICO			07	140	05	100	16	320	12	240	13	260	07	140	1200	1084
TOTAL GERAL DE CARGA HORÁRIA			35	660	31	620	37	740	32	600	35	700	27	540	3860	3272

5.1 Matriz Curricular – Logística

1º SEMESTRE		2º SEMESTRE	
DISCIPLINA	**Carga Horária (horas)**	**DISCIPLINA**	**Carga Horária (horas)**
ARTES I	40	ARTES II	40
BIOLOGIA I	40	BIOLOGIA II	40
FILOSOFIA I	40	SOCIOLOGIA I	40
FISICA I	80	QUÍMICA I	80
HISTÓRIA I	40	HISTÓRIA II	40
LINGUA PORTUGUESA I	60	LINGUA PORTUGUESA II	60
MATEMÁTICA I	60	MATEMÁTICA II	60
INGLÊS I	60	INGLÊS II	60
FUNDAMENTOS DA LOGÍSITCA	60	INFORMÁTICA BÁSICA	40
INTRODUÇÃO A ADMINISTRAÇÃO	60	MARKETING LOGÍSTICO	40
INTODUÇÃO A ECONOMIA	40	GESTÃO DE MATERIAIS I	40
EDUCAÇÃO FÍSICA	80	EDUCAÇÃO FÍSICA	80
TOTAL	**660**		**620**
3º SEMESTRE		**4º SEMESTRE**	
DISCIPLINA	**Carga Horária (horas)**	**DISCIPLINA**	**Carga Horária (horas)**
BIOLOGIA III	40	BIOLOGIA IV	40
FÍSICA II	80	QUÍMICA II	80
GEOGRAFIA I	60	GEOGRAFIA II	60
HISTÓRIA III	40	HISTÓRIA IV	40
LINGUA PORTUGUESA III	60	LINGUA PORTUGUESA IV	60
MATEMÁTICA III	60	MATEMÁTICA IV	60
FILOSOFIA II	40	SOCIOLOGIA II	40
INFORMÁTICA APLICADA	40	INTRODUÇÃO A CONTABILIDADE	60
GESTÃO DE MATERIAIS II	40	SISTEMA DE TRANSPORTE, FROTA E ROTEIRIZAÇÃO	80
TEORIA GERAL DO DIREITO	40	GESTÃO DE PESSOAS E RELAÇÕES NO TRABALHO	60
EDUCAÇÃO FÍSICA	80	EDUCAÇÃO FÍSICA	80
TOTAL	**580**	**TOTAL**	**660**
5º SEMESTRE		**6º SEMESTRE**	
DISCIPLINA	**Carga Horária (horas)**	**DISCIPLINA**	**Carga Horária (horas)**
FILOSOFIA III	40	SOCIOLOGIA III	40
FÍSICA III	80	QUÍMICA III	80
GEOGRAFIA III	60	GEOGRAFIA IV	60
HISTÓRIA V	40	HISTÓRIA VI	40
LÍNGUA PORTUGUESA V	60	LÍNGUA PORTUGUESA VI	60
MATEMÁTICA V	60	MATEMÁTICA VI	60
BIOLOGIA V	40	BIOLOGIA VI	40
CONTABILIDADE DE CUSTOS	40	LOGÍSTICA INTERNACIONAL	40
LEGISLAÇÃO TRIBUTÁRIA	40	EMPREENDEDORISMO	40
LOGÍSTICA REVERSA	60	COMÉRICO EXTERIOR	40
HIGIENE E SEGURANÇA DO TRABALHO	40	GESTÃO DA QUALIDADE E INDICADORES LOGÍSTICO	60
CADEIA DE SUPRIMENTOS I	40	CADEIA DE SUPRIMENTOS II	40
EDUCAÇÃO FÍSICA	80	EDUCAÇÃO FÍSICA	80
TOTAL	**680**	**TOTAL**	**680**
TOTAL NÚCLEO BÁSICO (50min)	**2.880**	**TOTAL NÚCLEO COMUM (60min)**	**2.400**
TOTAL NÚCLEO TÉCNICO (50min)	1.000	TOTAL NÚCLEO TÉCNICO (60min)	833
TOTAL GERAL (50min)	3.880	TOTAL GERAL (60min)	3.233

