

**ROSINEIDE DE BELÉM LOURINHO DOS SANTOS**

**ESBOÇO DE LEONARDOS: A Experiência da Forma Integrada de Ensino Profissional  
do CEFET-PA**

**BELÉM – PARÁ  
2008**

**ROSINEIDE DE BELÉM LOURINHO DOS SANTOS**

**ESBOÇO DE LEONARDOS: A Experiência da Forma Integrada de Ensino Profissional  
do CEFET-PA**

Dissertação submetida ao Mestrado Acadêmico em  
Educação da Universidade Federal do Pará, como  
requisito final para obtenção do grau de Mestre em  
Educação. Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Marcos de  
Lima Araujo

**BELÉM – PARÁ  
2008**

**Dados internacionais de catalogação-na-publicação (CIP) –  
Biblioteca Prof Elcy Lacerda/Instituto de Ciências da Educação/UFPA, Belém-PA**

**SANTOS, Rosineide de Belém Lourinho dos**

O esboço de Leonardos: a experiência da forma integrada de ensino profissional no CEFET/PA/ Rosineide de Belém Lourinhos dos Santos; Orientador: Ronaldo Marcos de Lima Araujo – Belém/PA, 2008.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém/PA, 2008.

1. Integração. 2. Educação profissional. 3. Currículo.

Universidade Federal do Pará

**ROSINEIDE DE BELÉM LOURINHO DOS SANTOS**

**ESBOÇO DE LEONARDOS: A Experiência da Forma Integrada de Ensino Profissional do CEFET-PA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará como exigência parcial, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em:

Conceito:

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Ronaldo Marcos Lima de Araujo (Orientador)  
Universidade Federal do Pará – UFPA

---

Prof. Dr. Genylton Odilon Rego da Rocha  
Universidade Federal do Pará – UFPA

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marise Nogueira Ramos

*À Sofia, minha filha.  
E nela, aos filhos de outros de cuja educação participo.  
Que esse texto valha “a pena”, a tinta, o tempo... para vocês.*

## AGRADECIMENTOS

Ao Ronaldo, meu orientador, que confiou em mim mais do que eu mesma;

À Elinilze, por trazer respostas mesmo quando eu não sabia como perguntar;

Ao Celso Ferretti e Genylton Rocha, participantes da banca de qualificação;

Ao Frigotto, Ciavatta, Ramos e outros autores que contribuíram com esse trabalho;

Aos membros do GEPTE, em especial a Fred, Jaqueline, Gilmar, Auxiliadora, Deusa e Rute pelo incentivo e compartilhamento do princípio do trabalho;

À Sandra Helena Lima, por ler e escutar tantas vezes sobre texto;

Aos professores, colegas e funcionários do Instituto de Educação da UFPA

Aos professores que antes deles estiveram comigo na graduação, no 2º grau no curso de Edificações, no Ensino Fundamental;

Ao CEFET-PA, em especial às pessoas que favoreceram este trabalho da Direção Geral, da DEPEM, GEM, GET, GIRAD, GTP, Coordenações de Mecânica e Coordenações do Ensino Médio;

À Rosangela Amanajás, pela paciência;

Ao Sávio, pela impaciência mesclada com compreensão;

Aos meus irmãos e irmãs que sempre estão por perto;

À minha irmã Rosangela Lourinho, pelo apoio incondicional;

Ao José Alves e à Antônia Lourinho, meus pais, que primeiro me ensinaram sobre o trabalho.

A Deus e ao mundo, pelas pessoas certas nas horas certas.

## RESUMO

Ao investigar a interação curricular entre ensinos médio e técnico na forma integrada do curso de Mecânica do Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET-PA) tem como pressuposto que adotar a forma integrada legislada pelo Decreto nº. 5.154/2004 apresenta potencialidade, mas não garantia, do desenvolvimento do Ensino Integrado (EI). Por meio do aprofundamento das origens e significados dos termos integração, articulação e integralidade demonstra as diferenças entre essas palavras usadas como sinônimas para definir a relação entre ensino médio e técnico e que, na verdade, defendem projetos diferentes de formação. Desenvolve concepções de educação integrada e/ou integral ao identificá-la em vários períodos da educação brasileira como bandeira de formações distintas e com elementos curriculares díspares para enfatizar a necessidade de clareza na educação adjetivada de integrada profissional. Opta pelo termo integrado (a) para qualificar ensino e formação que buscam superar dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual pelo princípio do trabalho, ciência e cultura fundamentados pela práxis. Trata brevemente da dualidade histórica das políticas públicas para a educação a distinção e aproximação entre forma integrada e Ensino Integrado, detendo-se na construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/1996 e suas regulamentações para a educação profissional em especial nas condições de legitimação da forma integrada. Identifica na legislação, em textos orientadores e no Documento Base da Educação Profissional de nível Médio integrada ao Ensino Médio as orientações curriculares para a forma integrada na perspectiva do Ensino Integrado. Dessas orientações destaca: o princípio educativo do trabalho, a ciência e a cultura, desdobrados em trabalho de pesquisa, tecnologia e arte, a participação dos atores da educação na elaboração do currículo e a coerência com o projeto político pedagógico da escola. Estes destaques subsidiam a pesquisa em documentos e entrevistas com gestores, pedagogos e professores do ensino médio e técnico de Mecânica na forma integrada do CEFET-PA. O curso de Mecânica, cuja implantação ocorreu sob a Lei nº. 5.692/1971, posteriormente reformulado na Reforma da Educação Profissional de 1997, elaborou o projeto piloto da forma integrada do Centro, portanto, apresentava as melhores condições para a pesquisa. A pesquisa evidencia na recepção, decisões de oferta de turma, matriz e programa das disciplinas, planejamento pedagógico, subsídios elaborados no Centro e plano integrado de Mecânica que esse curso estruturou-se pela visão da forma integrada como retorno do ensino profissionalizante da Lei nº. 5.692/1971. Essa impressão tendenciou o curso integrado de Mecânica ao pragmatismo e distanciou educação profissional (EP) e ensino médio (EM) ao dar mais importância às disciplinas técnicas e buscar utilizar certas disciplinas do ensino médio como instrumentalizadoras para formação técnica enquanto outras, tidas como distantes dessa, foram isoladas. Tal situação adveio do pouco referencial legal e teórico do campo, desconhecimento entre áreas, devido a pouca participação da comunidade, e planejamento dos professores isolado e formalista, todos frutos e sementes das dificuldades de planejamento pedagógico e administrativo em uma instituição fragmentada. Portanto, o curso integrado de Mecânica/2005, baseado em um projeto dual e pragmatista, forma trabalhadores sem o desenvolvimento e envolvimento do Ensino Integrado.

**Palavras-chave: Integração. Educação profissional. Currículo.**

## ABSTRACT

When investigating the curricular interaction between secondary and technician educations of the integrated form of the course of Mechanics of CEFET-PA has as estimated that to adopt the integrated form legislated by the Decree 5.154/2004 presents potentiality, but not guarantee, of the development of Integrated Education. It develops the concept of integrated and/or integral education when identifying it in some periods of the Brazilian education as flag of distinct formations and with curricular elements presenting disparity. It opts to the integrated term to characterize education and formation that search to surpass the dichotomy manual/intellectual work by the principle of work, science and culture based by the praxis. It briefly deals with the duality of the history of the education agenda, the distinction and approach between integrated form and Integrated Education, by means of the deepening of the origins and meanings of the terms integration, articulation and completeness, to demonstrate the differences between these used words as synonymous, to define the relation between secondary and technician education, that truly, defend different projects of formation. It emphasizes the necessity of intelligibility in the education labeled as professional integrated, lingering in the construction of the Law of Direction Lines and Bases of Education and its regulations for the professional education, especially in the conditions of legitimating the integrated form. It identifies in the legislation, in the orienting texts and in the Base Document of Secondary Professional Education integrated to the Secondary Education, the curricular orientations for the integrated form, in the perspective of Integrated Education. It detaches from these orientations: the educative principle of work, science and the culture, unfolded in work of research, technology and art, the participation of education actors in the elaboration of directions and the coherence with the project of pedagogical agenda in the school. These prominences subsidize the research in documents and interviews with managers, pedagogues and teachers of secondary and technician education in Mechanics in integrated form in the school. The course of Mechanics, whose implantation occurred under the Law 5.692/1971, later reformulated in the Reformation of the Professional Education in 1997, elaborated its initial project of the integrated form, therefore, it presented the best conditions for the research. The research evidences in the reception, decisions of offers, matrix and program of classes, pedagogical planning, the subsidies elaborated in the course and integrated plan of Mechanics, that this course was structuralized by the vision of the integrated form, as return of the professionalizing education of the Law 5.692/1971. This impression had penchant the integrated course of Mechanics to the pragmatism and separated professional education and secondary education, when giving more importance to technician classes and to use some classes of secondary education as prerequisite for technician formation, while others classes had been isolated. Such situation happened due to little legal and theoretical references in this field, unfamiliarity between areas, little participation of the community, and isolated and formalist planning of teachers, all deriving from difficulties of pedagogical and administrative planning in a fragmented institution. Therefore, the integrated course of Mechanics, based on a dual and pragmatist project form workers without the development and involvement of Integrated Education.

**Keywords: Integration, Professional Education, curriculum.**



## **LISTA DE FIGURAS**

**Figura 01: Integração entre parte/todo**

**Figura 02: Articulação**

**Figura 03: Integralidade**

**Figura 04: Articulação na forma concomitante**

**Figura 05: Articulação na forma subsequente**

**Figura 06: Forma integrada pelo Ensino Integrado**

**Figura 07: Síntese do processo diferencial entre práxis e atividade**

### LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Art.	Artigo
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPM	Coordenação da Área Profissional de Mineração
CCC	Coordenação de Construção Civil
CEB	Câmara de Educação Básica
CEEs	Conselhos Estaduais de Educação
CEFET-PA	Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CES	Conselho de Educação Superior
CES	Câmara de Educação Superior
CMEs	Conselhos Municipais de Educação
CMP	Coordenação de Mineração Profissional
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONCEFET	Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica
CONDETUF	Conselho dos Dirigentes das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais
CONEAF	Conselho de Dirigentes das Escolas Agrotécnicas Federais
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CP	Conselho Pleno
CP	Conselho de Pleno
CST	Coordenação de Supervisão de Turno
CTI	Coordenação Técnica de Informática
DCNs	Diretrizes Nacionais Curriculares
DE	Direção de Ensino
DEPEM	Direção de Educação Profissional de nível Médio
EI	Ensino Integrado
EM	Ensino Médio
EP	Educação Profissional
ETFPA	Escola Técnica Federal do Pará
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEP	Fundo de Desenvolvimento da Educação Profissional
GE	Gerência Educacional

GEM	Gerência de Ensino Médio
GET	Gerência de Ensino Técnico
GIRAD	Gerência de Informações e Registros Acadêmicos Discentes
GTP	Gerência Técnico-Pedagógico
IFETs	Instituições Federais de Educação Tecnológica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MCT	Ministério de Ciência e Tecnologia
MCT	Ministério de Ciência e Tecnologia
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MDIC	Ministério de Desenvolvimento, Indústria e Comércio
MDIC	Ministério de Desenvolvimento, Indústria e Comércio
MEC	Ministério da Educação
Memo.	Memorando
MET	Ministério de Trabalho e Emprego
MS	Ministério da Saúde
MS	Ministério da Saúde
OSPB	Organização Social e Política do Brasil
PCNs	Parâmetros Nacionais Curriculares
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDT	Partido Democrata Trabalhista
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
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
PSDB	Partido da Social Democracia do Brasil
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UNDIME	União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação

## Sumário

INTRODUÇÃO.....	14
1. ENSINO MÉDIO INTEGRADO: A TRAVESSIA .....	22
1.1. Integrado, integral, articulado: as vagas palavras.....	23
1.2. Percursos de integração e integral na educação brasileira.....	32
1.2.1. A integralidade da pedagogia jesuítica.....	33
1.2.2. A integração em Rui Barbosa.....	35
1.2.3. A integração no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.....	38
1.2.4. A integração na Educação do período de 30 à 45.....	40
1.2.5. Integração em Anísio Teixeira .....	42
1.2.6. A integração em Paulo Freire .....	43
1.2.7. A integração em Guiomar Namor de Melo.....	45
1.2.8. O Ensino Integrado em Ciavatta, Frigotto e Ramos.....	46
1.3. A filosofia da práxis e o trabalho como concepções para o Ensino Integrado.....	52
1.4. Breve histórico das políticas de educação profissional .....	58
1.4.1. Das origens à década de 1970 .....	58
1.4.2. A legislação da educação profissional a partir da LDB nº 9394/1996 .....	61
1.4.3. Os Decretos nº. 2.208/1997 e nº. 5.154/2004: entre a articulação e a integração na educação profissional .....	67
1.5. Prescrições curriculares da forma integrada para o Ensino Integrado.....	73
1.6. As orientações curriculares para integrar em autores.....	79
1.7. Documento Base para “Educação profissional técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio/2007” .....	84
Análise da legislação pelo Documento Base.....	86
1.7.1. O regime de colaboração mútua para viabilizar o Ensino Integrado.....	88
1.7.2. Quadro docente próprio e sua formação para o Ensino Integrado .....	90
1.7.3. Concepções e princípios do Ensino Integrado.....	92
1.7.4. Trabalho e trabalho de pesquisa como princípio educativo .....	94
1.7.5. Proposta Curricular do Ensino Integrado .....	96
2. DO ESCRITO E DO DITO SOBRE O ENSINO INTEGRADO: a travessia nas correntezas do CEFET-PA .....	99
2.1. Primeiras impressões sobre o Ensino Integrado no CEFET-PA: a forma integrada como “volta” da educação profissional sob a égide da lei nº. 5.692/1971 .....	102
2.2. O desencontro dos professores de ensino médio e educação profissional na “integração” .....	112
2.3. A oferta das turmas integradas 2005 .....	113
2.4. Os desencontros da construção da matriz curricular na forma integrada.....	114
2.5. Disciplinas teóricas X disciplinas técnicas no “currículo integrado” do curso de Mecânica.....	116
2.6. Os “Encontros” para planejamento escolar dos professores dos cursos integrados ....	123
2.6.1. Documentos para subsidiar o “ensino integrado” no CEFET-PA.....	125
2.7. O esboço de Leonardos no CEFET-PA: o plano de curso de técnico em mecânica integrado com o ensino médio.....	132
2.8. As linhas principais do curso de Mecânica na forma integrada no CEFET-PA.....	137
3. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	140

4. REFERENCIAIS BIBLIOGRÁFICOS.....	147
ANEXOS.....	152

## INTRODUÇÃO

Esta discussão se insere no longo debate educacional sobre a dificuldade de relação entre o ensino técnico e o ensino geral quando em conjunto e a necessidade de superá-la por meio de uma combinação que os equilibre, sem separar ou (com) fundir suas características para contribuir com a constituição de um ser humano pleno em potencialidade de ser/ler/interagir/produzir no mundo social e natural.

Os signos aos quais recorro para tornar visível esse ser humano pleno são a figura histórica de Leonardo da Vinci e seu desenho conhecido como o "Homem Vitruviano". Sobre o desenho saliento que pessoalmente o comparo com um "mapa" de uma concepção de ser humano, assim como comparo o currículo escolar com um "mapa" de uma concepção de educação. A metáfora ao gênio integrador que inspirou o título desse trabalho vem da expressão "formação de Leonardos" que ouvi de Semeraro<sup>1</sup>, que, por sua vez, a recuperou da referência a esse personagem e a Lutero feita por Gramsci ao tratar da educação científica e humanista, técnica e social, profissional e política recomendada aos dirigentes. Contudo optei por substituir "formação" por "esboço", *simplesmente* pela sonoridade poética da palavra (de *poieses*) e pela afinidade metafórica com a arte.

Metáforas e a arte são elementos do universo pessoal em que trabalho e leio o mundo, não apenas por ser parcela de minha qualificação profissional, mas por ser a raiz de uma lógica própria e, em comparação com a linguagem geral escrita e falada geralmente, entendo-os como recursos comunicacionais particularmente polissêmicos.

A componente curricular Arte está na área do ensino médio, composto pelos saberes de formação geral como História, Geografia, Física, Matemática; a formação profissional estrita por sua vez está em de componentes curriculares específicos de cada curso técnico cujo conjunto forma a área do ensino técnico.

É por força da aparente, e somente aparente, pouca relação da disciplina Arte, com a uma parcela dos cursos técnicos do Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET-PA) que me esforço na condição de professora para permitir a polissemia da arte para facilitar a interação entre o objeto da profissionalização dos alunos e a obrigação curricular de nossa disciplina. Faço isso para que eles adquiram, junto à aprendizagem de uma profissão técnica de nível médio, uma formação humanizadora.

---

<sup>1</sup> Conferência "O pensamento de Gramsci interna na era da globalização e do neo-liberalismo". IV Simpósio de Trabalho e Educação, Núcleo de Estudo sobre Trabalho e Educação, da UFMG, 2007.

Antes de assumir a posição de professora de Arte no Centro, estive no lugar de aluna da então Escola Técnica Federal do Pará<sup>2</sup> (ETFPa) o que contribui muito para minha participação e conhecimento na/da instituição. Quando cursei Edificações vigorava a Lei nº. 5.692/1971 que tornava todo o 2º grau profissionalizante.

Os professores do ETFPa estavam organizados em coordenações de curso ou disciplina, algumas coordenações compunham-se de mais de uma disciplina como Ciências Humanas e Sociais com História, Geografia, Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e a do Art. 7º da Lei nº 5.692/1971 composta de Educação Artística e Educação Física. Essas coordenações eram subordinadas à Direção de Ensino.

O regime que vigorava na época era semestral, com aulas das disciplinas de ensino geral e profissional em único turno, salvo às que, por especificidades, só pudessem ser feitas em determinadas condições, como Topografia que necessita da luz solar. O curso técnico de nível médio durava quatro anos, ou seja, sete semestres de disciplinas e um de estágio e, esse último não ocorria necessariamente em seqüência. No entanto, concluídas as disciplinas dos seis primeiros semestres recebíamos o certificado de conclusão do 2º grau e, se quiséssemos, poderíamos candidatar-nos ao nível superior. Ao concluir o 7º semestre recebíamos o certificado de auxiliar técnico e somente depois do estágio o de técnico de nível médio.

No mesmo período em que eu era aluna da ETFPa foi promulgada a Constituição Federal de 1988 e tiveram início os debates para a nova lei de diretrizes e bases educação, que só seria assinada em 1996 depois de minha formatura como licenciada.

Antes disso, ainda aluna da ETFPa, estudei Educação Artística no 2º semestre com carga horária de 1h/aula, cujos procedimentos do cotidiano das aulas não me cabe analisar aqui, até porque é difícil confiar apenas nas lembranças daqueles 45 minutos a 20 anos atrás.

Bem mais recentemente, em 1998, eu lecionava no CEFET-PA Arte no 1º e 2º anos, com carga horária de 2 horas/ aula por semana, no turno das disciplinas do Ensino médio enquanto as disciplinas técnicas eram ministradas em outro turno numa forma de curso chamado de concomitante. O concomitante, que ainda é uma forma de oferta de ensino médio

---

<sup>2</sup> Escola Técnica Federal do Pará formava exclusivamente técnicos de nível médio sua transformação para CEFET-PA, ocorreu com a Lei nº. 8.948 de 08/12/1998 isso possibilitou a na abertura para oferecer cursos de nível superior e pós-graduação.

e técnico, pode ser de vários tipos, os básicos são o concomitante interno, em que os currículos do ensino médio e técnico são cursados na mesma instituição, ou o concomitante externo, em que os alunos cumprem os currículos em instituições diferentes. Nos dois tipos de concomitância as matrículas são independentes e a certificação do nível médio, viável em três anos, é independente da aprovação nas disciplinas técnicas, mas o certificado de técnico só é liberado mediante aprovação no ensino médio e estágio curricular.

Administrativamente, nesse período formou-se a Gerência do Ensino Técnico (GET) com as coordenações de cursos, a Gerência do Ensino Médio (GEM) com três coordenações das disciplinas de cultura geral agrupadas por afinidade, que, na mudança de gestão em 2004, foram separadas em coordenações por disciplina com exceção da área de Ciências Humanas e Sociais que abrange História, Geografia, Sociologia e Filosofia. As Gerências atualmente respondem à Diretoria de Ensino Profissional de nível Médio (DEPEM).

Quando o CEFET-PA tinha concomitância interna, significava que seus alunos permaneciam dois turnos no Centro, mesmo que a instituição não tenha tido condições estruturais de favorecer-lhes essa permanência. Com a concomitância interna certamente havia maiores gastos da família com alimentação e transporte, e isso praticamente impossibilitava a matrícula e frequência de alunos-trabalhadores nos cursos técnicos. A comunidade escolar não se "conformava" e, apesar de procurar, não encontrava soluções para esses complicadores longamente debatidos.

O programa de Arte para a concomitância interna no CEFET-PA propunha um ano com base em Artes Plásticas e outro em Música, sem necessariamente seqüência e pressupunha em seu planejamento não haver um direcionamento para a área técnica dos cursos.

Com as mudanças ocorridas a partir de 2005 e a adoção da forma integrada os alunos passaram a ter matrícula única e todas as aulas do curso passaram a ser num turno único com raras exceções, em função das especificidades da matéria. A forma integrada entre o ensino médio e técnico tem, no CEFET-PA, duração de quatro anos - 3 anos e um semestre de disciplinas e um semestre de estágio supervisionado. Ao final de todas as etapas, há certificação única, ou seja, não há conclusão do ensino médio e conclusão do ensino técnico separadas.

Na forma integrada a disciplina Arte é cursada no 1º ano, com uma carga horária de 2 horas/ aula semanais. Inicialmente, pretendíamos manter um semestre para Artes Plásticas e outro para Música, mas, por vários fatores, isso foi inviável, assim traçamos um



conteúdo comum para as várias linguagens da arte e a partir dele trabalhamos praticamente uniformemente nos cursos, com exceção de Turismo, onde a disciplina Arte continua no 2º ano com conteúdo voltado para a área de profissionalização. Essas alterações curriculares da forma integrada, no entanto, não provocaram impactos organizacionais consideráveis no CEFET-PA até o momento.