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES INTEGRADO

DIRETORIA DE DESENVOLVIMENTO DE ENSINO CAMPUS SANTA INÊS

E D I F I C A Ç Õ E S - MATRIZ DEFINITIVA

1º SEMESTRE		2º SEMESTRE	
DISCIPLINA	CH	DISCIPLINA	CH
ARTES I	40	GEOGRAFIA I	60
BIOLOGIA I	40	BIOLOGIA II	40
FILOSOFIA I	40	SOCIOLOGIA I	40
FISICA I	80	QUÍMICA I	80
HISTÓRIA I	40	HISTÓRIA II	40
LINGUA PORTUGUESA I	60	LINGUA PORTUGUESA II	60
MATEMÁTICA I	60	MATEMÁTICA II	60
INGLÊS I	60	INGLÊS II	60
INFORMÁTICA BÁSICA	40	DESENHO ARQUITETONICO I	40
DESENHO TÉCNICO	40	MATERIAIS DE CONSTRUÇÃO II	40
MATERIAIS DE CONSTRUÇÃO I	60	ARTES II	40
HIGIENE E SEGURANÇA DO TRABALHO	40	INTRODUÇÃO A ADMINISTRAÇÃO	40
EDUCAÇÃO FÍSICA	80	EDUCAÇÃO FÍSICA	80
TOTAL	680		680
3º SEMESTRE		4º SEMESTRE	
DISCIPLINA	CH	DISCIPLINA	CH
BIOLOGIA III	40	BIOLOGIA IV	40
FÍSICA II	80	QUÍMICA II	80
GEOGRAFIA II	60	GEOGRAFIA III	60
HISTÓRIA III	40	HISTÓRIA IV	40
LINGUA PORTUGUESA III	60	LINGUA PORTUGUESA IV	60
MATEMÁTICA III	60	MATEMÁTICA IV	60
FILOSOFIA II	40	SOCIOLOGIA II	40
TOPOGRAFIA I	60	TOPOGRAFIA II	40
DESENHO ARQUITETONICO II	40	TECNOLOGIA DAS CONSTRUÇÕES I	60
RESISTÊNICA DOS MATERIAIS	60	INSTALAÇÕES PREDIAIS I	60
DESENHO ASST.POR COMPUTADOR I	60	ESTRUTURA DE CONCRETO	60
EDUCAÇÃO FÍSICA	80	EDUCAÇÃO FÍSICA	80
TOTAL	680	TOTAL	680
5º SEMESTRE		6º SEMESTRE	
DISCIPLINA	CH	DISCIPLINA	CH
FILOSOFIA III	40	SOCIOLOGIA III	40
FÍSICA III	80	QUÍMICA III	80
GEOGRAFIA IV	60	MECANICA DOS SOLOS	40
HISTÓRIA V	40	HISTÓRIA VI	40
LÍNGUA PORTUGUESA V	60	LÍNGUA PORTUGUESA VI	60
MATEMÁTICA V	60	MATEMÁTICA VI	60
BIOLOGIA V	40	BIOLOGIA VI	40
RENCIAMENTO E PLANEJAMENTO DE OBF	60	DESENHO ASST. POR COMPUTADOR II	40
TECNOLOGIA DAS CONSTRUÇÕES II	40	DESENHO DE ESTRUTURAS	40
INSTALAÇÕES PREDIAIS II	60	LEGISLÇÃO AMBIENTAL	40
ORÇAMENTO DE OBRAS	60	MÁQUINAS E EQUIPAMENTOS	40
		CONTROLE DE QUALIDADE	40
		GESTÃO DE PESSOAS	40
EDUCAÇÃO FÍSICA	80	EDUCAÇÃO FÍSICA	80
TOTAL	680	TOTAL	680

ANEXOS

QUESTIONÁRIO INFORMATIVO

PESQUISA MESTRADO EM CULTURA E SOCIEDADE

TEMA: "A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O CURRICULO INTEGRADO: AVALIÇÃO, PERCEPÇÕES E DESAFIOS.

ARNALDO CUNHA DE AGUIAR JUNIOR / arnaldo@ifma.edu.br

DADOS INSTITUCIONAIS

1- CAMPUS:

2- DATA DE FUNDAÇÃO (INÍCIO DAS ATIVIDADES):
3- LOCALIZAÇÃO:
4- QUANTIDADE DE SERVIDORES /PROFESSORES E TÉCNICOS :

5- QUANTIDADE DE PROFESSORES QUE TRABALHAM NO ENSINO MÉDIO:

6- QUAIS AS MODALIDADES E CURSOS OFERECIDOS?

7- QUAIS OS CURSOS DO INTEGRADO?
8- QUANTIDADE DE ALUNOS GERAL?

9- QUANTIDADE DE ALUNOS NO CURSO INTEGRADO?
10- ESTRUTURA FÍSICA?

- SALAS?
- LABORATÓRIOS?
- BIBLIOTECA?
- ESTRUTURA POLIESPOTIVA?

11- DESDE QUANDO SE APLICOU O ENSINO INTEGRADO?

Entrevista destinada aos gestores do Ensino Médio Integrado do IFMA

Pesquisa sobre *"A Educação profissional e o Currículo Integrado no IFMA: avaliação, percepções e desafios".*

Arnaldo Cunha de Aguiar Junior – mestrando do Programa de Pós-Graduação Cultura e Sociedade/ UFMA
arnaldo@ifma.edu.br /81649166

Questionário de caracterização dos sujeitos – gestores

1.Qual é o seu nome _____Idade:_____

2.Campus (s) em que atua:

3. Qual a sua formação inicial completa?

( ) Licenciatura ( ) Bacharelado ( ) Licenciatura e Bacharelado

4. Qual (Quais) curso (s) de pós-graduação você fez?

Curso	Ano	Instituição	Nível

5. Qual é o seu regime de trabalho?

( ) DE (Dedicação exclusiva) ( ) 40 h ( ) 20 h

6a. Qual é o seu tempo de docência em geral?

6b. Qual é o seu tempo de docência ou trabalho técnico em cursos integrados do IFMA?

6c.Tempo ministrando a sua disciplina:

6d.Contratado( ) Efetivo ( )

6e. Em qual (quais) curso(s) técnico(s) integrado (s) você atua?

6f. Qual (quais) disciplina (s) você leciona? (professor)

6g. A qual coordenação está vinculado?

7. Quantas aulas você ministra semanalmente no(s) curso(s) integrado(s): ou carga horária semanal:

6b. Em média, quantos alunos tem em cada sala de aula dos cursos Integrados do ensino médio?

6c.Gosta de atuar nessa modalidade de ensino:

7a. Você atua em outras formas de cursos técnicos de nível médio

(concomitante/subsequente)?

( ) Não ( ) Sim

Em quais cursos?

Há quanto tempo?

8. Você atua em outros níveis de ensino na instituição?

( )Não ( ) Sim

Graduação. Curso: _____ N. de aulas: _____

N. de disciplinas:_____

Especialização. Curso: _____ N. de aulas: _____

9. Você desenvolve atividades em termos de ensino, pesquisa eextensão ou administração na instituição? Especifique.

_____

_____

ROTEIRO DE ENTREVISTA- GESTORES

1. Como você concebe a integração entre ensino médio geral e educação profissional?

2. O que você entende por currículo integrado?

3. Há em sua opinião uma maior convivência/interação entre os professores da área de formação geral e da área técnica com a implantação do ensino médio integrado?

4. a) Houve discussão sobre os critérios para a seleção de conteúdos para o ensino médio integrado?

b) Quais são esses critérios?

c) Como foram estabelecidos?

5. a)Você conhece o(s) projeto(s) pedagógico(s) do(s) curso(s) técnico(s) no(s)

qual (quais) você leciona? De quais cursos?

b) O que o levou a procurar conhecer o que se ensina em outras disciplinas?

c) Você já desenvolveu alguma atividade/projeto de integração com professores de outras áreas/disciplinas? Com quais professores/disciplinas?

Descreva-as/os sucintamente.

6) Na sua opinião, quais são as mudanças/alterações/ consequências que houve na instituição/no seu trabalho docente com a oferta do ensino médio integrado?

7) a) Para você, quais são as vantagens/facilidades de se trabalhar no ensino

médio integrado?

8)Em sua opinião, qual a maior problemática do Ensino Médio Integrado no IFMA no seu Campus?

9- Numa proposta curricular Integrada, que conteúdos deveriam ser considerados?O que você leva em consideração para o planejamento de suas aulas no Ensino Médio Integrado do IFMA?

10-Você acha que esses cursos de ensino médio integrado oferecidos neste campus atendem adequadamente as demandas dos arranjos locais?

11- Você considera esta formação ofertada aos alunos, um processo que alia ciência, tecnologia, arte e cultura, e prepara o aluno ao mundo trabalho tecnicamente e humanamente?

Obrigado! Sua participação será importante para o resultado da pesquisa.

Entrevista destinada aos professores do Ensino Médio Integrado do IFMA

Pesquisa sobre ***"A Educação profissional e o Currículo Integrado no IFMA: avaliação, percepções e desafios".***

Arnaldo Cunha de Aguiar Junior – mestrando do Programa de Pós-Graduação Cultura e Sociedade/ UFMA
arnaldo@ifma.edu.br /81649166

Questionário de caracterização dos sujeitos – Professores

1.Qual é o seu nome _____Idade:_____

2.Campus (s) em que atua:

3. Qual a sua formação inicial completa?

( ) Licenciatura ( ) Bacharelado ( ) Licenciatura e Bacharelado

4. Qual (Quais) curso (s) de pós-graduação você fez?

Curso	Ano	Instituição	Nível

5. Qual é o seu regime de trabalho?

( ) DE (Dedicação exclusiva) ( ) 40 h ( ) 20 h

( ) Professor ( ) Técnico

6a. Qual é o seu tempo de docência ou técnico na instituição?