Tratei minimamente de um exemplo, mais familiar, mas que reflete as mudanças significativas nas relações entre o ensino técnico e médio com dois marcos temporais: o ano de 1997 e de 2004, em que se pese que as duas estruturações baseiam-se na mesmíssima, e ainda atual, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº. 9.394/1996. Fiquei intrigada e passei a questionar como regulamentações de artigos idênticos da LDB nº. 9.394/1996, Art. 39 a 42, podem viabilizar formas de educação profissional tão diferentes?

O nó dessa questão está no "cabo de guerra" de duas palavras usadas para nortear as relações entre a educação profissional e as demais formas de educação presentes nos respectivamente nos Art. 39 e 40 da LDB nº. 9.394/96 que remetem a *integração* e *articulação*. Daí minha atenção voltar-se para as origens, o significado, a significação, o contexto, as variações de aplicações atuais e históricas dessas palavras na educação brasileira.

Para o senso comum a diferença entre *articular* e *integrar* parece pouca, ou em último caso, sinônimos, mas na legislação educacional que trata com a dualidade histórica ensino propedêutico/ensino profissional, síntese de outras tantas dualidades educacionais brasileiras (fazer/pensar; teoria/prática; elite/povo; rural/urbana) a sutileza, interpretações, priorizações, derivações ou outras palavras com certa similaridade como integralidade, integral, por exemplo, corporificaram as formas concomitante e integrada com orientações educacionais diferentes e em "convivência".

Os decretos n.º 2.208/1997 e n.º 5.154/2004 e seus pareceres são os documentos oficiais que definem para a educação profissional as "vagas" palavras: articulado, integrado, e, acrescentarei, por tantas vezes ser usada como sinônimo a palavra *integral*. Esses decretos impulsionaram as mudanças curriculares e de certificação do ensino veiculado no CEFET-PA de 1997 e 2004.

Vivenciei essas mudanças com envolvimento maior na última, devido eu participar da comissão para a construção de novos cursos, em função do interesse pessoal na legislação que embasava a forma intitulada integrada, oferecida para egressos do ensino fundamental com a relação idade/série compatíveis que o CEFET-PA adotou.

Nesta posição mantive contato com diversas áreas e cursos da instituição tendo a oportunidade de observar e participar das inquietações da comunidade naquela transição. As

perguntas continuavam a "aparecer" voltadas para a forma de integrada: como a integração proibida na legislação da educação profissional a partir de 1997 podia ser recolocada lado a lado com as já vigentes formas concomitante e subsequente de relação entre educação profissional e ensino médio? Como a forma integrada, descrita como um curso único, com proposta curricular única, podia ser construída com as diretrizes curriculares que a proibiam e não sofreram modificações substantivas? Como a forma integrada insistentemente confirmada como curso único pelo Parecer do Conselho Nacional Educação (CNE) e Câmara de Educação Básica (CEB) nº. 39/2004, e no mesmo parecer foi apresentada cumprindo duas finalidades?

A receptividade da comunidade do Centro à forma integrada, especialmente devido ao turno único, avançaria para o significado dessa nova forma de educação do trabalhador? E, uma vez que experiência do Centro com a educação profissional em único turno era com a Lei nº. 5692/1971, eu também questionava qual seria sua influência sobre a nova forma também em turno único? O que significaria integrar-se para elaborar um currículo único para os professores de duas áreas, ensino médio e técnico, que estavam separados, inclusive administrativamente? E mais importante: que pano de fundo dessas questões de "palco", ou seja, que concepção de educação para os trabalhadores marcava a forma integrada na educação profissional?

Certamente concordamos com Gaudêncio Frigotto (2005a) ao dizer que a forma integrada é uma "travessia", no entanto está "amarrada" em sutilezas legais, sociais, históricas como vimos resumidamente na lista de perguntas. Lançada nas "correntezas" da realidade da instituição escolar que ofereceu cursos em seu formato para a sociedade, como o CEFET-PA, a forma integrada necessariamente precisa de certos tipos de concretizações: planos de curso, currículos, programas de disciplinas. Como essas espécies de "mapas" de professores, pedagogos, alunos, gestores que os orientam durante o (per) curso seriam desenvolvidos para viabilizar o Ensino Integrado possível na forma integrada?

Durante a minha banca de qualificação fui advertida sobre o caráter amplo e vago próprios do tema - a integração na educação- e sua concretização em dada realidade. Ciente das limitações e "armadilhas" -ainda que possa ter caído nelas- busco a apropriação do tema com o mínimo de precisão o que implicou fazer escolhas e assumir posições.

Entre elas ressalto que *integrado* de forma integrada, não é adjetivo de um tipo de ensino, é parte da nomenclatura de uma forma da educação profissional combinada com o ensino médio que acredito trazer potencialidade para promover processos educacionais com vistas a superar a dicotomia técnico/propedêutico, ou seja, o Ensino Integrado, mas que não o

assegura. Portanto, apesar de eu confirmar a forma integrada como "travessia", considero-a como possibilidade de "travessia" entre articulação e integração.

Daí a necessidade da pesquisa que desvele em que nível se estabeleceu a interação curricular entre o ensino médio e técnico a partir das possibilidades viáveis de ensino através forma integrada. Ou, em que transformaram a potencialidade da forma integrada e como a aplicaram em seus currículos, numa dada realidade, os professores, pedagogos e gestores de seu lugar, tempo, condições, compreensão e história, que a tomaram no emaranhado de diretrizes, lutas políticas e sociais?

Postas essas questões, condense numa sentença o que aqui se constitui meu problema de pesquisa:

*Qual a interação curricular entre ensino médio e técnico na forma integrada do curso de Mecânica do CEFET-PA?*

Para responder tal questionamento, tenho como objetivo geral desta dissertação:

a) *Conhecer a interação curricular entre o ensino médio e técnico na forma integrada de Mecânica do CEFET-PA.*

Como objetivos específicos:

- *Levantar a conceituação, a historicidade, as bases teóricas e legais da articulação, integração, integralidade e princípios curriculares para o Ensino Integrado possível na forma integrada de educação profissional de nível médio;*
- *Analisar a relação curricular existente entre ensinos médio e técnico na forma integrada do curso de Mecânica/2005 do CEFET-PA revelado em documentos oficiais e relativos ao currículo e em entrevistas com professores, gestores e pedagogos da instituição.*

Optei para o campo de pesquisa desta investigação trabalhar com o curso de Mecânica do CEFET-PA pelos seguintes critérios: ser o curso que elaborou o plano de curso piloto na forma integrada, a disponibilidade de documentos e informações, por esse curso ter vivenciado a Lei n.º 5.692/71, a Reforma ocorrida em 1997 e a mudança de 2004 e ser indicado pela Gerência Técnico-Pedagógica como curso de excelência<sup>3</sup> no desenvolvimento de suas atividades de ensino.

---

<sup>3</sup> Os professores participam ativamente das atividades da instituição, reúnem-se semanalmente para deliberações, o curso tem espaço próprio para coordenação e professores com boas condições de trabalho (móveis, ar condicionado e com computadores), o corpo docente da área técnica possui titulação de mestres e doutores e durante o processo de seleção o curso costuma estar entre os três primeiros em concorrência de alunos, formando turmas com bom nível de preparação no Ensino Fundamental.

A pesquisa envolveu análise bibliográfica, de documentos oficiais e institucionais relativos à forma integrada e análise de entrevistas semi-estruturadas com professores que lecionaram na turma de Mecânica que ingresso no CEFET-PA em 2005, gestores de coordenação, gerência, direção e pedagogos com relação direta com os cursos integrados.

Buscarei evidenciar nas falas dos sujeitos as inter-relações curriculares com os seguintes destaques: acesso às informações necessárias sobre a forma integrada no período de oferta da turma e construção do currículo, participação na construção do plano de curso integrado de Mecânica (justificativa, objetivos, perfil dos egressos, matriz curricular, ementa das disciplinas, programas de disciplinas) e percepção sobre as diferenças de concepção entre a forma integrada e a concomitância interna.

Estruturei a apresentação desta dissertação em dois estágios:

No primeiro, "O Ensino Integrado: a travessia", em que me vali da expressão de Frigotto (2005a) para a forma integrada. Dessa forma, iniciei apresentando termos usados para denominar a relação entre ensino médio e educação profissional e investigação em dicionários, etimologicamente e comparativamente das "vagas" palavras: articulação, integração e suas derivações as quais acrescentei, em função, insistente uso conjunto integralidade, para que eu tivesse uma base dos significados restritos dessas palavras e como elas figuraram quando aplicadas à educação. Prossigo com a utilização de *integrado*, *integração*, *integral* ou derivadas quando relacionadas à educação, buscando citar pensadores de diferentes períodos da educação brasileira, desde a educação jesuítica até a década de 1990. Pontuei a plasticidade desses conceitos e mapeei os elementos essenciais dos seus currículos e as figuras de homem que se esboçam a partir deles. Consolidei assim questões intrínsecas à idéia de integração na educação e sua fluidez na defesa de vários projetos sociais. Destes entendo como mais favorável para a educação dos trabalhadores pela formação integrada na perspectiva de superação da dualidade da educação profissional x educação básica pelo trabalho permeado pela filosofia da práxis, para os quais dediquei um tópico

Ainda no I Capítulo farei um breve histórico da educação profissional, em suas origens e nos marcos legais de 1961, 1971, conjugado com a história e a apresentação do CEFET-PA, focalizando o curso de Mecânica, e mais amiúde a partir de 1996 devido a LDB nº. 9.394/1996 e suas regulamentações: os Decretos nº. 2.208/1997 e nº. 5.154/2004, traçando o quadro que gerou o embate articulação x integração e as condições para forma integrada. A legislação da forma integrada será analisada, priorizando suas prescrições curriculares, que, em continuidade, serão contrapostas com as orientações curriculares de autores da área de Trabalho e Educação. E, finalizando, este capítulo apresentarei e analisarei as principais

indicações do Documento Base da Educação Profissional de nível integrada ao Ensino médio/2007.

No II Capítulo " O Ensino Integrado: a travessia nas correntezas do CEFET-PA", apresento a análise dos documentos e das falas dos sujeitos sobre a forma integrada identificando os indícios do desenvolvimento da sua potencialidade para propiciar o Ensino Integrado ou a manutenção e reforço da desintegração na dualidade. Exponho essa análise em tópicos que tratam dos primeiros contatos com a forma integrada sua leitura e recepção na instituição, as relações entre as áreas do ensino médio e técnico na viabilização da oferta dessa forma, nas decisões iniciais de matriz e programa dos cursos integrados, na organização dos planejamentos escolares que envolviam essa forma e a maneira de informar, aproximar e conduzir a participação do corpo docente e subsídios documentais distribuídos para a comunidade ou de maior relevância para a compreensão sobre a forma integrada no Centro. Dentre esses documentos analiso o plano piloto do curso integrado de Mecânica.

Destaco como pontos essenciais das considerações sobre o currículo na forma integrada de Mecânica/2005 a tendência ao pragmatismo e a falta de participação efetiva de alunos e professores devido à ausência de planejamento pedagógico e administrativo e referenciais pedagógicos que orientem o projeto de Ensino Integrado, ao mesmo tempo que a falta de participação da comunidade e objetivos de formação internos diferentes dificultam o planejamento pedagógico integrador. Essa tendência é resultado da persistência no CEFET-PA da impressão que a forma integrada é o retorno dos cursos feitos sob a Lei nº. 5.692/1971 que encadeou os processos de construção curricular que priorizou as disciplinas técnicas colocando a margem da elaboração os professores das disciplinas de formação geral. A integração passa a ser a subordinação de disciplinas do Ensino médio "afins" as necessidades da educação profissional e a desvalorização de saberes não instrumentais.

Convém salientar que com sujeito /pesquisador fiz escolhas para elaboração desse "Esboço...", iluminando ou sombreando determinadas áreas para expor os relevos e simultaneamente deixar pontos obscuros que pudessem transporham para os limites bidimensionais das páginas e dessa pesquisa os ângulos mais relevantes da realidade multifacetada em que está inserido o currículo integrado de Mecânica/2005 do CEFET-PA.

## 1. ENSINO MÉDIO INTEGRADO: A TRAVESSIA

Leonardo di Pietro da Vinci, personalidade que adquiriu o status de símbolo do gênio transitava com desenvoltura pela pintura, escultura, poesia, física, mecânica, química, anatomia, arquitetura, botânica, urbanismo e suas invenções (não levadas a cabo em seu tempo) apresentam noções que vão do helicóptero ao isqueiro. Apesar de entre suas obras estarem as mais conhecidas pinturas do mundo, “A Mona Lisa”<sup>4</sup> e “A Última Ceia”<sup>5</sup>, há quem suspeite que seu maior feito foi a criação de si mesmo ( Coleção História Geral da Arte, 1996). Se suas obras são tão importantes o que significa propor a criação de si mesmo como o maior feito entre elas? Possivelmente por Leonardo ser artista/cientista em áreas comumente vistas como separadas técnica, ciência, arte.

A forma de ensino integrado, “a travessia”, como propõe Frigotto (2005a), e que intitula este capítulo, é uma condição intermediária, em que há muito a se fazer para superar a separação educação geral /educação técnica.

Início com a diferenciação entre os conceitos integração, articulação e integralidade, apresentando-os quando relacionados à EP/EM principalmente na legislação referente ao EI e a seguir em dicionários e etimologicamente para analisar as diferenças de significados ou prioridades entre o sentido restrito e o contido na legislação. A seguir pontuo-os ao longo da educação e segundo pensadores brasileiros a questão da integração e da integralidade, extraindo os elementos curriculares, o foco integrador e a figura de homem que se propõem formar. Assim temos diferentes leituras históricas da integração/integralidade.

Traçarei em linhas gerais nesse capítulo breve histórico das políticas de educação profissional marcadas pela diferenciação da educação geral, dualidade cujas raízes estão no sistema escravo de trabalho e no “doutoramento” dos donos da terra indo até a Lei n.º. 5.692/1971. A partir da LDB n.º. 9.394/1996, decretos n.º 2.208/1997 e n.º 5.154/2004, Parecer CNE/CNB n.º. 16/1999, Parecer CNE/CNB n.º. 39/2004; demarcarei a historicidade da forma integrada, cujo conhecimento contribui para compreender sua concretização. Utilizarei a LDB n.º. 9.394/1996, o Decreto n.º 5.154/2004, o Parecer CNE/CNB n.º. 39/2004, textos de autores e o Documento Base da Educação Profissional de Nível Médio Integrada ao Ensino

---

<sup>4</sup> Como é mais conhecida “A Gioconda” pintada em óleo, 77cmX 53cm, sobre madeira entre 1503-1507, atualmente no Museu do Louvre em Paris, ainda pairam dúvidas sobre quem teria sido o modelo para sua “expressão indecifrável”, combinação da técnica da perspectiva e do esfumato, gradação suave de luz e sombra.

<sup>5</sup> Mural com 460 cmX 880 cm, pintado em técnica mista no Refeitório do convento Santa Maria della Grazie, Milão-Itália, com cena bíblica da última refeição de Jesus com os apóstolos, momento em que Jesus teria apresentado a comunhão pelo pão e vinho, corpo e sangue.

médio/2007 para elaborar as orientações curriculares para o EI e estruturar os indicadores da efetiva integração na forma integrada para subsidiar a pesquisa de campo

### **1.1. Integrado, integral, articulado: as vagas palavras**

Ao começar pelas “vagas palavras” pretendo evidenciar que a utilização indiscriminada destes termos esvazia o sentido e confunde a direção da concepção de Ensino Integrado. Compartilho das reflexões de Ciavatta e Frigotto (2003) nessa questão que o uso de determinados termos para nomear fatos, coisas e conceitos não é inocente, mas carregado de interesses que tendenciam e desenvolvem significados sobre esses fatos e conceitos. Assim tomar palavras diferentes como se tivessem o mesmo significado sem o devido cuidado confunde a essência do que se quer expressar.

Isso ocorre ao aplicar integrado, integral, articulado ou integração, integralidade, articulação na educação para defender projetos de formação. Na linguagem comum essas palavras podem até ser usadas como sinônimos, mas é preciso ter clareza dos limites de seus significados, de seu cerne ao qualificar a relação entre EM e EP.

Nessa linha de reflexão a revista RET-SUS (nov., 2006) em reportagem sobre a 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, que aconteceu em Brasília nos dias 5 e 8 de novembro de 2006, destaca como ponto de debate a controvérsia entre o uso das palavras articulação e integração como antônimos ou sinônimos ou complementares na legislação que regulamenta a conjugação de EP/EM. O texto da reportagem para estabelecer sentidos restritos para as palavras cita o dicionário Houaiss onde consta integração “incorporação de um elemento num conjunto” e articulação como “diálogo em torno de idéias antagônicas”.

*Articulação* na EP/EM está vinculada ao revogado Decreto n.º 2.208/1997, ao Parecer CNE/ CEB n.º 16/1997, e às formas de concomitante e seqüencial ou subsequente (como passou a ser chamado desde 2004) e a *integração* com o Decreto n.º 5.154/2004, CNE/ CEB n.º 39/2004 e a forma integrada.

No entanto, em ambos os decretos, no Art. 2º do Decreto n.º 2.208/1997 e no Art. 4º Decreto n.º 5.154/2004, o desenvolvimento da EP junto com EM é determinado como em articulação. Isso quer dizer que a forma integrada é um tipo de articulação.

Conseqüentemente, concordo com Ribeiro (RET-SUS, nov, 2006) quando afirma não serem duas modalidades de educação profissional, não há a modalidade articulada e a modalidade integrada, apesar de o autor contradizer-se em seguida ao utilizar “modalidade integrada” no lugar de “forma integrada”.

Certamente há uma modalidade educação profissional de nível médio que, por meio do § 1º, Art. 4º Decreto n.º 5.154/2004, determina a predominância da *articulação* na combinação EP/EM, baseada no Art. 40 da LDB n.º 9.394/1996, como pode se lera seguir:

A educação profissional será desenvolvida em *articulação* com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho (BRASIL, 2004, grifo nosso).

Portanto, na lógica desse documento, as formas de ensino concomitante, subsequente e integrado são maneiras de articular o EM com a EP. A articulação é confirmada pelo Parecer CNE/ CEB n.º 39/2004 como a “nova forma de relacionamento entre a educação profissional e o ensino médio” a qual, consoante o Inciso I do Artigo 3º da Resolução CNE/CEB 4/1999, é de “independência e articulação”.

É forçoso admitir que legalmente não há oposição entre os termos integração e articulação conforme defende Ribeiro, entretanto daí a afirmar que essa “polêmica ilógica” ou “que não há sustentação para tal oposição” entre esses conceitos (RET-SUS, 2006) existe um longo caminho.

Nos documentos educacionais é preciso entender profundamente o significado dos termos usados, sua combinação, por serem constitutivos de condições para interferência na realidade pedagógica que, no caso específico do debate integrar ou articular, subjaz na defesa de interesses de dois projetos socioeconômicos, uns de formação com bases humanísticas e técnico-científicas, ampliação da criticidade cidadã na perspectiva dos direitos do trabalhador e outro de restrita e estrita adaptação da educação dos trabalhadores aos objetivos do mercado (FRIGOTTO in BRASIL, 2006).

A forma integrada é caracterizada por Ribeiro (RET-SUS, 2006) pela matrícula única que parece ser o que a diferencia da concomitância interna (onde o aluno possui duas matrículas na mesma instituição), mas, considera o autor, que tudo fica claro quando o § 2º do Art. 4º do Decreto n.º 5.154/2004 alerta para ampliação da carga horária total do curso na forma integrada, enquanto na concomitância interna não há referência à carga horária. E, por essa carga horária ampliada, Ribeiro (2006) entende que se viabilizaria a simultaneidade da formação geral e a preparação para exercício de profissões técnica em curso único, concluindo ser a forma integrada o “lugar por excelência para a realização de uma concepção formativa que entende por integralidade” (RIBEIRO, RET-SUS, 2006, p 6).

A ampliação da carga horária, na verdade, condensação da carga horária do EM somada à carga horária dos cursos técnicos, é relevante porque o curso passa a ser em turno único, diferente da concomitância interna que não precisa que sua carga horária seja



mencionada, pois como implica são dois cursos: EM e EP (por isso duas matrículas), estas estão em suas próprias regulamentações. Defendo a forma integrada como potencial para a superação da cisão ensino geral X ensino técnico pelo Ensino Integrado, a carga horária conta para isso, mas não é seu deflagrador.

Retomemos as questões da integração da EP na LDB no Art. 39:

A educação profissional, *integrada* às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Apesar de a educação profissional ser apresentada como *integrada* no Art. 39 da LDB 9394/1996 prioriza-se na legislação regulamentar dessa educação, como vimos, à referência *articulada* do Art. 40 da mesma lei.

Por não ter encontrado justificativa legal para essa predominância da articulação do Art. 40, considero que isso acontece em função desse artigo referir-se diretamente ao ensino regular e educação continuada em instituições especializadas ou em ambiente de trabalho, ou seja, a educação profissional certificada.

Diferente da *integração* do Art. 39 que, muito mais abrangente, remete a diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia.

Entretanto, vale-nos saber que “Educação”, nos termos do Art. 1º da LDB 9.394/1996:

abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Noto que em “educação” estão contidos os “processos formativos que se desenvolvem [...] em instituições de ensino e pesquisa”, portanto o ensino profissional regular também está incluso na relação de integração do Art. 39, justificando-a.

Quanto à integração na forma integrada, como exemplo, retiro do Parecer CNE/CEB n.º 39/2004 o trecho abaixo:

O curso de Educação Profissional Técnica de nível médio realizado na forma integrada com o Ensino médio deve ser considerado como um curso único desde a sua concepção plenamente *integrada* e ser desenvolvido como tal, desde o primeiro dia de aula até o último. Todos os seus componentes curriculares devem receber tratamento *integrado*, nos termos do projeto pedagógico da instituição de ensino (BRASIL, 2004, grifos nossos).

Simultaneamente o mesmo parecer realça que ensino médio e técnico integralizados deve considerar a formação integral do cidadão trabalhador.

E ainda soma-se que ainda no Parecer CNE/ CEB n.º 39/2004 consta que:

[...] na forma integrada, atendidas essas finalidades e diretrizes (do EM), de forma complementar e *articulada*, conforme o planejamento pedagógico do estabelecimento de ensino, será oferecida, simultaneamente e ao longo do Ensino médio, a Educação Profissional Técnica de nível médio [...] (BRASIL, 2004, grifos nossos).

Lembro que já citei do mesmo documento que a articulação é vista como nova forma de relacionamento entre a EP e o EM.

Articulação/integração/integralidade compõem afinal uma tríade na legislação e debates da educação profissional. Quais suas diferenças ou similitudes essenciais?

Começemos pelo termo integrado: em dicionário da língua portuguesa *integrado*, participípio de integrar, é também adjetivo de “objeto de integração, que se integrou” (Dicionário Aurélio, 1986, p. 954) ou “diz-se de cada uma das partes de um todo que se completam ou complementam [...]” (ibid). Em outro ângulo a afirmação que integrado é adjetivo de objeto de *integração*, nos leva a definir essa como “ato ou efeito de integrar (-se)” (ibid), e a *integrar*: “[...] tornar inteiro, completar, inteirar, integralizar [...] juntar-se, tornando-se parte integrante, reunir-se, incorporar-se [...]” (ibid) ou ainda ato de “[...] adaptar-se, acomodar-se [...]” (ibid). Primeiramente, objeto da ação de *integrar*, parte e todo ao mesmo tempo, *integrado* requer uma reunião para o inteiro, que não é simples soma das partes, mas requer que essas se movimentem, se alterem, para conciliar-se uma a outra. *Integrado* precisa de perguntas: quais são suas partes? Qual o “todo” que formam? O que aproxima as partes e as mantém juntas? Em que as “partes” modificaram-se para poder harmonizar-se?

Na etimologia o verbo *integrar* vem do latim *integrāre*, “[...] reparar; arranjar; renovar; recriar; refazer” (MACHADO, 1995 p 310), e remete a idéia um estado a ser mudado que anteriormente já havia sofrido mudanças.

*Articulação* e suas derivadas, por sua vez, referem-se a várias áreas como zoologia, botânica, linguagem, jurídica e sobre os ossos, associado à ação de *articular*, similar a “ligar, unir, juntar” [...] “formando cadeias” e estabelecendo contatos, mas em que se distinguiram com clareza os componentes. Em etimologia, a citação em latim mais antiga, conhecida utiliza articulação – *articulatiōne*- trata de doenças em brotos de vinhas e sobre

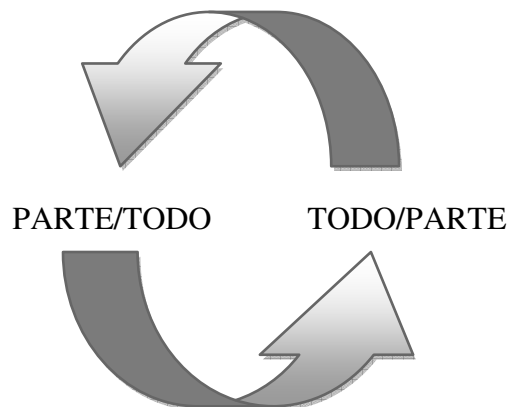
cuidados em juntas ósseas; articular também do latim *articulāre*, significava “dar articulações, repartir, separar, distinguir, pronunciar distintamente” (MACHADO, 1995 p 325).

*Integral* ou o que é inteiro, total, também é aplicado à determinada condição de cereais e alimentos preparados com eles ou ainda a análises matemáticas,; relaciona-se a *integralidade*, qualidade e atributo do que é integral, completo. Para a etimologia segui a especificação do dicionário de indicá-la como palavra composta íntegro+al, volto-me, portanto, para *íntegro*: do latim *intēgru* “não tocado, que não foi atingido, intacto, inteiro, sem alteração, são, razoável” ” (MACHADO, 1995 p 310).

Relaciono “as vagas palavras” entre si a partir desses limites e as represento graficamente a seguir.

A integração corresponde ao todo em que existem as partes que, por sua vez, são o todo de outras partes que interagem dinamicamente, portanto há todo/parte e a parte/todo em diversos patamares.

**Figura 01: Integração**



A articulação deixa claro em sua etimologia estar associada à separação com um vínculo entre as partes, sendo sua expressão parte/parte, em que a ligação pode ou não produzir influência mútua de uma das partes sobre a outra que a/as altere significativamente.

**Figura 02: Articulação**



Já integralidade/integral é o que é o completo, digamos o irretocável, perfeito, não há partes, só o todo.

**Figura 03: Integralidade**

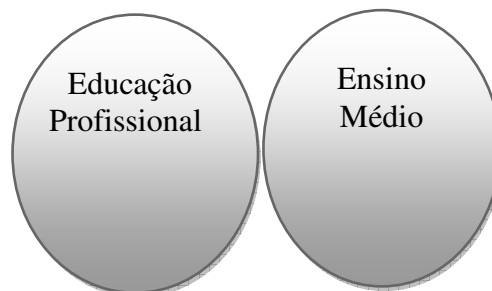


A três palavras por tratarem de relações de parte e todo aparentam um encadeamento, no entanto seus significados essenciais as distanciam e não indicam necessariamente um processo de desenvolvimento ou evolução de uma para outra.

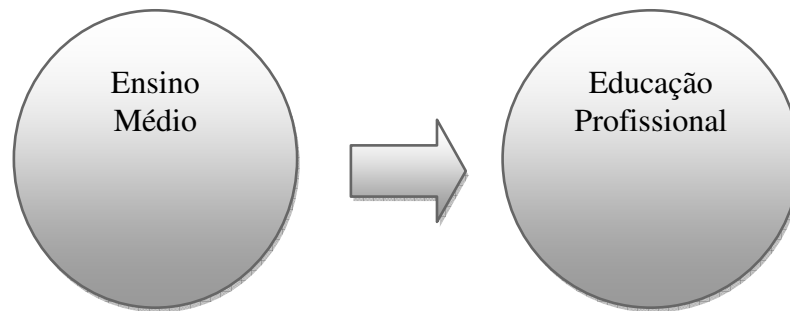
Quando refletimos esses conceitos na educação profissional em suas combinações com o ensino médio para esclarecer seus significados considero o que explico em seguida. :

A articulação condiz com a EP e o EM como cursos independentes em paralelo ou seqüência, em que os conhecimentos não se entrecruzam, no currículo com cada disciplina lado a lado em documentos e nos horários de aula, em que a diversidade de objetivos, métodos individuais impõem ao “conjunto” a dualidade, como na formação sob o ângulo de articulação aproxima pouco ou separa a EP e o EM, mantendo-os em “lados” diferentes e mais evidentes nas formas concomitante e subsequente, consoante a afirmação de Frigotto (In BRASIL, 2006, p. 260) que “a visão de articulação da formação profissional à básica [...] representa a perspectiva do dualismo e do adestramento”.

**Figura 04: Articulação na forma concomitante**

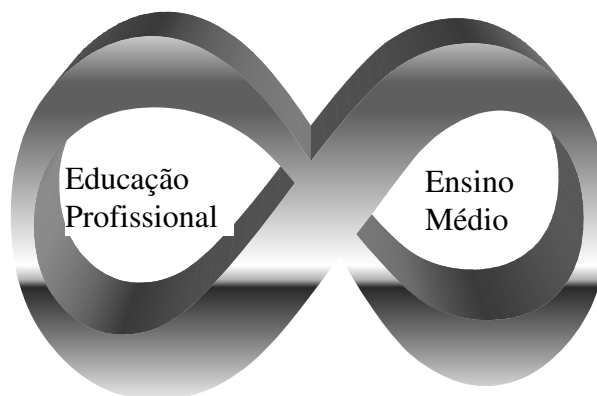


**Figura 05: Articulação na forma subsequente**



Na integração EM/EP permanecem as identidades das partes, mas já identificadas no todo e vice-versa. A consciência do “entorno” favorece procedimentos interativos mesmo que a ação seja “individual” a um efeito sobre o outro. Assim o Ensino Integrado no currículo mantém “partes”- disciplinas, áreas, conteúdos - diferenciadas, não isoladas umas das outras, e sim conectadas em interfaces compartilhadas que são simultaneamente aprendizagem de si e do todo graças à conciliação de princípios, finalidades e projetos. A forma integrada nesses termos condiz com o Ensino Integrado que, segundo Frigotto (ibid), tende a superar “[...] tanto o academicismo quanto a visão da profissionalização adestradora”. Na imagem encontrada para representá-la recorro à Faixa de Möebius<sup>6</sup> do campo matemático.

**Figura 06: Forma integrada pelo Ensino Integrado**



<sup>6</sup> A Faixa de Möebius é uma superfície bidimensional de um só lado que pode ser construída em três dimensões com uma tira retangular com as extremidades coladas com uma das pontas virada a 180 graus em relação à outra, obtêm-se dois espaços abertos laterais em que interagem os campos aparentemente internos e externos. Deve seu nome ao matemático Augustus Möbius (1790-1868) que desenvolveu-a em seus estudos de Topologia, área da geometria que trabalha com figuras ao sofrerem deformações mantêm inalterados certos aspectos (PEREIRA e SCHEMMER)

Cabe, entretanto, diante das induções na legislação da EP vistas no início desse tópico, ponderar que a forma integrada normatizada como articulação pela manutenção das orientações elaboradas na vigência do Decreto nº. 2.208/1997, pode alinhar-se com a proposta de articular ou integrar, ou como adverte Frigotto (ibid), em última instância ser tomada como retorno do adestramento rápido com vistas ao mercado, próprio do ensino profissionalizante da Lei nº. 5.692/1971 que “instituiu a profissionalização obrigatória do segundo grau pela via da redução dos conteúdos da educação básica” (MOURA in BRASIL, 2006, p 180).

Essa condição confirma a forma integrada como expressão do contexto de disputas, “travessia” possível, a meu ver, da articulação para a integração. Caso essa travessia não aconteça, a “integração” da forma integrada assumirá outros contornos em outros sinônimos como acomodação superficial, subordinação e justaposição convergindo com as conclusões de Fazenda (2002, p 85) sobre a instabilidade do conceito de integração na legislação brasileira de 1º e 2º graus da década de 1970, que pelas diferentes conotações assumidas “[...] dificulta a compreensão do que e do como efetivamente integrar” e passa a representar idéias díspares do cerne daquele conceito tais como concomitância, ordenação e articulação, conduzindo a educação profissional atual “[...] a avanços pífios ou retrocessos” no dizer de Ciavatta et all (2005a, p14) sobre efeitos possíveis pelos vieses do conteúdo do Decreto nº. 5.154/2004 e suas regulamentações.

Como a humanidade não organizou seus conhecimentos em um bloco único a educação escolar é inviável pela integralidade, pois suas bases estão nas áreas de referência da ciência<sup>7</sup> para investigar a realidade concreta social e natural, ou em outras grandes narrativas humanas como a Arte e a Filosofia. As fronteiras entre esses campos são no mínimo imprecisas, e por vezes estes estão sobrepostos, mas nem assim há condições de elaborá-los como um “uno”. Para o ser humano a integralidade é um estado fugidio, que nossa estrutura mental/cultural/lingüística tem dificuldades de alcançar e expressar. Daí as dificuldades de conceber a educação integral que, também para ser “completa”, extrapolaria as fronteiras da escola, remetendo aos diversos espaços de aprendizagem humana, bem como, pelo acúmulo de conhecimento atual, abarcar o “todo” em si fica além das capacidades humanas. Há, entretanto a capacidade humana de intuir o todo/integralidade, ao propor-se a compreensão da unidade base dos saberes pela expectativa utópica.

---

7 Na correlação disciplina escolar/disciplina científica há uma correspondência relativa, pois a primeira não é cópia da segunda pelo método e processo de aquisição do conhecimento, a não necessidade de disciplinar escolar estar par e passo com o desenvolvimento da disciplina científica (SAVIANI, 2006).

Ao fundo da formação integral é possível entrever o conceito marxiano da omnilateralidade<sup>8</sup>, ainda que não coincidente, cujo caráter totalizante das/pelas manifestações humanas envolve a ação com todas as suas faculdades e potencialidades sobre o real, que se traduz na plenitude do desenvolvimento de capacidades na relação homem naturalizado e natureza humanizada (SOUSA JR. in UFMG, 1999). Segundo Sousa Jr. (in UFMG, 1999) Marx não deu precisão ao conteúdo da formação omnilateral, mas é possível visualizá-la na seguinte afirmação:

[...] a apropriação sensível da essência e da vida humana, do homem objetivo, das criações humanas para e através do homem, não deve considerar apenas o sentido de ter. O homem apropria-se do seu ser onilateral de uma maneira onicompreensiva, portanto, como homem total (MARX, 1844 apud SOUSA JR. in UFMG, 1999, p 108 sic)

Ademais, a Lei nº 5.692/1971, estabelecia em seu Art. 21 como objetivo do ensino de 2º grau a “formação integral do adolescente” pelo currículo com predomínio da parte de “formação especial” destinada a habilitação profissional em consonância com as necessidades do mercado regional e nacional, ou seja, predomínio da educação profissionalizante sobre a educação geral (BRASIL, 1971). Isso coloca próxima temporal a utilização da mesma expressão – formação integral- com sentidos e sob projetos educacionais diferentes, o que pode gerar mal-entendido sobre o projeto de integração atual.

Os conceitos integral, integrado e articulado no vocabulário educativo remetem a dinâmica de separação, aproximação, fundição ou completude dos conhecimentos. A partir dessa fundamentação infiro que, sob a aparente semelhança entre integrado, articulada e integral, como adjetivos da relação EM/EP, há diferenças cruciais no tratamento da dualidade que encaminham para a sua manutenção e agudização – articulado ou “integrado” filtrado pela articulação- ou superação pela integração efetiva.

Pela exposição da etimologia de integral como “intacto” sem margem para a complementariedade parte/todo, apesar de seu uso corrente associado à forma integrada por pesquisadores de grande porte como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a) e da exposição de seus possíveis rebatimentos no conceito de omnilateralidade, opto por integrado para

---

<sup>8</sup> O prefixo *omni* vem do latim *omnis* que significa tudo e, segundo Aranha (In FIDALGO & MACHADO, 2000, p 126) "a educação integral (por inteiro) objetiva o alcance da omnilateralidade (a formação completa)."

qualificar o ensino que não dicotomize a formação geral e a profissional e enfatizo que a forma integrada da EP com o EM, favorece, mas não garante esse Ensino Integrado<sup>9</sup>.

Como veremos a seguir as “vagas palavras”, em especial integração e integral, foram utilizadas comumente para adjetivar diferentes projetos de educação e ensino ao longo da história, o que realça a importância de clareza sobre qual formação está sendo defendida por elas.

## 1.2. Percursos de integração e integral na educação brasileira

Este tópico traz a historicidade dos conceitos de integração e integral e suas derivações históricas, segundo autores da educação brasileira que expõem suas apropriações e elementos constitutivos, enfatizando a importância do contexto histórico-social para a apreensão de seus significados e comprometimentos.

Esse percurso esboça a figura do trabalhador que se buscava formar pela citação de referenciais bibliográficos desde o período jesuítico, passando por Rui Barbosa, pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, período de 1930-1945, por Anísio Teixeira, até localizar o atual debate do Ensino Integrado na educação profissional.

A necessidade de integrar advém do que se acredita estar fragmentado, desassociado no processo de formação do ser humano com reflexos para o ser em si e para a humanidade que pode ser transcrito como “o trabalhador e a sociedade”. E, para essa formação que pretende o “completo”, os fatores para atingi-lo possam ser vários como se observa no quadro síntese ao final desse tópico. Entre eles há os que se repetem em tempos diferentes embora as posições adotadas sobre a integração que os indicam possam ser contraditórias ou aproximadas, independentemente da distância cronológica.

Numa primeira análise, observo que ora são listados os componentes para a educação integrada, ora a educação é uma das partes que estará incorporada ao todo, neste caso, à sociedade em diversos períodos.

Assim, pude observar que da mesma forma como houve no passado, como houve, há e haverá diversos momentos histórico-sociais em que os educadores e os legisladores da educação recorreram e recorrem à idéia de *integração*. Daí para avaliá-la devemos ter em vista que esse tipo de educação está inserida num contexto histórico-social em que está inscrita, que a rege e a pronuncia.

---

<sup>9</sup> Utilizarei essa concepção de ensino efetivamente integrador com as iniciais em maiúscula para diferenciá-la de outras possíveis utilizações de integrado/integração.



Quando dizemos: “*integrado*”, não dizemos tudo. Haverá sempre a necessidade de análise das partes, do todo, de interpretação para evidenciar a lógica do projeto social que está desenvolvido por trás dessa superfície para não recair em justaposições ou em análises simplistas, aquém do cerne da questão. Daí ser necessário saber que lógica é essa, como se integra, que apropriações da realidade a direciona e qual a sua teoria estruturante. Considerá-la como descolada desse contexto, apenas na superfície, implica falar dela como se sempre se referisse à mesma coisa no decorrer da história enquanto se tratam de teses diferentes.

### 1.2.1. A integralidade da pedagogia jesuítica

Primeiro nos deparamos com aplicação da palavra *integração* no período jesuítico<sup>10</sup> estudado a partir da referência de França (1952) que apresentava no *Ratio Studiorum*<sup>11</sup> princípios perenes de pedagogia e método que promovem, segundo ele, o desenvolvimento do espírito humano.

Destaco sua utilização da palavra *integral* em dois trechos. No primeiro referindo-se à aplicação do teatro enquanto metodologia de aprendizagem lê-se:

a educação dos jesuítas era *integral*. Ao lado da instrução que desenvolvia e opulentava a inteligência, a formação das outras aptidões e faculdades aparelhavam o homem para a vida [...] (FRANÇA, 1952 p 71, grifo nosso).

No segundo trecho concluindo em relação ao que denomina de “alma” da educação dos jesuítas – a formação religiosa - França afirma que:

Destarte, o *Ratio Studiorum*, num plano bem estruturado e harmonioso, faz convergir toda a vida escolar do colégio – administração, currículo, metodologia, distrações – para um único: a educação *integral* do aluno. (ibid, p. 75, grifo nosso).

Portanto, um conjunto de elementos envolvidos no processo educacional, inclusive aqueles além do estritamente referentes ao ensino/aprendizagem, estava norteado pelo objetivo da educação integral. Se particularizarmos cada cada elemento temos que, na

<sup>10</sup> Fundada em 1534 por Inácio de Loyola a Companhia de Jesus foi uma reação à reforma protestante com dois focos a educação das novas gerações e a conversão à fé católica dos povos que estavam sendo colonizados por meio da ação missionária. Chegaram ao Brasil em 1549 dedicando-se a pregação da fé católica e o trabalho educativo até sua expulsão em 1759 (PILERTTI, 1996).

<sup>11</sup> *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu* ou Plano de Estudos da Companhia de Jesus, foi elaborada a partir da experiência de 50 anos que se iniciaram no Colégio de Messina em agosto de 1518, com sua edição definitiva promulgada-a como lei em 1599 (FRANÇA, 1952).

escola jesuítica, a administração se constituía a partir das províncias ou circunscrições territoriais que coincidiam com o território das nações ou parte deles. Os cargos em níveis hierárquicos eram: Geral-Provincial, com função de vigilância na província; posteriormente o Reitor, figura central do Colégio; abaixo dele o Prefeito de Estudos, que supervisiona as aulas, programas, Prefeito de Disciplina como responsável pela manutenção da ordem e bom comportamento a seguido a figura do professor que deveria ser capaz de consagrar aos alunos um afeto paternal, mas sem familiaridades que fizesse com que os alunos lhe quisessem bem e nele confiassem já que ele personificava bom humor e a jovialidade (FRANÇA, 1952). Em sua formação os professores adquiriam a cultura da inteligência e a prática de ensino, essa última no contato com “[...] um homem profundamente versado na experiência do ensino” (FRANÇA, 1952, p 90).

A seguir, ao currículo constituído de retórica com predominância do latim e do grego era acrescido do estudo das línguas vivas com as “[...] ciências então acessíveis- matemática, astronomia e física- incluídas no currículo filosófico [...] (FRANÇA, 1952, p51) suscetível a adaptações oriundas da mudança dos tempos e até das possibilidades de modificação específicas para as províncias tomando cores de regionalização ao mesmo em que previa constante atualização.

Em terceiro e quarto lugares a metodologia e as distrações, aquela, nas palavras de França (1952), eminente ativa para o desenvolvimento da inteligência, consistia da preleção, do exercício da memória, da emulação, da premiação e, em último caso, dos castigos corporais, combinados com a prática recreativa como o teatro.

O conjunto destes elementos harmonizados e detalhados minuciosamente no *Ratio* pressupõem um tipo de currículo, uma estratégia de ensino, objetivos definidos e formação docente em uma definição clara de educação voltada para a vida terrena como preparação do espírito no ideal da fé cristão - seu elemento unificador - que busca alcançar o paraíso e formação de um homem cristão. Esse método imprimia a dualidade vida terrena/vida espiritual em que, na primeira, as tendências do homem deveriam ser combatidas para favorecer a segunda (ver Quadro 1).

### 1.2.2. A integração em Rui Barbosa<sup>12</sup>

Em Rui Barbosa (apud, 1997, p. 51) encontramos que “ensino *integral*, é aquele preocupado com o desenvolvimento do intelecto, do físico e do sentimento”. E que “este ensino *integral* estaria apoiado, em especial, naqueles três conteúdos: ciências, ginásticas e desenho” (ibid, p. 51, grifo nosso).

Convém sabermos que:

[...] o terceiro ponto essencial do ensino *integral* preconizado por Rui era a educação do sentimento. Os conteúdos mais importantes para alcançar esse propósito eram a música e o desenho (NASCIMENTO, 1997: 54, grifo nosso)

A dimensão final no âmbito da educação do sentimento - moral e civismo - na verdade, era resultado dos vários conteúdos ministrados na escola sob “a reponsabilidade direta da ciência da história e da economia política e da sociologia” (NASCIMENTO, 1997 p 55).

A partir do texto, as partes (conteúdos) que integradas formariam o inteiro para Rui Barbosa eram: o conhecimento científico, a ginástica e o sentimento educado pelo desenho, música e moral e civismo.

O conhecimento científico é basilar para Rui Barbosa para a educação intelectual das novas gerações devido ser essencial para o desenvolvimento da capacidade produtiva do país e, conseqüentemente, da riqueza e soberania para a nação (NASCIMENTO, 1997,p 51).