6b. Qual é o seu tempo de docência em cursos integrados do IFMA?

6c.Tempo ministrando a sua disciplina:

6d.Contratado( ) Efetivo ( )

6e. Em qual (quais) curso(s) técnico(s) integrado (s) você atuou?

6f. Qual (quais) disciplina (s) você leciona?

6g. A qual coordenação está vinculado?

6b. Em média, quantos alunos você tem em cada sala de aula dos cursos Integrados do ensino médio?

6c.Gosta de atuar nessa modalidade de ensino:

7a. Você atua em outras formas de cursos técnicos de nível médio

(concomitante/subsequente)?

( ) Não ( ) Sim

Em quais cursos?

Há quanto tempo?

8. Você atua em outros níveis de ensino na instituição?

( )Não ( ) Sim

Graduação. Curso: _____ N. de aulas: _____

N. de disciplinas:_____

Especialização. Curso: _____ N. de aulas: _____

9. Você desenvolve atividades em termos de ensino, pesquisa e extensão ou administração na instituição? Especifique.

ROTEIRO DE ENTREVISTA- PROFESSOR

1. Você enquanto gestor como você concebe a integração entre ensino médio geral e educação profissional?

2. O que você entende por currículo integrado?

3. Há em sua opinião uma maior convivência/interação entre os professores da área de formação geral e da área técnica com a implantação do ensino médio integrado?

4. a) Houve discussão sobre os critérios para a seleção de conteúdos para o ensino médio integrado?

b) Quais são esses critérios?

c) Como foram estabelecidos?

5. a)Você conhece o(s) projeto(s) pedagógico(s) do(s) curso(s) técnico(s) no(s) qual (quais) você leciona? De quais cursos?

c) Foi desenvolvido alguma atividade/projeto de integração com professores de outras áreas/disciplinas? Com quais professores/disciplinas?

Descreva-as/os sucintamente.

6) Na sua opinião, quais são as mudanças/alterações/ consequências que houve na instituição/no com a oferta do ensino médio técnico integrado?

7) a) Para você, quais são as vantagens/facilidades de se trabalhar com ensino médio integrado? O que você apontaria como sugestão para a melhoria e efetivação qualitativa do currículo integrado nesta instituição?

8)Em sua opinião, qual a maior problemática do Ensino Médio Integrado no IFMA no seu Campus?

9- Numa proposta curricular Integrada, que conteúdos deveriam ser considerados? O que você leva em consideração para planejar as atividades Ensino Médio Integrado do IFMA?

10-Você acha que esses cursos de ensino médio integrado oferecidos neste campus atendem adequadamente as demandas dos arranjos locais?

11- Você considera esta formação ofertada aos alunos, um processo que alia ciência, tecnologia, arte e cultura, e prepara o aluno ao mundo trabalho tecnicamente e humanamente?

12- Como você resumiria de forma sucinta essa evolução do ensino profissional no instituto, citando os fatos mais marcantes durante essa história em que você vivenciou?

Questionário destinado aos alunos do Ensino Médio Integrado do IFMA

Pesquisa sobre *"A Educação profissional e o Currículo Integrado no IFMA: avaliação, percepções e desafios".*

Arnaldo Cunha de Aguiar Junior – mestrando do Programa de Pós-Graduação Cultura e Sociedade/ UFMAarnaldo@ifma.edu.br /81649166

Questionário de caracterização dos sujeitos - Alunos

1. Qual é o seu nome_____E a sua Idade?_____

2.Campus (s) em que estuda:

3. Qual a sua série?

4.Qual a forma de ingresso no IFMA

5. Quanto tempo por semana passa na escola?

6a. Porque decidiu estudar no IFMA?

6b. Qual é o seu curso no IFMA?

6.c.Porque escolheu este curso

6d.Campus (s) em que estuda:

6.e. Qual o turno(s) que estuda

7. Você tem consciência que estuda em um curso de ensino médio técnico integrado

7a. Quantas aulas você tem por semana:

7b.Gosta de estudar nessa modalidade de ensino:

8. Você considera diferente essa modalidade de ensino em relação a outras que você já estudou?

( )Não ( ) Sim

Porque

9. Você participa de atividades extras curriculares na escola , de ensino, pesquisa ou extensão na instituição? Especifique.