Rui Barbosa, segundo a autora, indica que a “faculdade observativa”, própria da ciência, seja desenvolvida desde o jardim da infância. Nascimento (ibid) ressalta que a ciência na compreensão de Rui é “aquela de fatos demonstráveis, dos fenômenos observáveis do universo” (NASCIMENTO, 1997 p 52), mas que aquela não esta separada dos demais conhecimentos, pelo contrário está “entrosada com as letras, com a moral e com a liberdade” (ibid).

A Educação Física estaria introduzida como forma de promover o desenvolvimento harmonioso do ser humano, uma vez que:

Entre a educação extremada das atividades cerebrais que debilita o corpo e a educação que privilegia em demasia a atividade física levando a inércia do

---

<sup>12</sup> Apesar de não exercer o cargo de professor enquanto político, jurista e parlamentar manteve interesse pela educação, destacando-se seus pareceres sobre a reforma do ensino secundário e médio (1882- 1883) (FÁVERO: BRITTO, 1999).

entendimento, deve prevalecer o equilíbrio, este sim, o ideal da educação são (NASCIMENTO, 1997 p 53).

A ginástica conciliária, ainda, os benefícios à saúde ao exercício para o vigor e a destreza incluindo o fomento a “hábitos de elevadas qualidades morais”(ibid) condicionando a ordem, a regularidade e a disciplina, fornecendo as bases para a defesa nacional que seriam indispensáveis na formação do cidadão.

Os objetivos de Rui Barbosa para a música ficam claros e completos nas suas palavras citadas por Nascimento (grifos do próprio BARBOSA, 1946 p 103 apud 1997 p 57):

Tem por efeito desenvolver os vários órgãos do ouvido e da palavra, adoçar os costumes, *civilizar as classes inferiores*, aligeirar para elas as fadigas do trabalho, e proporcionar-lhes um inocente prazer, em vez de distrações muita vez grosseira e arruinadoras.

A música, apesar de sua importância comolazer inofensivo que poderia ser praticado durante o próprio trabalho, ocuparia o segundo plano na educação dos sentimentos, pois a matéria que lhe seria essencial era o desenho.

A argumentação inicial para a prática do desenho não limitada a artistas ou luxo das classes sociais mais ricas, mas acessível a todos os homens, apresenta nele muitos aspectos positivos que incluem o desenvolvimento da sensibilidade do educando, o gosto e inspiração ao belo. No entanto, enverada a seguir por um caminho mais prático: ser um “elemento essencial ao cultivo das faculdades de observação, de invenção, de assimilação e retenção mental” (CF. BARBOSA, 1946, II p 124 apud NASCIMENTO, 1997 p 55).

Mas as vantagens mais palpáveis da aprendizagem do desenho estariam principalmente associadas a sua importância para a indústria e economia, por tratar-se do desenho técnico para Rui Barbosa a “[...] alma do ensino técnico” (1942 p 72 apud NASCIMENTO, 1997p 55)

Quanto à disciplina a Moral e o Civismo seria- formada por um conjunto de conhecimentos em história, tradições nacionais, organização social e do seu valor e responsabilidade, como brasileiro, com o país. A manutenção das situações entre as classes sociais dessa face da educação em Rui salienta-se na matéria Economia Política, ministrada desde as últimas séries do ensino primário e no ensino secundário com o fim de ensinar o trabalhador,

[...] antes de experimentar as agruras, as primeiras feridas do combate pela existência, que [...] há de sentir, [...] o valor supremo, a inviolabilidade absoluta dos interesses que presidem à distribuição das categorias sociais

pela herança, pelo merecimento e pelo trabalho. (BARBOSA, 1946, II p361 a 363 apud NASCIMENTO, 1997p 56)

Na educação integral de Rui Barbosa – compreendendo o conhecimento científico, a ginásticas e os sentimentos, comportando este último o música, desenho e a moral e o civismo - repetem-se elementos voltados para um educação com cores de profissionalização, uma vez que seu foco é uma formação para capacitar a população para o trabalho visando a expansão das indústrias.

Para Nascimento (1997), havia diferenças de tratamento entre a mão-de-obra do campo e a da cidade. A primeira estava destinada a preparação do dono da terra e seu filho, que com conhecimentos científicos, aumentaria a produtividade na agricultura, enquanto para a mão-de-obra da cidade empregada na indústria “educação integral” significaria mesclagem de fatores para potencializar a produtividade e diminuir a resistência do trabalhador as normas sociais favorecendo maior exploração pela classe que detinha os meios de produção.

Nascimento(1997) defende que a proposta de Rui Barbosa - universalização do ensino elementar, ensino secundário prático/profissionalizante e ensino superior elitista – teria no final como principal clientela a elite rural latifundiária, com duas formas de “educação integral”, uma para a elite e outra para o povo.

Contudo, o objetivo de Rui Barbosa de preparar e disciplinar mão-de-obra para uma economia industrial destoava ainda no Brasil predominantemente agrícola, enveredando pela pretensão de atualizar o país unicamente pela educação, mesmo que seus pressupostos orientassem reformas educacionais posteriores.

A modernização da sociedade se configura como elemento de aglutinação em Rui Barbosa para isso, o método é a preparação para os diversos tipos de trabalho necessários, diferenciado por posição social e nessa proposta as partes a serem integradas são as dimensões humanas citadas (ver Quadro 1). Já aqueles “destinados” ao *trabalho manual*, atividade fatigante a ser suavizada, deveriam estar resignados e aptos à/para sua condição graças a sua formação integral. Portanto, há duas formações integrais e “integração” e “integração” em Rui Barbosa, de acordo com o fim e para quem se destinam, correspondendo a formações diferentes marcadas pela dualidade.

### 1.2.3. A integração no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova

Volto-me agora para o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova<sup>13</sup> datado de 1932, com a sistematização das diretrizes de uma educação que defendia, entre outras coisas, “organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de dirigir o desenvolvimento natural e *integral* do ser humano” (AZEVEDO, ?, p. 64, grifo nosso).

No Manifesto lê-se que o:

[...] direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado [...] o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações como uma função social eminentemente pública, que êle é chamado a realizar [...] (ibid, p. 66, sic grifo nosso).

Azevedo prossegue demarcando a atividade e a produção como base dessa escola socializada, consegüentemente considera o trabalho

[...] a melhor maneira de estudar o trabalho em si mesmo como fundamento da sociedade humana, se organizou para remontar a corrente e restabelecer, entre os homens, o espírito de disciplina, a solidariedade e da cooperação [...] que ultrapasse largamente o quadro estreito dos interesses de classe (ibid, p. 65, sic).

Mais adiante Azevedo (?, p 65) estabelece como “valores permanentes” da educação justamente o trabalho, a solidariedade social e a cooperação, a consciência social e o espírito de justiça, de renúncia e de disciplina

Baseado no direito biológico de cada indivíduo o documento estabelecia que cabia ao Estado a organização da “escola comum única” que fosse acessível em todos os graus aos cidadãos mantidos em situação economicamente inferior pela estrutura social do país para desenvolverem o máximo possível de acordo com suas aptidões vitais (AZEVEDO, ?)

Os princípios da escola única de Azevedo - a laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e co-educação – estão associados, em primeira instância, ao reconhecimento daquele direito biológico em seus princípios igualitários.

Há a ressalva de Azevedo que “unidade não significa uniformidade (mas) pressupõe multiplicidade” (ibid, p 69) o que pode ser compreendido melhor quando se percebe que orientando-se pelo direito biológico chega-se a seleção natural dos mais capazes identificados ao atingirem a universidade. Essa elite localizada no “vértice da pirâmide”(ibid,

---

<sup>13</sup> O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova é um documento redigido por Fernando de Azevedo assinado por mais 25 educadores que apresentava as diretrizes desse grupo para renovação da educação brasileira nos anos 30.

p 76) - pensadores, sábios, cientistas, técnicos, educadores – tem o dever e o direito de influenciar a massa.

No entanto, antes de alcançar esse cume, o aluno passava pelo ensino secundário, “ponto nevrálgico da educação”(ibid, p 74), visto como momento de escolha e do sentido da cultura geral e das ramificações iniciais de especialização.

Para evitar “o divórcio entre trabalhadores manuais e intelectuais” (ibid, p73) o Manifesto propõe a escola secundária unificada com

[...] uma sólida base comum de cultura geral (3 anos), para a posterior bifurcação (dos 15 aos 18), em seção de preponderância intelectual (com os 3 ciclos de humanidades modernas; ciências físicas e matemáticas; e ciências químicas e biológicas), e em seção de preferência manual, ramificada por sua vez, em ciclos, escolas ou cursos destinados à preparação às atividades profissionais, decorrentes da extração de matérias primas (escolas agrícolas, de mineração e de pesca) da elaboração das matérias primas (industriais e profissionais) e da distribuição dos produtos elaborados (transportes, comunicações e comércio) (ibid).

A marca da educação integral do Manifesto dos Pioneiros amparada em princípios científicos é o desenvolvimento da capacidade individual ligada aos fatores biológicos, fundamentalmente individual. A função da escola integrada à sociedade seria de educar/adaptar o indivíduo para a comunidade e de ensinar a ser útil (produtor) para a coletividade na posição que lhe foi possível atingir.

Educação integral no Manifesto, portanto, vem a ser obter o “total” de cada um na sua capacidade para o trabalho na suposição que lhes são dadas oportunidades iguais na escola integrada que incorpora e esta incorporada na/pela sociedade num tom geral de acomodação/adequação.

O trabalho, atividade de produção para a manutenção e desenvolvimento da sociedade, tem seus executores - os trabalhadores- classificados: em manuais (profissionais de extração e preparação de matérias-primas e distribuição de produtos) e intelectuais (profissionais liberais), diferenciados pela formação (apesar da base comum), com os primeiros no nível de massa executora das determinações dos segundos, dirigentes pensadores.

No Manifesto há a tentativa de superar a diferenciação de trabalhos manuais e intelectuais pela necessidade de ambos para o desenvolvimento da sociedade, ao mesmo tempo em que os seres humanos seriam iguados pelo suposto ponto de partida comum, entretanto, a seguir a dividir as áreas de trabalho – desconsiderando a intelectualidade do trabalho manual e a prática do trabalho intelectual – encaminha os trabalhadores a diferentes

degraus de uma pirâmide, portanto colocados em níveis de iguais, de acordo com uma seleção “natural” - baseada no princípio científico integrador. A influência das múltiplas condições de histórico-sociais e econômicas são pouco vistas como fatores de “seleção” das potencialidades dos trabalhadores (ver Quadro 1). Assim a integração e a integralidade do Manifesto justifica na verdade, a educação dual e a diferenciação entre trabalhadores intelectuais e manuais.

#### **1.2.4. A integração na Educação do período de 30 à 45**

Horta (1994) analisando o período de 30 à 45 enfoca no Brasil a concepção da educação como “problema nacional” e depois como “problema de segurança nacional”, bem como sua associação com a saúde, que abre espaço aos militares para intervirem no sistema de ensino com a Educação Física e a instrução pré-militar, como instrumentos para o fortalecimento da raça e do espírito de segurança nacional, que identificava como verdadeiro inimigo o “inimigo interno”.

E, tratando do aspecto envolvendo diretamente a educação e a segurança nacional, Horta cita o documento encaminhado em 1939 pelo Ministro da Guerra, General Eurico Gaspar Dutra, para Getúlio Vargas em que se lê com clareza o que os militares esperavam da escola:

Torna-se difícil aos órgãos militares realizar totalmente seus objetivos previstos na Constituição, nas leis ordinárias e nos regulamentos, sem a prévia implantação, no espírito público, dos conceitos fundamentais de disciplina, hierarquia, solidariedade, cooperação, intrepidez, aperfeiçoamento físico, de par com a subordinação moral e com o culto do civismo; e sem a *integração* da mentalidade da escola civil no verdadeiro espírito da política de segurança nacional (DUTRA apud HORTA, 1994 p 47, grifo nosso).

Para favorecer conjugação educação/ segurança nacional os militares utilizavam a instrução pré-militar, obrigatória para maiores de 16 anos desde 1908, que sofreu várias modificações até ser estabelecida em termos mais completos, atingindo também os menores de 16 anos, através da Lei do Ensino Militar de novembro de 1939. A partir dela, deveria funcionar junto aos estabelecimentos de ensino primário e secundário uma Escola de Instrução Pré-militar, sob o comando da Inspeção Geral de Ensino do Exército. Esta Inspeção organizaria os programas que conteriam:

[...] a prática de instrução elementar de ordem unida (sem arma), a iniciação na técnica do tiro e o ensino rudimentar da instrução geral (regras de



disciplina, hierarquia militar, organização do Exército, etc.) (HORTA, 1994 p 55)

A disciplina em que se sobressai essa formação era a Educação Física<sup>14</sup>, ministrada por militares, juntamente com a Educação Moral e o Canto Orfeônico. No currículo, a inclusão da História do Brasil em março de 1940 visava à formação da consciência patriótica. Este fato recebeu na revista *Nação Armada* elogios pela inculcação do culto à Pátria “reintegrando, assim, o Brasil na posse de si mesmo” (ibid, p. 181).

Para atingir a “formação *integral* da personalidade” como dito no discurso de Gustavo Capanema no Teatro Municipal (ibid, p. 169, grifo nosso) a escola passaria a ser um “centro de preparação *integral* de cada indivíduo, para o serviço da Nação” (ibid, p.165 e 169, grifo nosso).

Reforçando esta orientação o jornal *O Globo* lança campanha em 1941 nas revistas infanto-juvenis *O Globo Juvenil* e *Gibi*. A campanha se inicia com o livro *Meu Brasil* de Sérgio Macedo em que um pai narra para o filho a história do Brasil através das guerras e feitos militares (ibid, p 57). No livro a figura do soldado é engrandecida, mas ressalta que “nem todos [...] deveriam ser soldados embora devessem ter um espírito de soldado” e que em todas as profissões pode-se servir a pátria (MACEDO apud ibid, p. 58).

Tal argumentação era afinada com a de Azevedo Amaral (apud HORTA, 1994 p.55, grifos nosso) publicada em março de 1940, na revista *Nação Armada* em que reforçava como “dever supremo” do Exército “[...] tornar efetiva a educação militar *integral* das novas gerações” (AMARAL apud HORTA, 1994 p.55, grifo nosso). A Educação militar não se restringia ao uso das armas, mas a formação intelectual e moral para a constituição de “[...] uma mentalidade capaz de pensar militarmente [...]” (ibid). O que levaria a população em massa a se converter “[...] espiritualmente em um Exército” (ibid).

E de Vargas pôde-se escutar que a educação era tida como “[...] um instrumento de integração da infância e juventude na Pátria e nos interesses que lhe são incorporados [...]” (apud HORTA, 1994 p174).

A “militarização” apresenta-se como integralizado, a escola, vinculada às forças autoritárias, era parte atrelada ao carro chefe do Exército e, na formação integral, o indivíduo

---

<sup>14</sup> Os militares com o objetivo de garantir o controle da educação física no país criaram em 1930 o Centro Militar de Educação Física, transformado em 1933 na Escola de Educação Física do Exército com objetivo de ensinar o método da educação física e preparar instrutores e monitores entre militares e civis e em 1937 ano da reforma de Capanema na educação, os militares assumiram a organização e direção da Divisão de Educação Física, criada naquela reforma, subordinada ao Departamento Nacional de Educação (HORTA, 1994).

estaria intelectual, moral e fisicamente preparado e convencido para defender a Pátria através da aprendizagem da obediência a comandos desencadeados em níveis hierárquicos.

O trabalhador/soldado seria útil ao país na medida em que no seu “posto” servisse ao crescimento da nação, sendo seu trabalho um disciplinador (ver Quadro 1). Essa integração condiz com a subordinação do homem e o distanciamento de si mesmo.

### 1.2.5. Integração em Anísio Teixeira<sup>15</sup>

Em “Educação não é privilégio” Teixeira escreveu sobre o dualismo da educação que perpetua a diferença entre a elite e povo graças ao seu caráter seletivo e a necessidade de uma nova política educacional na década de 1950.

Considerando o ensino primário como o mais necessário para o povo Teixeira o determina como prioridade, e associados a ele encontramos dois significados afins à integração. O primeiro relativo ao horário letivo “[...] precisamos instituir-lhe o dia *integral* [...]” (TEIXEIRA, 1957 p 50, grifos nossos) e segundo de relação escola/sociedade: “tal escola com horários amplos, *integrada* no (seu) meio e com ele identificada [...]” (ibid, p. 51, grifos nossos).

Essas duas posições mesclam-se, pois a escola devia ser de horário ampliado por conter em seu programa, além do ensino das técnicas de ler, escrever, contar e desenhar, a “própria vida da comunidade com seu *trabalho*, as suas tradições, as suas características, devidamente selecionadas e harmonizadas” (ibid, p. 50, grifo nosso) correspondendo “[...] as técnicas sociais, no seu contexto real, como habilidades, sem as quais não se pode hoje viver” (ibid, p. 50).

Teixeira (1957:49) pondera que escola primária “como o próprio nome diz” tem por finalidade “ministrar uma educação de base capaz de habilitar o homem ao trabalho nas suas formas mais comuns” formando assim “o trabalhador nacional em sua grande massa”. Portanto a escola primária tem objetivo próprio e

Por isso mesmo, não pode ser uma escola de tempo parcial, nem uma escola somente de letras, nem uma escola de iniciação intelectual, mas uma escola sobretudo de prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de pensar, hábitos de fazer, hábitos de trabalhar e hábitos de conviver e participar em uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão (ibid)

---

<sup>15</sup> Pensador da educação brasileira com influência do filósofo americano Jonh Dewey, atuou a partir da década de 20, foi um dos principais idealizadores da Universidade de Brasília e teve, entre outros cargos, o do diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (FÁVERO, BRITTO, 1999).

Apesar de indicar o trabalhador *nacional* o autor ambienta essa formação num programa local, professores locais, administração local, que, segundo ele, contribuiria “[...] em muito para dissipar os aspectos abstratos e irreais da escola imposta pelo centro [...]” (ibid).

Na socialização regionalizada, sobressai o trabalho enquanto prática, atividade manual, em conjunto com o pensar, o conviver, o fazer e o participar. Esses componentes desenvolveriam hábitos necessários para o *cidadão* (e trabalhador) capaz de ação e reflexão sobre as decisões que, em primeira instância, eram suas dentro da democracia.

Uma vez que o autor pretende ao focalizar a escola primária inserida na comunidade atingir a grande massa nacional existe a intenção de harmonização entre os universos sociais macro (país) e micro (municípios) concomitantemente indicando a formação básica para o trabalhador para o que denomina trabalho nas suas formas mais comuns, trabalhos manuais (ver Quadro 1). Portanto, Azevedo ao propor que a massa trabalhadora fosse formada para trabalhos manuais distantes da iniciação intelectual, apesar de associar hábitos de pensar e fazer, reforçava a dualidade intelectual/manual.

### 1.2.6. A integração em Paulo Freire<sup>16</sup>

Paulo Freire em seu livro “A pedagogia do oprimido” aplica o conceito de integração e seus derivados primeiro no trecho em que argumenta sobre a relação dialética objetividade/subjetividade em que se expressa sobre a

[...] radical exigência – a da transformação objetiva da situação opressora - combatendo um imobilismo subjetivista que transformasse o ter consciência da opressão numa espera paciente de que um dia a opressão desapareceria por si mesma, não estamos negando o papel da subjetividade na luta pela modificação das estruturas. (FREIRE, 1987, p 20).

Na mesma página, o autor salienta que a objetividade dicotomizada da subjetividade a degrada para *objetivismo*. Da mesma que a subjetividade que desconsidere a objetividade na análise e ação recai em *subjetivismo* ou *psicologismo*. Defendendo que negar a importância da subjetividade

---

<sup>16</sup> Educador brasileiro que concebeu a partir de 61 com base em suas experiências o Método Paulo Freire de alfabetização de adultos fundamentado na realidade do adulto e em sua conscientização, método que alcançou repercussão nacional e internacional; nos 15 anos de exílio atuou no Chile, Estados Unidos e Genebra, de volta ao Brasil participou da fundação do Partido dos Trabalhadores em 1980 e foi secretário de Educação do Município de São Paulo entre 1989 e 1991 (FÁVERO, BRITTO, orgs. 1999).

[...] no processo de transformação do mundo, da história, é cair num simplismo ingênuo. É admitir o impossível: um mundo sem homens, tal qual a outra ingenuidade, a do subjetivismo que implica em homens sem mundo. Não há um sem os outros, mas ambos em permanente *integração*. (FREIRE, 1987, p 20, grifo nosso).

A educação bancária<sup>17</sup> associada à ação social de caráter paternalista nomeia os oprimidos de “assistidos” e “marginalizados”, indivíduos discrepantes da fisionomia geral da sociedade. Enquanto marginalizados “[...] seres de fora ou ‘à margem de’ a solução para eles estaria em que fossem ‘integrados’, ‘incorporados’ a sociedade sadia de onde um dia partiram [...]” (FREIRE, 1987:34).

Na verdade, porém, os marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram *de fora*. Sempre estiveram *dentro de*. Dentro da estrutura que os transforma em “seres para outro”. Sua solução, pois, não está em “integrar-se”, em “incorporar-se” a essa estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se seres “para si”. (FREIRE, 1987, p 35, grifos do autor).

Freire voltará a usar o verbo integrar ao final de seu texto no item sobre a síntese cultural no seguinte parágrafo:

Enquanto, na invasão cultural, os atores, que nem sequer necessitam de, pessoalmente, ir ao mundo invadido, sua ação é cada vez mais mediada pelos instrumentos tecnológicos – são sempre atores que se superpõem, com sua ação, aos espectadores, seus objetos – na síntese cultural, os atores se *integram* com os homens do povo, atores, também, da ação que ambos exercem sobre o mundo. (FREIRE, 1987: 105, grifo nosso).

A integração e o integrar em Freire configuram significados diversos. O primeiro que se refere à relação necessária entre objetividade/subjetividade, homem/mundo e à síntese cultural atores/homens do povo se encaminha para a noção de complementação e totalidade ente as partes citadas aproximadas pela dialética e pela ação transformadora do mundo que mude o caráter opressor da sociedade recolocando os homens oprimidos na condição de “para si”. No segundo significado, o verbo integrar usado conjuntamente com incorporar, bem como os adjetivos: integrado, incorporado, remete a integração como adaptação do homem oprimido a sociedade opressora (ver Quadro 1).

---

<sup>17</sup> Categoria chave do pensamento de Paulo Freire tem a concepção de homem como ser “da adaptação, do ajustamento” (FREIRE, 1987, p 34), que na posição de educando apenas exercita o arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, atrofiando sua “consciência crítica de inserção no mundo e como transformadores dele” (FREIRE, 1987, p 34).

A integração em Freire propõe a relação de partes/todo, no primeiro significado, em macro aspectos de formação humana.

### 1.2.7. A integração em Guiomar Namó de Melo<sup>18</sup>

Mello (1995) refere-se ao modelo de atendimento integral na escola integral em termos de tempo diário de permanência e atendimento de necessidades, como instrumento de sedução da classe política e sensibilizador dos “[...] usuários do sistema de ensino, cujas condições de vida impedem de assistir bem a seus filhos em aspectos vitais como alimentação e saúde” (MELLO, 1995, p 68). Mas, adverte que, em função da escassez de recursos do país, esse modelo

[...] é extremamente discutível, do ponto de vista de gestão, [...] (e causaria) dificuldades inerentes à capacitação para a gestão de estabelecimentos prestadores de serviços com múltiplas finalidades (ibid).

E ainda contrapõe que a adoção do modelo de atendimento integral restrita a uma minoria, “[...] ainda que dos setores pobres [...]” (ibid), aumentaria a seletividade econômica e social da educação brasileira. Insistindo, portanto, “[...] na garantia de qualidade de oferta [...] (de educação igual) *para todas as escolas e todos os alunos*” (ibid, grifos da autora).

Volta a mencionar o atendimento integrado dos alunos como contra-indicado estabelecido a partir da cúpula do sistema de forma homogênea para todo o país, sendo mais adequado “[...] estimular [...] diversas formas de *integração* da unidade escolar com outros equipamentos sociais e culturais, utilizando para isso mão-de-obra da região, sem requisitos credencialistas rígidos” (ibid, p112, grifo nosso).

Ao longo do livro Mello (ibid, p 69, grifo nosso) aplica *integrar* ao tratar da relação entre conteúdos básicos e específicos a partir da seguinte afirmação “[...] conteúdos mais diversificados e específicos podem e devem ser tratados, *integrando-os* aos conteúdos básicos [...]”.

#### A conjugação entre esses conteúdos para Mello

[...] parece indicar que a gestão pedagógica deve buscar o delicado equilíbrio entre conteúdos consagrados tradicionalmente e os que refletem realidades

---

18 Guiomar Namó de Mello, doutora em educação, em 1982 foi nomeada Secretária Municipal de Educação de São Paulo, consultora de projetos do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e participou durante o governo de Fernando Henrique Cardoso do CNE/CEB e da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o EM, a de educação básica e de Formação de Professores de Educação Básica em nível superior (homepage da educadora).

locais ou temas específicos, buscando induzir e estimular iniciativas que permitam em desenho curricular mais *integrado*, priorizados e estabelecendo uma interação entre governo central ou nacional e os estabelecimentos de ensino. (ibid, p 71, grifo nosso).

Outro exemplo de aplicação da necessidade de integrar, segundo a autora, diz respeito a abranger no plano de desenvolvimento da escola que “[...] no seu núcleo pedagógico, (tenha) uma contínua *integração* entre os professores, de modo a permitir uma progressão consistente dos alunos ao longo das diferentes séries ou turmas” (ibid, p 187). A autora vê nessa estratégia dois avanços a redução da repetência e a melhoria da qualidade de ensino, mas observa que tal tipo de planejamento curricular implica um “[...] núcleo comum de disciplinas obrigatórias que percorreria um período de escolaridade relativamente longo” (ibid).

Para favorecer a integração, para Mello (1995) estão priorizados a gestão e o planejamento conduzidos em níveis nacionais, estaduais, municipais e em unidades escolares para aproximação escola e comunidade, sendo estas a auxiliar àquela, local onde estudam seus filhos que precisam de educação. Do voluntariado desconsidera a qualificação pedagógica e, avalios que relaciona seu apoio ao cumprimento de tarefas/atividades manuais.

Aplica, nessa integração escola/comunidade, a fórmula da sociedade assumindo funções do Estado na qual este se limita a gerenciar a educação.

A integração curricular entre conteúdos tradicionais e específicos conduziria a uma base nacional com abertura para a regionalização, cuja dosagem adequada seria prescrita pela parte pedagógica, cabendo aos professores orientados a responsabilidade de, por sua atuação harmonizada, evitar a repetência.

A autora combate a escola de atendimento integral de responsabilidade do governo em tempo e funções (alimentação, assistência médica) traduzida como escola que atende os alunos em necessidades além da aprendizagem, a que rotula de assistencial.

A integração em Mello traz o direito ao tratamento igual pelo Estado para os desiguais econômica, social e regionalmente (ver Quadro 1). Como o Estado deve garantir-lhes os mesmos direitos, cabe aos diferentes grupos procurar independentemente suportes para as suas necessidades diferenciadas. A dualidade é admitida, mas não necessariamente combatida, apenas há o tom de amenizá-la pelas orientações de integrações/colaborações.

### **1.2.8. O Ensino Integrado em Ciavatta, Frigotto e Ramos**

A forma integrada apresentada pelo Decreto nº 5.154/2004 está voltada exclusivamente para a educação profissional de nível médio e focaliza como componentes o ensino médio e o ensino técnico.

Em Ciavatta et al (2005, p 15) o ensino médio integrado é qualificado como uma proposta de “travessia”, palco de lutas para

[...] afirmá-lo na direção da escola unitária e politécnica [...]” que supere o dualismo, a fragmentação e o aligeiramento presentes na educação profissional no ensino médio para jovens trabalhadores.

A caracterização do ensino integrado como “travessia” advém da compreensão de que a “[...] preparação profissional no ensino médio (é) uma imposição da realidade [...]” (CIAVATTA et al, 2005, p 43) no entanto quando se pretende não apenas atender a essa realidade, mas mudar suas condições, a garantia do ensino médio com uma base unitária para todos constitui-se como obrigação ética e política

Pelas citações de Ciavatta (et al, 2005) os recursos para a possíveis para integração entre ensino médio e técnico são: a educação politécnica e a escola única, indicando como horizonte a omnilateralidade para integralidade física, mental, cultural, política, científica e tecnológica do ser humano com a compreensão dos princípios científicos resgatando o ontológico do trabalho como categoria central da formação do indivíduo e da sociedade humana. Portanto, para esses autores, a forma integrada de ensino é um estágio para a educação integral.

As origens dessa concepção, como apresenta Ciavatta (et al, 2005), está utopistas do Renascimento e socialistas utópicos da primeira metade do século XIX, finalmente aprofundadas por Karl Marx que “[...] extrai das próprias contradições da sociedade a necessidade de uma formação científico-tecnológica” (FRANCO, 2003, apud CIAVATTA et al, 2005a, p 86) ou politécnica.

A educação politécnica proposta por Marx segundo Sousa Jr. (1999), é uma mediação entre o ponto de vista de expansão do capital pela formação de mão-de-obra apta a executar o maior número possível de atividades nos processos de produção e a necessidade de um meio para que os trabalhadores tenham acesso aos fundamentos científicos, teóricos e práticos do processo de trabalho. O ensino politécnico, compreendido como formação técnica multifacetada ligada à preparação para várias funções do processo produtivo, na proposta marxiana “[...] compensa os inconvenientes que se derivam da divisão do trabalho, que impedem o alcance do conhecimento profundo de seu ofício aos seus aprendizes” (MARX,

1869 apud SOUSA JR., 1999, p 106) e, ao somar-se à ginástica e ao conteúdo intelectual, possibilita a educação favorável ao trabalhador dentro das condições da sociedade capitalista..

O termo politecnia gera controvérsias, mesmo entre os autores que o defendem. No intuito de abordarmos brevemente os significados levantados inicialmente por Machado (in MEC, 1991) que aborda o conceito primeiramente no sentido imediato de *poli* como múltiplos, várias, e *tecnia* como técnica, aplicação prático-utilitarista das ciências da natureza e matemática e, mais radicalmente, dos procedimentos manuais das Ciências Aplicadas. Politecnia seria, portanto, o ensino de várias práticas das Ciências Aplicadas, seu caráter poria a teoria para execução. Indo além da superfície Machado (in MEC, 1991, p 55) amplia este conceito pela análise de que politécnico adjectiva ensino, cujo objetivo

[...] é permitir formar o homem em múltiplas dimensões. [...] (para desenvolver) suas potencialidades, que ele se construa na sua dimensão intelectual, ativa, física, ética, artística etc.

Assim, o raio de ação de ensino vai modificar a visão sobre técnica, que em sua origem *tecné* abrange o “[...] movimento que arranca o ser do não ser (...) antecedente de todas as técnicas dos nossos dias” (BOSI, 1985, p 13 apud MARTINS, 1998, p 23).

Portanto, *tecnia* para Machado (1991) trata da relação homem, natureza e produção num processo de criação que necessariamente envolve trabalho e conhecimentos teórico-práticos anteriores, não de repetição pura e simples de padrão.

Nosella (2007, p 141), por sua vez, considera que Machado atribui à politecnia “[...] sentido e abrangência conceituais muito amplos [...]” e que igual fazem outros educadores que assumem esse conceito. Para Nosella (2007) há desproporção palavra/significado por razões semânticas, históricas e políticas. Semanticamente a politecnia não corresponde ao que se pretende expressar com ela, na verdade, adjectivaria o ensino para o homem polivalente que, pela síntese de textos de dicionários, versam sobre o ensino de várias artes ou ciências aplicadas. Além disso, segundo Nosella (2007), Manacorda usa politecnia como sinônimo para “pluriprofissional” apontando-a como proposta predileta da burguesia, portanto, de desqualificação do trabalho e do trabalhador. O que o leva às lutas políticas. Nosella (2007) vê que para atingir as propostas educacionais marxistas implícitas no termo politecnia são necessários estudos histórico-filosóficos, o que não cabe aos interlocutores desse campo, que identifica como a própria massa trabalhadora e os trabalhadores da educação, a quem devem bastar os citados dicionários que, como mostrou, ficam longe do que aqueles autores pretendem expressar com o termo, restringindo sua compreensão aos pesquisadores.



A razão histórica procede, segundo Nosella (2007), do fato de substituir *tecnhnological*, do texto original de Marx, por *polytecchenisch* em alemão, que permaneceu como politecnia na seqüência de traduções. E, mesmo confirmando que Marx utilizava os dois termos em seu tempo, lembra que eles eram mais condizentes com o que ele pretendia projetar em sua época, e, entendendo marxismo como método de investigação que se renova continuamente, propõe como correspondente mais fiel à pedagogia marxista a expressão “onilateral”, inclusive próxima da conotação de escola única e unitária gramsciana. Nas duas expressões Nosella sublima a ligação com integração que, em seu caráter unitário, pressupõe a qualidade que abarca “[...] o sentido quantitativo, isso é, que abrange todos os aspectos” (NOSELLA, 2007, p 148).

Saviani (2007), depois de reelaborar o trabalho como princípio educativo e o significado de polictenia, confirma que Manacorda optou em suas conclusões pela expressão “educação tecnológica” para a educação do trabalhador, ainda que identificando haver similitude nos textos de Marx, daquela com o termo “politécnico”. Acentuando que a questão é conceitual, não terminológica, explica que as suas concepções e as de Nosella (2007) para a educação atual não são excludentes, mas enriquecedoras e que, se necessário, abre mão “[...] do termo politecnia, sem prejuízo algum para a concepção pedagógica que venho procurando elaborar (SAVIANI, 2007, p 165)

Sigo os passos de Saviani, se outra palavra consolidar-se no lugar de politecnia mantendo os princípios dessa concepção, que seja substituída a palavra essa em meu texto.

Conseqüentemente a concepção de educação politécnica aqui adotada como referência diz respeito ao “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno (...) resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade” (SAVIANI, 1989, p 17 *apud* CIAVATTA et al, 2005a, p 85). A escola única por sua vez é proposta por Gramsci.

A partir de 1926, este autor, na prisão, aborda o problema do aumento do dualismo escola clássica e escola profissional ou da separação entre a teoria e a prática, com origem na diferenciação e diversidade das escolas ocorridas em função da diversidade/complexidades das ciências e das atividades práticas modernas. Para o desenvolvimento humano unitário, dentro deste quadro, Gramsci (1991) propõe a escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre o desenvolvimento da capacidade de trabalho manual e trabalho intelectual e desenvolva a autodisciplina intelectual e autonomia moral, que seja responsabilidade do Estado, formando as “[...] novas gerações sem divisões de grupos”,

(ibid, p 121) e selecionando capacidades individuais, que transformarão os organismos de cultura e superarão a dicotomia trabalho intelectual e industrial.

Na escola única à coletivização do tipo social segue-se o desenvolvimento autônomo e responsável via métodos criativos na ciência e na vida que contribuem para atingir a maturidade intelectual. Segundo Gramsci (1991, p 125), a escola unitária propiciaria o começo mudanças nas “[...] relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida”.

O trabalho a que me reporto responde, em primeiro nível, às necessidades da vida biológica, mas atinge a escala da vida genérica, identidade do indivíduo na humanidade, enquanto produção consciente e intencional sobre a natureza. Tal produção tem seus elementos potencias, na sua localização temporal e geográfica e seus resultados geram a vida cultural, social e estética, que pelos mecanismos da aprendizagem/divulgação comportam a universalidade. Assim, o trabalho desenvolve o conhecimento, a ciência e a tecnologia por acumulação e aperfeiçoamento pela humanidade de procedimentos e instrumentos que tornem mais eficiente o corpo e as ações humanas para favorecer a vida.

É necessário, como fazem Ciavatta (et al 2005) balizados por Luckács (1978), atenção sobre as possíveis leituras incorretas de trabalho como emprego ou atividade laboral, pois o trabalho ontocriativo não pode se confundir com formas históricas de trabalho como a servil, a escrava e a assalariada

Na perspectiva do trabalho como práxis Ciavatta (et al 2005, p. 59) propõem sua centralidade “[...] não apenas no plano econômico, mas no âmbito da arte e da cultura, linguagem e símbolo[...]

 e o infere como princípio educativo, dever e direito de todo o ser humano uma vez que é fundamental a vida natural, cultural e social de um e de todos os homens e atividade vital da consciência e da conscientização do homem frente à realidade (ver Quadro 1).

As concepções desses autores são as que melhor respondem a integração no sentido que defendo de parte/totalidade, totalidade/parte cujo elemento integrador é o trabalho na perspectiva de práxis como bases constitutivas do Ensino integrado, por isso na próxima seção aprofundo essas “duas” categorias: práxis e trabalho.

**Quadro 1: Síntese do Percurso de Integração e Integral na Educação Brasileira**

Referente à	Termo aproximado (s)	Componentes	Elemento integrador	Orientações curriculares e conteúdos curriculares	Figura do trabalhador
Pedagogia Jesuítica (1549 a 1759)	Unificação	Administração, currículo, estratégias de ensino, elementos da formação docente.	Fé cristã Ampliação da igreja católica.	Retórica com predominância do latim e do grego e acréscido do estudo das línguas do seu tempo, matemática, astronomia e física-incluídas no currículo filosófico.	Homem que prepara seu espírito para atingir o paraíso católico.
Pensamento de Rui Barbosa (Por volta de 1800)	Unificação	Dimensões humanas – intelectuais, sensível, moral	Modernização	Ciências, ginásticas, desenho, música e moral e civismo, história, economia política e sociologia tratadas através de princípios científicos e formação para o trabalho que	Necessários para o avanço econômico do país resignados e aptos à/para sua condição de trabalhadores em atividades manuais e fatigantes.
Manifestos dos Pioneiros da Educação (1932)	Totalidade Adaptação	Escola e sociedade. Trabalho intelectual e manual.	Princípios científicos	Base comum de cultura geral e divisão em intelectual: humanidades modernas; ciências físicas e matemáticas; e ciências químicas e biológicas; e manual: profissionalização por áreas da economia: extração e preparação de matérias-primas e distribuição de produtos.	Útil (produtor) para a coletividade na posição que atingisse: trabalhador manual ou dirigente.
Educação no Período de 30 a 45	Cooperação. Unificação.	Escola e forças armadas. Infância, juventude e Pátria. Mentalidade civil e espírito militar.	Militarização.	Educação Física ministrada por militares, Educação Moral, Canto Orfeônico e História do Brasil pelo instrução pré-militar para obediência as autoridades e serviço a Pátria.	Trabalhador/soldado que devem ser úteis ao país e a serviço da nação
Pensamento de Anísio Teixeira (Década de 50)	Ampliação do tempo. Conciliação.	Tempo. Escola e comunidade. Trabalho, pensamento, convivência, execução e participação.	Participação em sua comunidade.	Domínio da leitura e da escrita, operações matemáticas básicas, desenho, tradições culturais locais, pelos princípios de convivência e trabalho na sua forma mais comum: manual.	Cidadão/ trabalhador enraizado no seu local de origem, capaz de ação e reflexão sobre as decisões na democracia.
Pensamento de Paulo Freire (Década de 60)	Dialogicidade.  Adaptação.	Objetividade/subjetividade, homem/mundo e atores/homens do povo.  Homem oprimido e sociedade opressora.	Transformação.	Síntese cultural entre os sujeitos da educação, sem priorização ou exclusão de formas de culturas.	Oprimidos com perspectiva de tornarem-se transformadores
Pensamento de Guiomar Mello (Década de 90)	Ampliação do tempo. Relação	Tempo. Escola e atividades assistenciais. Escola e comunidade. Conteúdos básicos e conteúdos específicos. Professores.	Gestão e planejamento.	Conteúdos consagrados tradicionalmente e os que refletem realidades locais ou temas específicos.	Pessoas cujos filhos necessitam dos serviços do Estado, mas que podem contribuir com a escola através do voluntariado.
Ciavatta et AL (Década de 90 até dias atuais)	Omnilateralidade	Ensino médio e ensino técnico. Teoria e prática. Intelectual e manual	Politécnica e Trabalho Práxis	Base humanística conciliada com a compreensão dos princípios científicos resgatando o ontológico do trabalho como categoria central da formação do indivíduo e da sociedade humana.	Pessoas que pela formação geral e técnica podem reestabelecer seu caráter de “ser humano” e social.

### 1.3. A filosofia da práxis e o trabalho como concepções para o Ensino Integrado

A filosofia da práxis e o trabalho são categorias intimamente relacionadas que tratam das ações e produções humanas sobre a natureza, do ser humanizado nessas ações e produções. Considero que a filosofia da práxis e o trabalho são os elementos fundantes da concepção de Ensino Integrado que defendo como possível na forma integrada de educação profissional, por isso dedico este tópico para aprofundar as duas categorias buscando apresentar suas interfaces.

Adoto o termo “práxis” de acordo com a linha de Vásquez (2007), cômico de seu significado original de “prática”, que, devido ao uso mais restrito à filosofia, não foi impregnado pela associação com atividade exclusivamente utilitária comum na conotação cotidiana. Assim como Vásquez, penso que a palavra mais adequada para atingir o conceito que pretendo traçar seria *poieses* que, em sua origem grega, significa produção ou fabricação de um objeto fora do agente, já o significado originário de práxis corresponde a uma ação com fim em si mesma. Mas como persiste na nossa língua corrente a sonoridade de *poieses* em palavras como poeta e poesia limitando-a a um tipo de criação utilizá-la prejudicaria o caráter de atividade consciente e objetiva em geral. Prossegue Vásquez (2007, p 28) “[...] a práxis ocupa o lugar central da filosofia que se concebe a si mesma não só como interpretação mundo, mas como elemento do processo de transformação. Tal filosofia não é outra senão o marxismo”.

Martelli (1996 apud SEMERARO, 2005) caracteriza a filosofia da práxis como a fusão de três ingredientes: técnico-produtivo, científico-experimental e histórico-político. No primeiro, focaliza o trabalho, produto/produção histórica do/para o homem agindo sobre a natureza, no segundo, inclui o pensar científico como trabalhar com e para a construção do conhecimento e da ciência em favor da humanização e como ponte teoria/prática e, no último, posiciona-a como elemento de ação e reflexão político, histórico e social para mediação Estado e sociedade civil.

Aprofundando o significado de práxis volto a Vásquez (2007, p 219): “Toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”. A afirmação embasa-se na definição de atividade como ato ou conjunto de atos executados por um sujeito ativo (agente) para alterar a matéria-prima dada evocando o significado de ação e antônimo de imobilidade. O agente, a matéria-prima, o tipo de ato e seu produto não são indicados, podem ser físicos, psíquicos, biológicos, sociais e estar em diversos níveis: instintivo, sensorial, reflexivo, racional. A generalização deve-se ao fato de a atividade ser uma causa atual com um efeito.

O ser humano também é produtor de atividades, mas as realizações tipicamente humanas são marcadas pela intervenção consciente, marca da práxis, essencial para diferenciá-la de atividade. A intervenção consciente advém principalmente da antecipação do resultado real em um resultado ideal. O ideal norteador nega a realidade dada, que não é necessariamente a matéria concreta, visando transformá-la em algo ainda não existente. O fim adotado, no entanto, não é régua de qualificação do resultado real, pode haver uma inadequação entre o intento e o obtido por desvios na realização frutos da vontade do agente ou dos limites da realidade em que atua presentes no momento da produção. Ao ser gerada teoricamente, a atividade adquire teor cognoscitivo e teleológico, e pode ou não passar para ação física (VÁSQUEZ, 2007).

A questão é que somente será práxis se, depois de ser teórica, for materializada objetivamente no enfrentamento da matéria natural adquirindo existência no mundo exterior independente do agente ou grupo de sujeitos que a projetou. Portanto, o trabalho será práxis quanto for trabalho concreto.

Vásquez (2007) salienta que para/na práxis a prática detém a primazia, sendo vista como mais claramente no início e como fim da teoria, posto que a teorização se origina das exigências e problemas da realidade e concebe uma nova modulação que, para ser levada a cabo, necessita de um novo modo de execução, ao mesmo tempo que, pelo mesmo motivo (a elaboração do ideal) a teoria goza de relativa autonomia da prática para ir além do alcançado.

A teoria é construído da/para a prática tanto quanto a prática é construído da/para a teorização. Essa interação desvela-as como unidade sem que, contudo, percam-se suas identidades.

As matérias-primas da práxis podem ser: o dado ou entes naturais, produtos de uma práxis anterior (o aço do trabalho operário, a tela do trabalho artístico) ou o próprio homem.