_____

_____

_____

ROTEIRO DE ENTREVISTA- ALUNOS

1. Como você concebe a integração entre ensino médio geral e ensino técnico buscando uma formação profissional?

2. O que você entende por currículo integrado?

3. Em sua opinião há integração entre as disciplinas gerais da base comum (arte, geografia, história, filosofia, português) com as da área técnica a partir desta formação orientada por um currículo integrado no ensino médio técnico?

4. a) Houve discussão, ou alguma explicação durante o curso sobre a sua formação neste contexto do currículo integrado no ensino médio técnico?

5. a)Você conhece o(s) projeto(s) pedagógico(s) do(s) curso(s) técnico(s) no(s) qual (quais) você estuda?

6. Você acha que esses cursos de ensino médio integrado oferecido neste campus atendem adequadamente as necessidades de sua cidade?

7. Existem atividades pedagógicas nas disciplinas que trabalham integradas em prol da formação integrada no curso em que você está inserido? Com quais professores/disciplinas?

Descreva-as/os sucintamente.

8) Na sua opinião, quais são as mudanças/alterações/ consequências que houve na sua formação com a sua participação no ensino médio integrado?

9) a) Para você, quais são as vantagens/facilidades de estudar no ensinomédio integrado?

10)Em sua opinião, qual a maior problemática do Ensino Médio Integrado no IFMA no seu Campus?

11- O que você acha que deveria melhorar para uma melhor formação do educando no Ensino Médio Integrado do IFMA?

12- Você considera esta formação ofertada a você, um processo que alia ciência, tecnologia, arte e cultura, e prepara o aluno ao mundo trabalho tecnicamente e humanamente?

Obrigado! Sua participação será importante para o resultado da pesquisa.

Termo de Consentimento livre e Esclarecido

Título da Pesquisa: A Educação Profissional e o Currículo Integrado no IFMA: avaliação, percepções e desafios.

O objetivo da pesquisa é Investigar e analisar o Currículo integrado no ensino médio técnico, suas possibilidades de continuidade e/ou ruptura, construção e suas relações sociais, na Educação profissional no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão e sua contribuição para a melhoria das ações pedagógicas e metodológicas adequadas à formação do público alvo.

Trata-se de uma pesquisa que fará parte do estudo desenvolvido em uma dissertação de mestrado.

É garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo;

Direito de confidencialidade – As informações obtidas serão analisadas em conjunto com as de outros voluntários, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante;

Despesas e compensações: não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação.

Compromisso do pesquisador de utilizar os dados e o material coletado somente para esta pesquisa.

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo "A Educação Profissional e o Curriculo Integrado no IFMA: avaliação Percepções e desafios.

Eu aceitei participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizadas, as garantias de confidencialidade. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento.

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante para a participação neste estudo.

Assinatura do participante

Assinatura do responsável pelo estudo

São Luís, / /

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA

97

São Luís, ...de.....de 2012.

Ilmº Sr. Diretor do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão-IFMA – Campus

Prezado Senhor,

Como aluno regular do Mestrado em Cultura e Sociedade da UFMA, realizarei uma pesquisa sobre a Educação Profissional e o ensino médio técnico integrado.

A escolha por esse Campi, como lócus desta pesquisa deve-se ao fato de ser esta instituição uma que inicia suas atividades com a implantação do currículo integrado, pelo seu relevante papel desempenhado na educação profissional e tecnológica no Maranhão, além da minha ligação com esta instituição, como professor de Arte nesta Instituição. Os instrumentos de pesquisa utilizados serão roteiro de entrevistas semiestruturadas, questionário com professores, coordenadores, corpo administrativo e discente, além de análise documental. Durante a pesquisa, comprometo-me a pautar por princípios éticos, incluindo o anonimato dos entrevistados no relatório de pesquisa.

Em respeito ao que determina o item IV, da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, que trata de pesquisa envolvendo seres humanos, estou anexando o presente Termo de Autorização, para que eu possa realizar a pesquisa nesta Instituição.

Na certeza de sua compreensão.

Atenciosamente,

Arnaldo Cunha de Aguiar Junior.

Mestrando em Cultura e Sociedade – UFMA

Tel: (98) 81649166

Email: arnaldo@ifma.edu.br

Orientador: Profª Drª José Fernando Manzke

Professor do Mestrado em Cultura e Sociedade UFMA

Tel: (98) 81240615

Email: manzke@ufma.br , jfmanzke@yahoo.com.br