Conforme o tipo de relação entre a matéria-prima alterada e a atividade prática que promoveu a mudança, Vásquez (2007) propõe as formas de práxis: produtiva, artística, experimental e política. A exposição a seguir está pautada neste autor.

Na práxis produtiva o sujeito age sobre a matéria e forças naturais criando “[...] um mundo de objetos úteis que satisfazem determinadas necessidades” (VÁSQUEZ, 2007, p 226). Essa práxis, fundamental para um mundo humano ou humanizado, gera produtos e meios de produção, vinculando-se às relações de produção.

Diferindo da anterior, na práxis artística não se visa a uma peça prático-utilitária. Sem esse limite, a práxis artística leva às últimas conseqüências a humanização no trabalho plasmando uma nova realidade que responde aos anseios de transformação do ser humano.

Típica da investigação teórica e da comprovação de hipóteses, a práxis experimental condiz prioritariamente com a produção científica, mas comporta os campos artístico, educativo, econômico e social. Mesmo com objetivo imediato teórico, a práxis experimental pode ter efeitos palpáveis quando produz ou desvenda as diretrizes de mecanismo natural, artificial ou social.

Voltada para o âmbito sociopolítico a práxis política tem como agentes grupo ou classes sociais ou ações do Estado impulsionadoras de modificações na sociedade.

Pelo nível de profundidade da consciência do sujeito no processo prático e da criação ou humanização evidente no produto (matéria transformada), a práxis pode ser criadora ou reiterativa, respectivamente mais reflexiva ou mais espontânea, sem ser exclusivamente uma ou outra na práxis total.

A práxis criada é vital para o homem por engendrar novas respostas para novas situações, ou seja, uma ação transformadora inédita. A inovação carrega dois aspectos entrelaçados: o da consciência e da realização; apresentados em reflexos/espelhos subjetivos e objetivos, interiores, exteriores. De outro modo: um ato psíquico, respondendo à materialidade (resposta a ato psíquico anterior) formula uma pergunta com uma hipótese voltada para o ideal, e é respondida por um ato real, que reestruturará a matéria não passiva que, ao impedir que o ideal se concretize, resulta em outro contexto imprevisível motivando outra pergunta. Penso que um conjunto de perguntas e respostas do agente para si e sobre a matéria aproximam-se da síntese desse percurso no espaço-tempo: o que quer? Quer; o que pode? Pode; como agir? Age; o que consegue? Consegue.

Segundo Vásquez (2007), a práxis criadora é mais plena na revolução e na arte, ambas campo da unidade indissolúvel subjetivo/objetivo, imprevisibilidade no resultado e no processo e unidade do produto como expressão da objetividade, da subjetividade e da imprevisibilidade. Mas é notada também na produção artesanal e científica em que se diluí “a diferença entre trabalho intelectual e físico, pois todo trabalho manual é, ao mesmo tempo, trabalho ou atividade da consciência” (VÁSQUEZ, 2007, p 279) e vice-versa.

Na práxis reiterativa ou imitativa, há adequação do ideal e do modo de fazer elaborados na práxis criativa, diminuindo sua margem de imprevisibilidade e de inovação. A repetição do “roteiro” criado amplia e consolida a transformação obtida. Compreende-se que a práxis reiterativa tem muita similaridade com a práxis criadora que toma por modelo, mas não

a igualá-la, bem como não é seu avesso já que assimila e acumula o resultado criativo, gradativamente preparando o estado da realidade para a próxima práxis criativa. No entanto,, caso seja enrijeça, a práxis imitativa degrada-se em cópia maquinal, inviabilizando a práxis criativa quando a realidade solicita, decai sua qualidade em favor somente de sua quantidade. Na forma e conteúdo incomunicáveis o molde, real no lugar do ideal, enche-se apenas de seu tipo de matéria, e agora se executa uma atividade prática.

O antagonismo entre o pensar/querer e o fazer em que se sacrifica “[...] o particular concreto ao universal abstrato” (VÁSQUEZ, 2007, p 277) prefigura o formalismo burocrático no social, no rotineirismo e normativismo artísticos e no trabalho específico em uma partícula da produção, realizável e imposto aos homens indistintamente. A tentativa de manter ou agudizar um único estado social como o capitalismo, contexto gerador da divisão da produção, onde produto e processo são impessoais, desqualifica o trabalho e, portanto, o trabalhador sendo nomeados por Marx de “idiotismo profissional” (apud VÁSQUEZ, 2007, p 281) e trabalho abstrato (ver Ilustração 07).

Portanto, o trabalho permeado pela práxis é o “que retira a existência humana das determinações meramente biológica” (LESSA, 2002, p 27) e cria a existência social, que por sua vez, engloba o trabalho. O trabalho abstrato, distintamente, apesar de ser uma atividade social, é medido como tempo de trabalho produtor de mais-valia e submissão do trabalhador.

Assim, o trabalho responde em primeiro nível, as necessidades da vida biológica, mas atinge a escala da vida genérica, identidade do indivíduo na humanidade, como produção consciente e intencional sobre a natureza. Tal produção tem seus elementos potencias, na sua localização temporal e geográfica e seus resultados geram a vida cultural, social e estética que, pelos mecanismos da aprendizagem/divulgação, comportam a universalidade. Conseqüentemente, o trabalho desenvolve o conhecimento, a ciência e a tecnologia por acumulação e aperfeiçoamento pela humanidade de procedimentos e instrumentos que tornem mais eficiente o corpo e as ações humanas para favorecer a vida. No entanto, o trabalho que assume certas formas históricas – entre elas, o trabalho escravo, assalariado – e sua associação com atividades manuais restritas degeneram-no e desumanizam o homem que o produz. Tal acepção de trabalho, segundo Marx (2002, p.119) revela-se quando

[...] a atividade vital, a vida produtiva, aparece agora para o homem como único meio que satisfaz uma necessidade, a de manter a existência física. A vida produtiva, entretanto, é a vida genérica. É a vida criando vida. No tipo de atividade vital está todo o caráter de uma espécie, o seu caráter genérico; a atividade livre, consciente, constitui o caráter genérico do homem. A vida revela-se simplesmente como meio de vida.

Vásquez (2007, p 284-5) recorre ao simbolismo da mão<sup>19</sup>, mediadora entre a ação e a cognição que assume aspectos contraditórios, pois “acariciam ou aproximam os homens no aperto de mãos; mas os homens não só se acariciam ou cumprimentam como também brigam”. E no trabalho abstrato “[...] as mãos que trabalham maquinalmente, vazias de espírito, são mãos sem vida porque nelas não pulsa a inteligência do operário”.

Nesse simbolismo entrevi, na História da Arte, naquelas consideradas como as primeiras pinturas, as mãos em positivo ou negativo<sup>20</sup>, encontradas em grutas como a de Gargas, nas mãos intencionalmente maiores do Davi de Michelangelo, nas meta-pinturas de René Magritte<sup>21</sup>, como “Perspicácia”, pintada em 1936 e o que, talvez, justifique a quase obsessão ocidental pelo toque entre as mãos de Adão e Deus do afresco da Capela Sistina, novamente de Michelangelo.

A mão simbólica, instrumento do homem à disposição da inteligência na práxis criativa/ trabalho, será mão-de-obra a serviço da máquina no capitalismo. Apartadas mão e inteligência consciente, há uma cisão entre a teoria e a prática fragmentando o conhecimento unitário da práxis que, ao manter os contornos das duas áreas, propicia uma interseção em que as trocas contribuem para o enriquecimento mútuo. Portanto, para almejar-se o Ensino Integrado não se deve “abrir mão” de suas partes: a prática e a teoria, tanto do ensino médio quanto do ensino técnico, mas se facilitar seus (com) tatos e a conscientização dos seus sujeitos sobre de onde viemos, onde estamos e qual o projeto em que construímos nossa ação.

Entendo que os sujeitos diretos da educação: professores, alunos, gestores, pesquisadores, pelo do trabalho como princípio educativo entendido pela práxis - sem esquecer as nuances que essa pode assumir nas relações sociais – e, conseqüentemente, a consciência de/como seres histórico-sociais com capacidade de alterar a realidade não-passiva, podem viabilizar o Ensino Integrado.

---

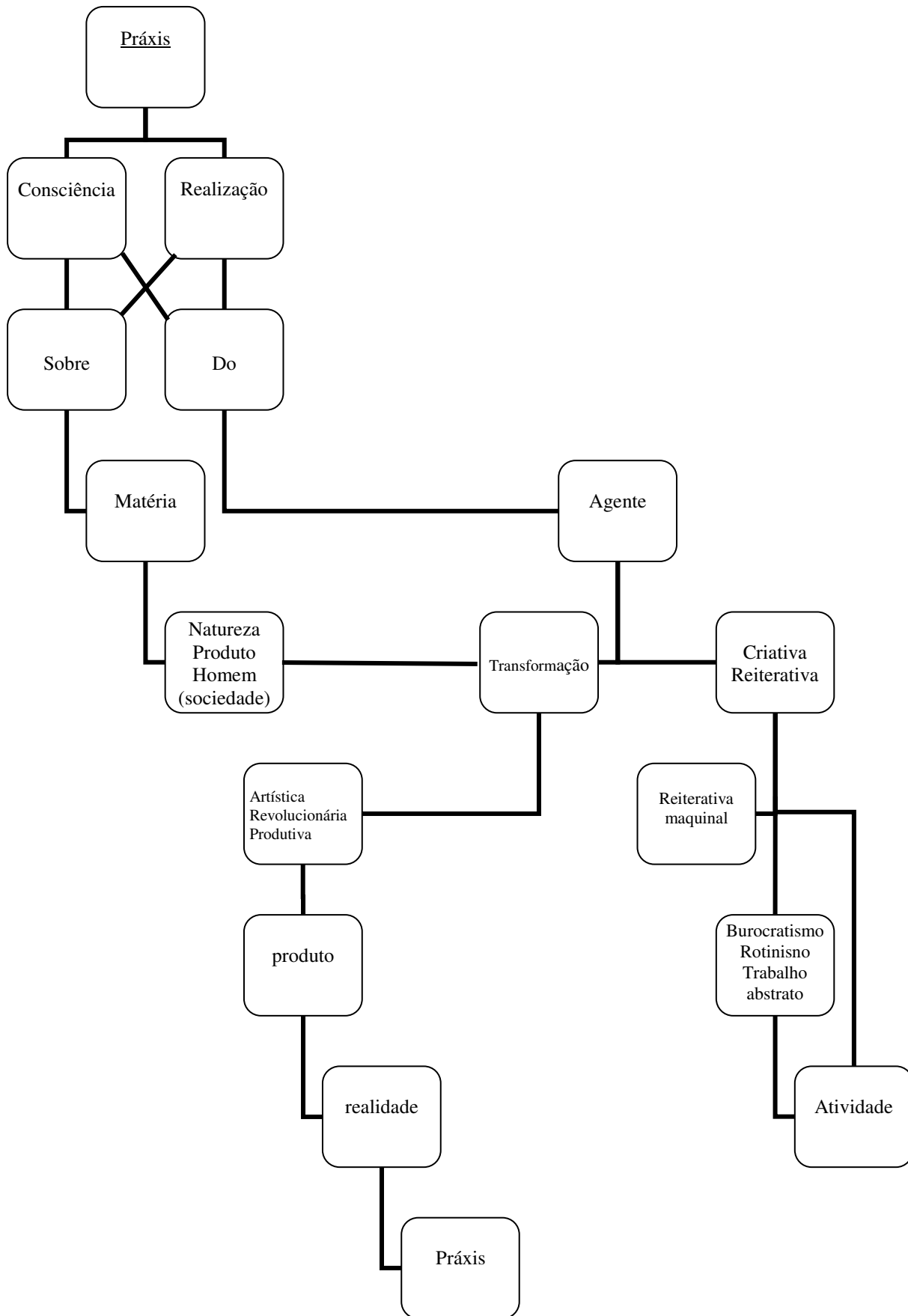
<sup>19</sup> Que recorreu, por sua vez, aos evolucionistas Darwin e Haeckel, a Aristóteles, aos filósofos Engels, Marx, Hegel, entre outros e ao operário Georges Navel.

<sup>20</sup> Do período Aurienaciense, cerca de 30.000 a 20.000 a.C., na mão em positivo a mão entintada foi impressa sobre a parede, na mão em negativa, sopra-se tinta sobre a mão apoiada na parede (Coleção História da Arte, Pintura vol. I, 1995)

<sup>21</sup> Coleção Taschen, René Magritte (1898-1967): o pensamento tornado visível, 1995.



**Figura 07: Síntese do processo diferencial entre práxis e atividade**



## **1.4. Breve histórico das políticas de educação profissional**

Ao retomarmos o histórico das políticas para a educação profissional destaco os contextos que a marcam pela dualidade ensino profissional x educação geral, espelhando outras dualidades da educação brasileira, e que a diferenciam do conjunto dessa educação.

As mútuas influências das condições sociais e das políticas públicas educacionais contrabalançam-se em mudanças ou manutenção de direções formativas que não dão suporte para prever com absoluta precisão seu resultado, mas das quais podemos extrair norteadores. Procuro aqui expor um conjunto de fatores na temporalidade constituída de passado/presente que pesam ou impulsionam a forma integrada de EP/EM para o EI.

### **1.4.1. Das origens à década de 1970**

O trabalho manual associado à escravidão das origens do modelo econômico implantado em nosso país no período colonial influenciou na classificação de uma gama de ocupações como atividades inferiores, apartadas da atividade intelectual e sem *status* social, permeando a sociedade brasileira da dicotomia manual/intelectual, de desvalorização dos trabalhos ‘práticos’ e hipervalorização de atividades ‘mentais’, produto/causa da estratificação em camadas de comandados e dirigentes, executores e elaboradores. Em que se acredita ser a escola uma das poucas vias de passagem de primeira para a segunda camada pela aquisição do diploma superior, do “doutoramento”.

A discriminação dos trabalhos manuais e o retardamento de desenvolvimento de indústrias brasileiras imposto por Portugal por meio de ordens de destruição e fechamento de fundições, estabelecimentos tipográficos e fábricas nascentes entre 1706 e 1785, provocou escassez de mão-de-obra quando se retomou o processo de industrialização no país graças à vinda de D. João VI para o Brasil.

Como solução para suprir de trabalhadores o país, institui-se a aprendizagem compulsória de ofícios para crianças e jovens que não tinham escolha, como os órfãos. O Colégio das Fábricas, criado com esse fim em 1809 no Rio de Janeiro, possuía caráter explicitamente assistencialista e abrigava órfãos que, inicialmente, aprendiam ofícios no cais, hospitais, nos arsenais de Marinha. Posteriormente, o ensino dos ofícios passou a ser no próprio estabelecimento, depois se acrescentou o ensino das primeiras letras e a seguir o ensino primário. Essa instituição serviu de modelo às demais instaladas no Brasil voltadas ao ensino profissional, como as Casas de Educandos Artífices criadas entre 1840 e 1856 e o

Asilo dos Meninos Desvalidos criado em 1875. O último foi transformado por decreto de 1892 no Instituto de Educação Profissional onde, depois de praticar uma série de ofícios, os maiores de 14 anos optavam pelo que seguiriam.

Com a Proclamação da República em 1889, e como resultado das pressões para mudar o modelo econômico agro-exportador dominante no Brasil pela produção industrial, em 1909 Nilo Peçanha assinou o Decreto nº. 7.566, de 23 de setembro criando 19 escolas de aprendizes e artífices vinculadas ao Ministério de Agricultura, Indústria e Comércio, uma em cada estado, entre eles o Pará. . Aqui iniciou a história do CEFET-PA.

Cunha (2000, p 14) salienta que essas escolas

[...] formavam desde sua criação, todo um sistema escolar, pois estavam submetidas a uma legislação específica que as distinguiu das demais instituições de ensino profissional (...) tinham prédios, currículos e metodologia didática próprios; alunos, condições de ingresso e destinação esperada dos egressos que as distinguiam das demais instituições de ensino elementar.

Realçando a diferenciação entre a educação profissional e a educação em geral que a marcou desde sua origem.

A falta de mestres de ofícios com base teórica e de professores aptos para ensino profissional, as condições precárias de funcionamento em prédios inadequados ao fim que se propunham e a evasão de alunos que, ao adquirirem conhecimentos mínimos, abandonavam a escola pela fábrica, destacaram-se como os problemas das escolas de aprendizagens e artífices.

No Pará a Escola de Aprendizes e Artífices mudou de prédio cinco vezes entre 1909 a 1929, enquanto a construção da sede própria, iniciada em 1911, passava por demolições e reconstruções para adequar-se ao projeto que condizia com as orientações do Serviço de Remodelação do Ensino Técnico-Profissional. Tanto as mudanças constantes quanto localização desfavorável da sede própria, distante da área comercial, foram fatores que influenciaram na alta taxa de evasão e dificuldades de consolidar a educação profissional no estado.

Durante a década de 1930 a educação profissional sofreu uma reestruturação motivada pela aceleração da industrialização e altas taxas de crescimento econômico e populacional nacionais. A orientação de políticas educacionais iniciada pela criação em 1930 do Ministério de Educação e Saúde instituiu também a Inspeção do Ensino Profissional e Técnico, criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) em 1942 e promulgou no mesmo ano a Lei Orgânica do Ensino Industrial em pleno governo Vargas.

Com a reorganização do Ministério de Educação e Saúde em 1937 a Escola de Artífices do Pará foi transformada em Liceu Industrial do Pará, reequipado na tentativa de desenvolver seu ensino.

A Lei Orgânica do Ensino Industrial estabelecia os ramos da educação profissional. Neste período a educação profissional era claramente separada do ensino secundário, pois os alunos egressos dos cursos técnicos só poderiam continuar estudos em cursos superiores diretamente voltados para a área em que tinham se formado.

A equivalência entre a educação profissional e o ensino secundário foi gradativamente obtida legalmente, primeiro pela permissão que, mediante exames, os estudantes concluintes do primeiro ciclo profissional passassem ao curso clássico ou científico, e, em seguida, pela liberação dos concluintes do segundo ciclo, também depois da aprovação em exames de adaptação, poderem ingressar em qualquer curso superior.

A equivalência legal dos dois ramos secundários foi completamente estabelecida pela LDB nº. 4.024/1961, mas a dualidade permaneceu socialmente. Santos (2003) confirma a tendência da sociedade a valorização do ensino propedêutico e descaso pela educação profissional pela comparação entre as matrículas da época nas grandes capitais: 50% dos alunos estavam no curso secundário, 45% no ensino normal e ramo comercial e 5% na área de indústria e agricultura.

A Escola Industrial de Belém, denominação que recebeu o Liceu para adequação à Lei Orgânica, reconfigurou-se em 1966 sob o nome Escola Industrial Federal do Pará e iniciou a atuação com o ensino profissional de 2º ciclo, equivalente ao ensino médio e, significativamente, as matrículas aumentam de 654 alunos em 1965 para 1.248 em 1966, confirmando a ascensão da educação profissional.

Em 1971 a Lei nº. 5.692/1971 abordou a dualidade estrutural do ensino pela profissionalização de todo o 2º grau, justificando-se pelo “academicismo” reinante e inadequado às necessidades da formação de mão-de-obra para a indústria do país. Entre as motivações implícitas desta lei destaco a tentativa de, pela terminalidade de formação no 2º grau, diminuir a pressão social sobre a educação superior.

A profissionalização compulsória sem o suporte material e de formação docente conduziu a educação pública a um processo de perda de qualidade, por não conseguir nem realizar a educação propedêutica nem a educação profissional, enquanto as escolas particulares, utilizando de artifícios para driblar a lei, continuaram preparando para o vestibular (KUENZER, 2001). Resultou disso a maior desigualdade na distribuição do saber entre as camadas sociais e um novo elemento de perda de identidade do nível médio.

No entanto, ao contrário das demais escolas públicas, neste período as escolas que tradicionalmente ofereciam educação profissional, sob o nome de escolas técnicas federais, consolidam-se com a oferta de cursos técnicos de 2º grau (ibid).

No Pará, a ETEFPa oferecia em 1972 dez habilitações profissionais seguindo os currículos mínimos fixados pelo Parecer nº. 45/1972, entre eles o curso técnico em Mecânica, criado em 1970. Apontava-se na época a melhoria do setor industrial, mercado de trabalho do técnico em Mecânica, com a descoberta de ferro em Carajás.

A matriz de 1972 desta habilitação dividia-se em formação geral com 1.080 de carga horária e formação especial (disciplinas técnicas) com 1.950 horas que, pela relação quantidade/qualidade, evidenciam que se reforçava a formação técnica.

Aos poucos diversas legislações posteriores modificam o caráter obrigatório da profissionalização da LDB de 1971, provocando “brechas” e gerando um quadro caótico de indefinição até que, por meio da Lei nº 7.044/1982, a obrigatoriedade foi oficialmente extinta (ibid).

As mudanças no campo político da transição entre os governos militares e a busca da democracia geraram os movimentos que trouxeram outras alterações para as políticas da educação profissional, seu ponto de partida a nova LDB nº 9394/1996, cujo processo de discussão e legislação apresento a seguir

#### **1.4.2. A legislação da educação profissional a partir da LDB nº 9394/1996**

Os debates em torno da LDB iniciam-se no período do governo do presidente José Sarney, antes mesmo da promulgação da Constituição de 1988, atravessaram os governos de Fernando Collor e Itamar Franco sendo aprovada no primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso sob o nº. 9.394/1996, vigorando no governo de Luís Inácio Lula da Silva.

O período de governo de José Sarney, caracterizado por Vieira e Freitas (2003, p 158), no campo da educação como de “indefinição de rumos”, não apresentou novos projetos que respondessem ao contexto geral de transição. Apenas no documento *Educação para Todos: caminhos para a mudança* (BRASIL, 1985) as autoras (2003, p159) consideram que se demonstrava “uma preocupação explícita com a universalização da educação básica” e se apresentava um histórico dos problemas da educação brasileira.

Apesar dessa “indefinição de rumos”, a elaboração do capítulo sobre a educação, na nova Constituição, mobilizou os educadores. Como resultado, a Constituição Federal de

1988 apresenta o mais longo capítulo sobre educação dentre as constituições brasileiras e estabelece em seu Art. 22, XXIV que “compete privativamente à União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional”. Em função desse dispositivo, mesmo antes da Constituição ser promulgada, iniciaram-se as discussões em torno da nova LDB.

Sobre os vínculos entre educação e trabalho, há referência na Constituição (BRASIL, 1988, grifo nosso) no Capítulo III, Seção I Art. 214 nos seguintes termos:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam a:

I. erradicação do analfabetismo;

II. universalização do atendimento escolar;

III. melhoria da qualidade de ensino;

IV. *formação para o trabalho*;

V. promoção humanística, científica e tecnológica do País.

O primeiro projeto de LDB, com influência da comunidade por meio do Fórum em Defesa da Escola Pública na LDB, sinalizava para o ensino do 2º grau a formação politécnica. Isso gerou controvérsias significativas e foi o tema central do Seminário “Propostas para o ensino médio na nova LDB” realizado em Brasília em maio de 1989.

O deputado Octávio Elísio, que dera entrada com o 1º projeto para LDB na Câmara dos Deputados, concordou com as críticas de que a formação politécnica seria obreirista e tecnicista<sup>22</sup>

[...] assume muito pouco compromisso com o entendimento de que o 2º Grau é um nível de ensino no qual o acesso à cultura e a questão da ciência deveriam ser efetivamente mais valorizadas (ibid).

No texto reescrito de Octávio Elísio, o substitutivo Jorge Hage, constava entre os objetivos do ensino médio no Ar. 51 “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria com a prática, no ensino de cada disciplina científica” (BRASIL, 1989 apud SAVIANI, 2000, p 89). O texto praticamente “explica” a politecnia sem citá-la, mais adiante, no Art. 53, confirma sua continuação como orientação pedagógica para todo o ensino médio ao estabelecer que a integralidade da educação fosse oriunda da associação entre a educação mais geral, com as “bases de uma educação tecnológica e politécnica, *conforme disposto no artigo 51*” (ibid, grifo nosso).

---

<sup>22</sup> Ambas as nomenclaturas privilegiam a prática em detrimento dos seus fundamentos teóricos e histórico-sociais. O tecnicismo é caracterizado como uma concepção reducionista e empobrecedora do processo de ensino aprendizagem, excluindo a subjetividade dos sujeitos da educação que são “[...] reduzidos a executores de um plano de cuja concepção encontram-se ausentes” (FIDALGO e MACHADO, 2000: 322)

Paralelamente, Darcy Ribeiro do Partido Democrata Trabalhista (PDT-RJ) apresentava no Senado em 20/05/92 outro projeto de LDB<sup>23</sup> que teve dois relatores: Fernando Henrique Cardoso do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB-SP) e Cid Sabóia de Carvalho do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB-CE). Esse último ao aprovar o projeto em 1993, nas palavras de Saviani (2000, p129), surpreendeu “todos os que se empenhavam na luta pela aprovação da LDB e que desconheciam qualquer articulação a respeito de sua possível votação no Senado” e poderia por perder todo processo de construção feito até ali.

Com efeito, devido ao Regimento Interno que vigorava no Senado as decisões em comissões temáticas seriam consideradas como do Senado, portando ao ser aprovado na Comissão de Educação do Senado o projeto poderia ser enviado à Câmara, que adotaria a posição de câmara revisora, tornando seu Projeto de LBD matéria vencida (SAVIANI, 2000), no entanto, outras manobras fizeram o Projeto Darcy Ribeiro retroceder, sem retornar à cena.

Para a formação técnico-profissional no projeto do senador estava patente seu viés mercadológico quando a direciona

[...] para atender as necessidades do mercado de trabalho, tendo em vista os interesses da produção, (apesar de acrescentar), e as necessidades dos trabalhadores e da população (BRASIL, 1993 apud SAVIANI, 2000, p138).

Enquanto isso, o projeto aprovado na Câmara deu entrada no Senado em 1993 que, com novas discussões, originou o substitutivo Cid Sabóia enviado à Plenária do Senado em 1994.

Nesse ínterim, em janeiro de 1995, tomou posse Paulo Renato Costa Souza como ministro da Educação do governo de Fernando Henrique Cardoso, restabelecendo em posições do primeiro escalão de sua equipe as pessoas que haviam contribuído com o projeto Darcy Ribeiro.

O novo governo tomou posição contrária tanto ao projeto aprovado na Câmara quanto ao substitutivo Cid Sabóia, provocando seu retorno à Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania agora com a relatoria do senador Darcy Ribeiro que, depois de indicar várias inconstitucionalidades no texto construído a partir do primeiro projeto, retorna com

---

<sup>23</sup> Fato concebível devido o sistema bicameral do Parlamento Brasileiro, apesar de desequilibrar o bom senso entre as duas casas e quebrar um acordo entre Jorge Hage e o senador Marcos Maciel, que também assinava o Projeto do Senado, de que não haveria votação sobre a matéria no Senado até à chegada do Projeto da Câmara (SAVIANI, 2000).

proposta similar ao seu próprio projeto já apresentado e “engavetado” no Senado, modificando-o sucessivamente para atenuar as resistências.

O híbrido substitutivo Darcy Ribeiro mantinha a estrutura básica e os princípios de controle e administração do sistema educacional do primeiro projeto do senador enquanto que seu conteúdo aproximava-se mais do projeto da Câmara. Esse texto, depois de aprovado no Senado e na Câmara, foi sancionado sem vetos com a LDB nº. 9.394/1996.

A indicação da politecnia foi excluída, seja no ensino médio ou na educação profissional, apesar de estar contida entre as diretrizes para o ensino médio no Art.35, pela permanência do termo tecnológica, e parte do Art. 51<sup>24</sup> do Substitutivo Jorge Hage já citada, apenas com a retirada da palavra final “científica” (BRASIL, 1996), o que dá bases para minha concordância com Saviani (2000) que, neste ponto, há certa alusão à idéia de politecnia que orientava o Projeto de LDB da Câmara.

Devido às disputas políticas que envolveram o tema, Saviani (2000, p. 229) concluiu sobre o resultado final da LDB 9394/1996 que

uma outra vez deixamos escapar a oportunidade de traçar coordenadas criar mecanismos, que viabilizassem a construção de um sistema nacional de educação aberto, abrangente, sólido e adequado às necessidades e aspirações da população brasileira em seu conjunto.

No que se refere diretamente à EP, a LDB nº. 9.394/96, ao tratá-la como parte do Sistema Educacional em seu Capítulo III do Título V, fornece-lhe certa importância, mas, como nos diz Saviani (2000), ao não definir instâncias, competências ou responsabilidades sobre ela, parece mais uma “carta de intenções”, o que revela certo descompromisso com as escolas técnicas

[...] provavelmente a experiência mais bem-sucedida de organização de nível médio que contém os germens de uma formação geral de base científica com o trabalho produtivo, de onde poderia se originar um novo modelo de ensino médio unificado e suscetível de ser generalizado para todo o país (2000, p 217).

Como se nota a LDB nº. 9.394/1996 é construída em contextos políticos bastante díspares o que em parte justifica sua trajetória conturbada com os diversos substitutivos.

---

<sup>24</sup> [...] a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria com a prática, no ensino de cada disciplina científica” (BRASIL, 1989 apud SAVIANI, 2000: 89)



Saviani (2000, p 226) ao analisar o conjunto da LDB vigente e seu possível efeito na escola, parafrazeou Álvaro Pinto<sup>25</sup>: “é uma lei que pode ficar aquém, além ou igual à situação atual”. Portanto, compreende que a generalização da LDB propicia novas disputas de projetos de educação, inclusive na EP, a partir do que viria a ser estabelecido posteriormente na sua regulamentação via leis complementares, decretos, portarias ministeriais, pareceres, resoluções e medidas provisórias, o que realmente transcorreu como comprovam os dois decretos regulamentaram a EP na vigência da LDB 9.394/96: o Decreto nº. 2.208/97 e o Decreto nº. 5.154/04.

Os dois decretos regulamentam § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394.

No § 2º do art. 36 - “O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”- lança-se as bases para o EM com EP, e dos artigos 39 e 40 desta LDB, já apresentados anteriormente nesse texto, vale lembrar que o primeiro configura a EP como integrada à educação e o segundo apresenta como articulada ao ensino regular e a educação continuada.

Fica explícito que a EP de acordo com LDB, não é ensino regular, pois não está presente na composição dos níveis escolares (BRASIL, 1996), sendo uma modalidade de educação facultativa conforme § 4º Art. 36 transcrito a seguir:

A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional (BRASIL, 1996).

Atente-se ainda que, o texto diferencia estabelecimentos de ensino médio e instituições especializadas em educação profissional – CEFETs e Escolas Técnicas, por exemplo – e “esquece” que as instituições de EP também ministram EM.

Entre os sujeitos que contam com acesso à facultativa educação profissional estão os egressos do ensino fundamental<sup>26</sup>.

Para as instituições de Educação Profissional que trabalham com essa clientela cumpre, além da formação técnica em si, o acompanhamento ou efetivação da formação básica concernente ao ensino médio.

Na educação básica<sup>27</sup> as diretrizes para o currículo têm a indicação de difundir valores fundamentais ao bem comum, direitos e deveres do cidadão, respeito ao bem comum,

---

<sup>25</sup> A frase de Álvaro Pinto se referia a primeira LDB da seguinte forma: “é uma lei com a qual ou sem a qual tudo continua tal e qual” (PINTO apud SAVIANI, 2000:226).

<sup>26</sup> LDB nº. 9.394/1996 no Art. 39 em seu Parágrafo Único.

à ordem democrática e orientação para o trabalho (BRASIL, 1996). Uma vez que a orientação para o trabalho está em toda a educação básica, ela não se assemelha à profissionalização.

Mais a frente a Lei nº. 9.394/1996 acrescenta às finalidades do ensino médio<sup>28</sup> “a preparação básica para o trabalho<sup>29</sup> e a cidadania” (ibid, grifo nosso), em que pese sua adaptabilidade as novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores e sua compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática.

Como vemos aprofunda-se à orientação para o trabalho por meio das expressões: “preparação básica para o trabalho” e “a novas ocupações” - que não são profissão. A primeira, ao não ser esclarecida, soa como preparação para trabalhos com pouca qualificação, enquanto os “aperfeiçoamentos posteriores”, remete à continuidade na educação superior.

No § 2º do Art. 36 lê-se que: “O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (BRASIL, 1999, grifo nosso). Grifamos o artigo, pelo detalhe dele estar diretamente ligado ao EM, *ele, o ensino médio*, preparará para as profissões técnicas, com compreensão diferente de que *no* ensino médio paralelamente ocorrerá à profissionalização.

Prosseguindo no texto da LDB nos itens IV, Art. 35º, I e I do § 1º do Art. 36º há alusões aos princípios científico-tecnológicos e educação tecnológica básica, mas é preciso certo esforço para associá-las à concepção politécnica de educação, visto a abrangência e a compreensão do senso comum da palavra “tecnológico”.

Ponto interessante que complementa o primeiro Inciso citado sobre os fundamentos científico-tecnológicos, a necessidade da relação teoria e prática está na parte da LDB que discorre sobre o EM. Pergunto: a proposta de relacionar teoria/prática seria específica para as disciplinas de cultura geral que, a todo o momento, são avaliadas como teóricas demais e alheias à aplicabilidade de seus pressupostos na realidade? Ou é possível expandir a busca dessa relação para a educação profissional de nível médio, mesmo essa sendo uma modalidade que não “é” ensino médio?

---

<sup>27</sup> Formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (BRASIL, 1996)

<sup>28</sup> Seção IV Art. 35, I, II, III e IV.

<sup>29</sup> Destaco que a “preparação para o trabalho” no ensino médio não deve ser confundida, segundo Frigotto (in CIAVATTA et al, 2005a, p. 76), com o imediatismo do mercado de trabalho, mas como uma relação mediada e “base para o entendimento crítico de como funciona e se constitui a sociedade humana em suas relações sociais e como funciona o mundo da natureza”.

Isso depende das abordagens da relação entre EM e EP, ou seja, de articulação ou integração entre EM/EP, expressas nas regulamentações aos artigos da LDB vigente que tratam de EP: os já citados decretos nº. 2.208/1997(revogado) e nº. 5.154/2004. Explanamos a seguir suas semelhanças e diferenças mais evidentes e apresentamos a introdução legal da forma integrada.

#### **1.4.3. Os Decretos nº. 2.208/1997 e nº. 5.154/2004: entre a articulação e a integração na educação profissional**

Os Decretos nº. 2.208/1997(revogado) e nº. 5.154/04 regulamentaram a educação profissional de nível médio a partir da Lei 9.394/1996. As origens do primeiro estão no de projeto de lei nº. 1.603/1996 enviado pelo ministro Paulo Renato ao Congresso Nacional, ainda no período da Lei nº. 5.692/1971 modificada pela Lei nº. 7.044/1982. O projeto de lei nº. 1.603/1996 impunha a separação entre o ensino médio (ainda 2º grau) e técnico. A opção pela forma de projeto de lei para obter essa reforma justificava-se por ser essa a única maneira de viabilizar as modificações pretendidas para EP, uma vez que o Executivo não poderia dispor contrariamente a lei vigente, ainda a 5.692/1971.

A indicação daquela separação já havia sido anunciada no documento Planejamento Político Estratégico de 1995-1998 do Ministério da Educação (MEC), ao considerar que a rede de Escolas Técnicas Federais (ETF's) e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's) apresentavam

[...] operação a custos elevados, em comparação com outras escolas da rede pública estadual; oferta de vagas em número limitado; distorção na composição social de seu alunado pela dificuldade de acesso de alunos trabalhadores e de baixa renda; cursos de duração muito longa e que não atendiam às demandas dos setores produtivos; e disposição da maioria de seus egressos de prosseguimento dos estudos no ensino superior, desviando-se do ingresso imediato no mercado de trabalho (BRASIL, MEC, 1995 apud LIMA FILHO, 2002, p 271).

No mesmo documento e na Exposição de Motivos do Projeto de Lei nº. 1.603/96, o Ministério da Educação expunha sua intenção de redirecionar a atuação das mencionadas instituições de ensino “propondo sua aproximação às estruturas empresariais, mediante o estabelecimento de parcerias com vistas à gestão compartilhada e auto-sustentação financeira” (LIMA FILHO, 2002, p 271).

De acordo com Lima Filho (2002), as discussões do MEC em torno da educação profissional estavam fundamentadas em diagnósticos dos organismos internacionais<sup>30</sup>, relativos à necessidade de se aperfeiçoar a relação custo-benefício da oferta educacional pública a partir do contexto que se constituía de crescimento da demanda e diminuição dos fundos públicos destinados às políticas sociais, a partir do qual preescreviam políticas educacionais voltadas para a elevação da equidade social, priorizando as séries iniciais da educação fundamental.

Ciavatta et al (2005a), avaliam que pelo caráter minimalista da LDB que passou a vigorar em meio a tramitação do Projeto de Lei foi possível para o Executivo transformar o seu conteúdo para a forma de decreto regulador da EP, fazendo a reforma pretendida por meio de um ato de poder: o Decreto nº. 2.208/1997.

Como objetivos para a EP o Decreto nº. 2.208/97 apresentava: promover a transição entre a escola e o mundo trabalho; formar profissionais com escolaridade de nível médio, superior e de pós-graduação; especializar, aperfeiçoar e atualizar trabalhadores através de conhecimentos tecnológicos e, sem vinculação com o nível de escolaridade, qualificar, reprofissionalizar e atualizar trabalhadores e reforçar na EP a articulação com o ensino regular, conforme a LDB nº. 9.394/1996. Assim volto à questão sobre o projeto educacional vinculado à *articulação*, conforme apresentei no início desse capítulo. No terceiro artigo o decreto em pauta descreve os níveis de EP: básico, técnico e tecnológico. Lima Filho (2002, p 278), relaciona tais níveis diretamente com as determinações do BID para a estrutura da modalidade de educação profissional, a saber, “três níveis educativos: básico (independente de escolaridade prévia), técnico (concomitante ou complementar à educação média) e tecnológico (superior)”.

O ensino técnico em si é tratado no decreto nos artigos do quinto ao nono, determinando mudanças significativas, das quais destaco: as formas de oferta em concomitância e seqüencial, em que, respectivamente, o curso profissional é paralelo ou posterior ao ensino médio, determinando a separação do ensino médio do ensino técnico.

Saliento que, no caso da concomitância, a jornada escolar dupla produz desgaste cognitivo e físico “pouco recomendado a jovens que possuem boa qualidade de vida,(sendo) pior (...) para aqueles de baixa renda” (RAMOS, 2002, p 5). Dessa forma, além das

---

<sup>30</sup> Segundo Lima Filho (2002) o papel exercido pelos organismos internacionais como o Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), têm, cada vez mais, tornado secundária a sua ação como agências de fomento internacional, voltadas ao financiamento de projetos, e se dedicado prioritariamente à produção de documentos norteadores de políticas públicas e reformas estruturais.

implicações de ordem pedagógica geram-se problemas sociais “elitizando” um ensino que estaria voltado para os trabalhadores e seus filhos.

Para Kuenzer (1999, p 134), a reforma do EM levada a cabo pelo Decreto nº. 2.208/1997 e sua concepção de ensino, “repõe no cenário da educação brasileira a dualidade estrutural tal como ocorria antes de 1961” ressaltando que

[...] embora a nova LDB (Lei 9.394/1996) assegure a possibilidade de manutenção de cursos de habilitação profissional que integrem a educação geral e a formação profissional, o Decreto nº. 2.208, na prática, inviabiliza esta possibilidade (KUENZER, 1999 p 135).

A leitura de que concomitância ou seqüência não é articulação ou integração, é reforçada por Ciavatta et al (2005a, p 25) ao afirmar que o Decreto nº. 2.208/1997 “[...] vêm não somente proibir (...) a formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiras de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado” em flagrante oposição aos pressupostos da LDB nº 9.394/1996.

Os mesmos autores apontam o decreto em pauta como uma profunda regressão, que estabelece em novos termos a dualidade ensino pela adoção do

[...] ideário pedagógico do capital ou do mercado – a pedagogia das competências para a empregabilidade – com base nas Diretrizes e Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs e DCNs) (2005a, p 13).

A Pedagogia das Competências, nas palavras de Araujo (2001), implementada nessa reforma visava satisfazer as expectativas do setor produtivo desconsiderando a compreensão do trabalhador sobre seu trabalho, devido às competências serem determinadas

[...] de um modo utilitarista, onde os conhecimentos, as habilidades e as atitudes a serem desenvolvidos devam ser definidos pela sua utilidade ao desenvolvimento de capacidade de trabalho requeridas pelo trabalho (ARAUJO, 2001, 168).

No cômputo geral, havia oposição dos autores e educadores da área de trabalho e educação em relação às implicações do Decreto nº. 2.208/97 e a imposição da separação do ensino médio e técnico o que fazia com que reivindicassem sua revogação.

Na movimentação política para a eleição presidencial, Luís Inácio Lula da Silva comprometeu-se com a revogação aquele decreto, expressão do autoritarismo e mercantilismo das reformas da década de 1990 (CIAVATTA et al, 2005a). Portanto, quando Luís Inácio Lula da Silva assumiu a presidência em 2003 a comunidade educacional mobiliza-se na expectativa de ver cumprido esse compromisso que engendrava “um sentido simbólico e

ético-político de uma luta de projetos societários e projeto educativo mais amplo” (CIAVATTA et al, 2005a, p 52).

A realidade político-social demarcou limites ao projeto vislumbrado por meio da estrutura de outro decreto, o Decreto nº. 5.154/2004, e do Parecer CNE/CNB 39/2004.

Com o objetivo de estabelecer a historicidade para a revogação do decreto nº. 2.208/1997 Ciavatta et al (2005a) listam três posições: a primeira, entendia que apenas a simples revogação do Decreto nº 2.208/1997 seria suficiente para a reincorporação da concepção de educação integrada EP/EM da LDB; a segunda, que defendia mudanças mínimas, era pela manutenção do Decreto nº 2.208/97; e a terceira posição, que foi a que prevaleceu, estava em consonância parcial com a primeira proposta, apenas com diferença de método, já que avaliava que somente a revogação do Decreto nº 2.208/1997, não orientaria as modificações necessárias para a implementação da formação profissional integrada ao EM, restabelecendo a regulamentação da LDB nº 9.394/1996. Como resultado dessas discussões foi assinado o Decreto nº. 5.154/04,

[...] documento híbrido, com contradições que para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, (que) precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas (CIAVATTA et al, 2005a, p 26).

Acácia Kuenzer (2003, p 8), ao questionar adoção de um novo decreto, argumentando que a LDB nº 9.394/1996 já determina a possibilidade do ensino médio preparar para o exercício de profissões técnicas, desde que atendida a formação geral do educando, e pergunta “qual seria a motivação para um novo decreto, neste governo, que tanto abominou esta prática no passado?”

Ciavatta et al (2005a, p 29) remete a duas razões que justificam a adoção de um decreto: “a urgência de sinalizar mudanças” para a educação profissional e o “[...] fato de um projeto coerente com os interesses políticos progressistas precisar de um conteúdo e vigor político para enfrentar as forças conservadoras”.

Certamente que a LDB, enquanto lei maior da educação, mantém a idéia de integração EP/EM, mas com dificuldades poderia por si só recuperá-la, devido a projeção que a Reforma de 1997, portanto a adoção do decreto para mudanças concretas e rápidas foi, a meu ver, medida adequada pela profundidade e alcance da separação EP/EM fruto do Decreto nº 2.208/97.

Em artigo após um ano de vigência do Decreto nº. 5.154 Ciavatta (et al, 2005b, p 1090).rematam que a intencionalidade do documento

[...] seria (de) um dispositivo transitório que, enquanto garantisse a pluralidade de ações a sistemas e instituições de ensino, mobilizasse a Sociedade Civil em torno do assunto

Validando uma revisão da LDB atual e recolocando a integração pela politécnica além da EP.

Frustrou-se a projeção. A mobilização dos educadores não ocorreu, e ainda, por ações do governo, acrescentaram-se incongruências à política entre EP/EM ao separá-los na estrutura do Ministério de Educação e Cultura (MEC) em Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e Secretaria de Educação Básica (SEB).

Outras visões sobre o Decreto nº. 5.154, a partir do resumo de autores de Araujo (2006), o identificam à acomodação conservadora, ou o avaliam como a implementação da segunda geração de reformas neoliberais estabelecidas pelo Banco Mundial e, ainda, o apontam como recuo no tempo.

Em síntese: o decreto de 1997 estava restrito aos interesses governamentais, enquanto o de 2004 adveio de lutas sociais, principalmente da comunidade educacional, iniciadas em 1988, no entanto, seu conteúdo, não é exatamente a resposta que essa comunidade esperava, e permite que muito da lógica anterior persista na EP/EM.

A diferença marcante entre os decretos 2.208/97 e 5.154/04, foi à abertura neste último, da possibilidade da oferta da forma integrada de articulação entre o EM e a EP.

Ciavatta et al (2005a, p 15), definem o decreto em pauta como a busca de resgatar a base unitária do ensino médio e técnico nos moldes do primeiro projeto da LDB, e optam por qualificar o ensino médio integrado como

[...] luta de concepção e de condições materiais objetivas para afirmá-lo na direção da escola unitária e politécnica, e não no dualismo, fragmentação e aligeiramento do ensino médio e da educação profissional para jovens trabalhadores (2005a).

Da compreensão que a “[...] preparação profissional no ensino médio (é) uma imposição da realidade [...]” (CIAVATTA et al, 2005a, p 43), vê-se a forma integrada como condição que, além de atender a essa realidade, visa mudá-la pela a garantia do ensino médio com uma base unitária para todos como obrigação ética e política. “Portanto, o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para fazer a ‘travessia’ para uma nova realidade” (ibid).

Os preparativos para essa “travessia” ocorreram nas lutas em torno do projeto para a LDB da década de 1980, particularmente em seu primeiro projeto, de Otávio Elísio, que assumia o conceito de politecnia para a educação básica, superada pelo resultado da LDB nº.

9.394/1996. Mesmo não tendo a indicação da concepção politécnica, o texto da LDB vigente ainda deixa entrever caminhos em sua direção no ensino médio e na educação profissional.

Como visto a “travessia” almejada foi interrompida pelo Decreto nº. 2.208/1997, e novos “preparativos” tornaram-se possíveis por meio do Decreto nº. 5.154/2004. Mas, Ciavatta et al (2005a), analisam que, tanto o novo decreto quanto e, particularmente, o Parecer CNE/CEB nº. 39/ 2004 e Resolução CNE/CEB nº. 01/2005, pelo teor contraditório e passível de várias interpretações, deixam a forma integrada a mercê de vários projetos sociais no emaranhado legal de separação/articulação/integração na conjugação EM/EP.

Em termos de conclusões, apoio-me em Araujo (2006), que considera o Decreto nº. 5.154/04 como o consenso possível, reflito da posição tímida do governo Lula que não conseguiu efetivar rupturas que realmente renovassem os quadros econômicos, políticos e sociais. No entanto, intermedia o autor, que apesar de seus limites a legislação avança e que a “possibilidade de uma educação profissional de nível médio integrada é melhor que a impossibilidade” (ibid, p 206).

Nesta leitura sou tentada a retomar as palavras de Anísio Teixeira sobre a LDB de 1961, utilizadas no Parecer nº. 16/1999, “meia vitória, mas vitória”. Conquanto deve-se saber que a atual meia-vitória requer para sua conquista ainda muito trabalho de autores, educadores e gestores da EP para a forma integrada apontar efetivamente o EI. Como elemento chave para a orientação para o EI tomo o currículo por constituir-se, conforme Saviani (2006), pelo eleição de prioridades voltadas para as finalidades e público a que se destina, dentre os elementos da cultura que pretende-se que sejam ensinados/aprendidos num processo de reinvenção da cultura que envolve conflitos e decisões negociadas na luta de idéias para se firmarem e reproduzir-se.

O currículo assim visto, além de conter a noção de controle do processo, é tecido de conflitos, interpretações e gradações de rejeição/aceitação de propostas novas confrontadas com tradições cristalizadas, perceptíveis nas disciplinas, sua distribuição pelos níveis escolares, carga horária e programas, planejamento, prescrições oficiais e orientações a partir de projetos do que deve ou se quer realçar ou omitir em termos de conhecimento e formação para/do indivíduo ou grupo (SAVIANI, 2006).

Procurro realçar tais facetas do currículo para a forma integrada valendo-me das prescrições e orientações curriculares nos tópicos a seguir.



## 1.5. Prescrições curriculares da forma integrada para o Ensino Integrado

As prescrições curriculares são compostas pelo conjunto de determinações legais sob as quais se deve construir/ organizar e realizar o currículo. Para a forma integrada as principais prescrições curriculares estão no Decreto nº. 5.154/2004 e pareceres CNE/CEB 16/1997 e 39/2004. Início, no entanto, pelo revogado Decreto nº. 2.208/1997 por ser a partir dele que se trava com mais clareza a disputa entre a articulação e a integração curricular e por ser ele o motivador do primeiro parecer citado.

O Decreto nº. 2.208/1997<sup>31</sup> conjuga o verbo integrar apenas no Parágrafo único do Art. 9º: “[...] as disciplinas e módulos que *integram* uma habilitação profissional dará direito ao diploma correspondente de técnico de nível médio” (BRASIL, 1997, grifo nosso); e, em consonância com a LDB, confirma no Art. 2º que “a educação profissional será desenvolvida em *articulação* com o ensino regular [...]” (ibid, grifo nosso).

Mas, no que dizia respeito ao currículo, no Art. 5º dispunha que: “educação profissional de nível técnico terá *organização curricular própria e independente* do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este” (ibid, grifo nosso), como já expuseram os pesquisadores do campo trabalho e educação, “independência” destoa de integração ou articulação.

O Parecer CNE/ CEB nº. 16/1999 discorre sobre o currículo da EP, procurando mediar independência, integração e articulação, reportando-se a LDB em vigor que, na composição dos níveis escolares, não deixa dúvidas, são: o básico e o superior, a partir do que argumenta que a educação básica não substitui à EP. Mas, valendo de trecho do § 2º do Art. 36, demarca que a qualidade da última depende da primeira, posto que a educação técnica só se viabiliza “quando atendida a formação geral do educando”, cabendo-lhe o aprimoramento da pessoa humana, desenvolvimento da autonomia intelectual, pensamento crítico e compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, além de capacidade empreendedora e de visualizar e solucionar problemas.

---

31 Trabalho com o revogado Decreto nº. 2.208/1997, inicialmente para balizar historicamente e pela continuidade das formas de cursos técnicos concomitante e seqüencial (renomeada subsequente) no Decreto nº. 5.154/ 2004.

A autonomia intelectual, pensamento crítico e os demais listados, contanto que aplicáveis ao trabalho, e não para a pessoa em si, conforme o novo perfil desenhado para os trabalhadores na reorganização do trabalho e na evolução tecnológica.

O processo de construção curricular baseado nas exigências do mercado, coloca a escola como ferramenta mercadológica que influencia e direciona a subjetividade do trabalhador enquanto afirmação da potência transformadora e criadora dos sujeitos (MACHADO, 1996) para proveito do capital e não da humanização do ser.

O Parecer CNE/ CEB nº. 16/1999 explica que “a separação entre educação profissional e ensino médio, bem como a rearticulação curricular recomendada pela LDB, permitirão resolver as distorções apontadas”, a saber, a pseu-profissionalização do 2º grau herdada da Lei nº. 5.692/1971 que nem profissionalizava, nem preparava para a continuidade ou para o mercado de trabalho que, no processo, causou a perda completa de identidade desse nível de ensino.

Observo que para o referido parecer separação e articulação não são contraditórias e sim harmônicas, pois o seu conjunto seria a solução das distorções presentes no EM e na EP, assim como profissionalizar e preparar para o trabalho são diferentes, amplia-se a primeira em qualificar tecnicamente e a segunda em desempenhar atividades que não requeiram pré-requisitos específicos.

O citado parecer analisa ainda na questão curricular que “o Decreto Federal n.º. 2.208/97 estabelece uma organização curricular para a educação profissional de nível técnico de forma independente e *articulada* ao ensino médio [...]” (BRASIL, 1997, grifo nosso), e elogia a palavra grifada na citação como inovação, mesmo não havendo menção a ela na parte do decreto que versa sobre o currículo da EP como vimos. Mais a frente, define que o sentido de articulação entre a EP e o EM na LDB vigente implica em intercomplementariedade sem que haja perda da identidade de ambas, mas sinalizando uma comunhão de finalidade.

A afirmação da separação entre a EP e o EM do trecho do parecer visto acima, não o impede de, em referência à intercomplementariedade entre os dois, definir *não haver nem separação*, como a anterior à década de 1970, nem conjugação redutora, como a produzida pela obrigatoriedade da profissionalização no 2º grau. Na verdade, pelo parecer, a intercomplementariedade entre EM/EP acabaria por valorizar e precisar suas funções, e reposicionar as escolas técnicas com foco na profissionalização, que, agora independente, atualizaria seus currículos com mais agilidade, acompanhando a contento as mudanças nas demandas do mercado de trabalho.

Portanto, para o Parecer CNE/ CEB nº. 16/1999 há ‘separação’ e ‘separação’, uma necessária e avanço, e outra retrocesso.

No mesmo esquema, a dualidade atinge níveis institucionais, pelos desafios existentes na realização dos meandros dessa comunhão de finalidades, envolvendo investimentos de gestão e negociações pedagógicas entre as escolas de ensino médio e as técnicas, levando-se em conta as diferentes condições concretas e cultura interna.

Na construção do currículo do curso técnico, o Parecer CNE/ CEB nº. 16/1999, que lembro, ainda vigorar legalmente, nomeia os princípios específicos da educação profissional: competência para a laboridade, flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização, identidade dos perfis profissionais, atualização permanente dos cursos e currículos e autonomia da escola.

Resumo a seguir as explanações contidas no Parecer CNE/ CEB nº. 16/1999 sobre cada princípio:

- competência para a laboridade: são conhecimentos e habilidades para o desempenho de atividades produtivas. Apesar de diferenciar conhecimentos, teoria, de habilidades, ações, o texto o conceitua competência como capacidade pessoal de articular os saberes (saber, saber fazer, saber; ser e conviver);
- flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização: categorias interligadas refletidas na construção dos currículos em diferentes perspectivas, inicialmente nas escolhas de responsabilidade da instituição na oferta de curso, organização curricular e metodologias e as opções de caminhos de formação para o aluno; certamente que a diversas possibilidades se pautariam nas reais demandas das pessoas, do mercado e da sociedade em que se insere a escola e, “[...] uma vez que o indivíduo atua integradamente no *desempenho profissional*” (BRASIL, 1997, grifo nosso), justifica-se também o pressuposto da interdisciplinaridade pela compreensão das disciplinas “[...] (como) meros recortes (do conhecimento) organizados de forma didática [...]” (ibid) e sugere os módulos, considerados como conjunto didático-pedagógicos com terminalidade, cuja duração depende das competências a desenvolver;
- identidade dos perfis profissionais: características próprias de cada curso que equilibrem e respondam as solicitações das pessoas, do mercado de trabalho e da sociedade que, por apresentarem constante mudança, levaria ao currículo a polivalência profissional, permitindo ao técnico “[...] transitar para outros campos ou ocupações da mesma área profissional ou de áreas afins” (ibid);

- atualização permanente dos cursos e currículos: tentativa de acompanhar as mudanças nas várias demandas a satisfazer e favorecida pela flexibilidade e contextualização, mas advertindo para desconsiderar os modismos exclusivamente mercadológicos;

- autonomia da escola: baseado em prerrogativas democráticas aponta a elaboração do projeto pedagógico com a participação dos docentes, demais profissionais da escola, comunidade e, *principalmente*, os representantes de empregadores e de trabalhadores. A partir do projeto pedagógico decorrem os planos docentes e marcas de identidade da instituição pelos quais ela prestará contas.

À frente, o mesmo parecer destaca como *referência básica* para o planejamento curricular, o perfil do profissional que se deseja formar. Nesse momento o planejamento curricular é classificado como *da prática*, deixando à mostra seu ponto chave de formar para executar. Postula a prática como metodologia que mescla contextualização e aprendizado, apropriada para a EP e remata, todavia, ser óbvia a associação entre teoria e prática.

O Parecer CNE/ CEB nº. 39/2004 faz eco com Parecer CNE/ CEB nº. 16/1999 no tocante a nova articulação e a independência entre o EM e a EP e em suas claras e distintas identidades, a partir do § 2º do Art. 36 da LDB atual e, em cascata, as demais regulamentações tanto para o Ensino médio (Parecer CNE/CEB 15/1998 e Resolução CNE/CEB 3/1998), quanto para a educação profissional de nível técnico (Parecer CNE/CEB 16/1997 e Resolução CNE/CEB 4/1999), ademais, cabendo apenas atualizá-las conforme o Decreto nº. 5.154/2004.

Amparado no Decreto nº. 5.154/2004 o Parecer em foco apresenta como principais alterações a

inclusão de um § 3º no Artigo 12 da Resolução CNE/CEB 3/1998, explicitando o exato significado do § 2º do mesmo Artigo;  
alteração da redação do Artigo 13 da Resolução CNE/CEB 3/1998, de modo a possibilitar a forma integrada de articulação entre a Educação Profissional Técnica de nível médio e o Ensino Médio (BRASIL, 2004).

Focando em meu objeto realçarei as implicações para o currículo da forma integrada que, nas palavras do parecer ora analisado, não deixa dúvidas sobre o fato de ser para “um único curso, com projeto pedagógico único, com proposta curricular única e com matrícula única” (BRASIL, 2004), com duas finalidades a serem asseguradas simultânea e interdependentemente, a da EP e a EM, que são respectivamente: desenvolver aptidões para a vida produtiva e “[...] garantir os conhecimentos básicos para uma educação profissional de qualidade” (ibid) destacando o objetivo de preparação para o trabalho e formação do cidadão.

Por mais que insista na integração o texto do Parecer CNE/ CEB nº. 39/2004 recai na dualidade, em que distingue as formações do trabalhador e do cidadão.

O parecer em tela antevê que os conteúdos do EM devem ser aproveitados no técnico pela íntima imbricação entre EM e EP na forma integrada. No entanto, reduz indiretamente a carga horária mínima para o EM, 2.400 horas, e mantém a das áreas técnicas prescritas em 1997 nos cursos técnicos de forma integrada, pois estes passam a ter 3.000, 3.100 ou 3.200 horas resultantes da soma da carga horária mínima dos cursos técnicos por área, respectivamente 800, 1.000 ou 1.200 horas. Como a indicação é de curso único não discorre sobre a variação de carga horária para o EM na forma integrada

Conforme o Art. 5º da Resolução CNE/ CEB nº. 01/2005 as cargas horárias mínimas seriam ampliadas, pois seu referencial são as horas mínimas dos cursos técnicos,

[...] para um mínimo de 3.000 horas para as habilitações profissionais que exigem mínimo de 800 horas, de 3.100 horas para as aquelas que exigem 1.000 horas e 3.2000 para aquelas que exigem mínimo de 1.2000h. (BRASIL, 2005)

Se a articulação curricular não for realmente profunda, esta economia de carga horária pela redução somente no EM pode enveredar pela diminuição da formação geral o que levaria esse currículo a ser *da prática* na nomenclatura do Parecer CNE/ CEB nº. 16/1999.

A simultaneidade obrigatória das disciplinas de formação geral e profissional, ao longo do curso de forma integrada, denotaria a reconciliação de conhecimentos e sua aplicabilidade ou a reaproximação entre teoria e prática.

Conseqüência da simultaneidade e pelos termos do parágrafo único do Artigo 7º do Decreto nº. 5.154/2004, tanto a certificação de conclusão do EM quanto o título de técnico de nível médio só será obtido mediante o cumprimento e aprovação nas disciplinas de formação geral e técnica. E nisso a forma integrada realmente se diferencia, seja da EP do período da Lei nº. 5.692/71, ou das formas concomitante e subsequente.

Mas, noto nova ambigüidade: o Parecer CNE/ CEB nº 39/2004 confirmou inicialmente a independência entre o EM e a EP e em suas claras e distintas identidades, o que não se encaixa com o atrelamento de certificações. Contudo, considero que está condição se coaduna com a definição de curso único.

O parecer expõe, no entanto, que a certificação única justifica-se não somente pela integração real das formações, mas como combate à evasão depois do recebimento do certificado de conclusão do EM, viabilizando a continuidade de estudos, certamente que no nível superior. Na menção à evasão, o parecer remete-nos aos tempos de vigência da Lei nº.

5.692/1971 quando os alunos, depois de receberem o certificado do 2º grau após o 6º semestre, não retornavam para concluir o 7º, ou seja, não concluíam o curso técnico.

A citação a seguir é explícita no objetivo da certificação única

Se há previsão de alunos que desejarem (a certificação de EM cumprindo três anos) (...) em um curso planejado para durar quatro anos, é melhor oferecer-lhes um curso médio comum, pois, assim, não estarão *ocupando vaga indevida* e excluindo os que querem se habilitar profissionalmente (BRASIL, 2004, grifo nosso)

Pergunto: *ocupar vaga indevidamente* no ensino técnico integrado, ou seja, sem direito a ela, é almejar outro nível de formação além do técnico, ao qual seja possível concorrer no mesmo tempo em que os que cursam somente o ensino médio?

A prioridade *aos que querem habilitar-se profissionalmente* induz que aqueles que se formem em curso técnico atuem exclusivamente na qualificação de nível médio.

Penso que o aluno-trabalhador realmente é favorecido pelo curso em um único turno, mas tenta-se dificultar a possibilidade que prossiga seus estudos pela certificação única obtida após a realização do estágio.

Encerra-se o Parecer CNE/ CEB nº. 39/2004 com orientação sobre as etapas a serem seguidas pelas escolas para a organização curricular de seus cursos e elaboração dos planos de curso que são uma lista de procedimentos legais e ações para a concretização dos Princípios curriculares conceituados no Parecer CNE/ CEB nº. 16/1999 que sintetizamos a seguir:

- concepção e elaboração do projeto pedagógico da escola,
- definição do perfil profissional do curso,
- clara definição das competências profissionais a serem desenvolvidas,
- identificação dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores a serem trabalhados para o desenvolvimento das requeridas competências profissionais,
- organização curricular,
- definição dos critérios e procedimentos de avaliação das competências profissionais,;
- elaboração dos planos de curso e dos projetos pedagógicos de cursos;
- inserção do plano de curso de técnico de nível médio no Cadastro Nacional de Cursos Técnicos de nível médio.

Avalio que: as diferenças marcantes entre as prescrições curriculares feitas na Reforma de 1997 e a mudança de 2004 referem-se à possibilidade de economia de carga horária total do curso pelo

aproveitamento da junção do EM e EP, em que se mantêm a carga horária dos cursos técnicos e varia-se a do EM, ao mesmo tempo em que, contraditoriamente, esse é à base daquele, consequência e causa da integração, que também repercute na simultaneidade das disciplinas de formação geral e na certificação única. De resto confirma-se a independência e articulação entre as formações e a dualidade de objetivos destas.

Como meio de ter indicadores mais afinados com a proposta de EI para a forma integrada buscaremos a seguir as orientações curriculares em autores, em especial da área de Trabalho e Educação, e, logo após, no Documento Base da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio/2007.

### **1.6. As orientações curriculares para integrar em autores**

A necessidade de esclarecer a proposta curricular de integração de maneira mais efetiva levou-me a textos de diversos autores. Alguns não correspondem aos princípios que entendo encaminhem o EI, mas sintetizo-os para compor um quadro mais diverso dessas orientações. Ao finalizar deste tópico apresento as orientações curriculares que melhor constroem a perspectiva para o EI.

Início com os textos do livro editado pelo MEC de Lodi, Bacharo, Silva, Moura, Pereira e Machado e prossigo para Frigotto e Ciavatta.

Lúcia Helena Lodi (2007)<sup>32</sup>, baseada na caracterização do EM como etapa final da educação básica, entende que, pela perspectiva da integração geral e preparação para o trabalho, os alunos adquirem condições de dar continuidade aos estudos ou de participar de maneira qualificada no mundo do trabalho, engendrando um caráter de terminalidade da mesma educação básica.

Pela autora o “ensino médio integrado à educação profissional” revela na análise do significado de um ‘integrado’ a outro, certa subordinação do EM em relação à EP, que seria mais favorável para o EM por assegurar o diálogo entre teoria e prática, graças à integração de conteúdos voltados para a formação geral com os que possibilitam a compreensão da técnica e da tecnologia. E, apoiando-se em Gramsci, identifica a certificação única como fruto da identidade orgânica construída a partir do princípio educativo do trabalho que, conjuntamente com a ciência e a cultura, são estruturantes do ensino da forma integrada.

Tais princípios para a educação são associados ao desenvolvimento sócio-econômico nacional, à redução da pobreza e das desigualdades sociais, que encadeia a necessidade de envolver segmentos públicos e privados e projetos de escolas consubstanciados para o desenvolvimento local e regional. Por trás dessa aspiração ao

---

<sup>32</sup> Professora Dr<sup>a</sup>. Diretora do Departamento de Políticas Públicas do MEC

desenvolvimento da infra-estrutura social, estão os pressupostos do capital humano, do capital social, da governança e do uso sustentável do capital local, fomentados pelo poder público em parcerias com as iniciativas empresariais.

A indicação da integração como a ligação de uma formação em função da outra diverge da leitura deste conceito que propus no início desse capítulo, bem como a idéia de isso seria mais vantajoso para o EM, “parte teórica”, do que para a EP, “parte prática”, pois teoria e prática existem em ambos, apesar de haver tendência de um para a teoria e de outro para a execução.

Na mesma edição Bacharo, Silva, Moura e Pereira (2007) confirmam que o Parecer nº. 39/2004, na tentativa de atender as prerrogativas do Decreto nº. 5.154 e manter as diretrizes estabelecidas a partir do Decreto nº. 2.208/1997 torna-se dual, uma vez que os decretos seriam antagônicos.

Traçam quatro eixos norteados para a forma integrada fundamentados na realidade e na legislação: (i) homens e mulheres como seres históricos, portanto, capazes de transformar a realidade; (ii) trabalho como princípio educativo, (iii) pesquisa como princípio educativo e (iiii) interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade - e quanto ao currículo e sua organização, objeto de caráter coletivo e inacabado, dão um exemplo entre as inúmeras articulações possíveis para a integração:

- núcleo comum com disciplinas das áreas do ensino médio;
- parte diversifica que intermedeie o contexto do mundo do trabalho com os conhecimentos acadêmicos;
- formação profissional e disciplinas acadêmicas;
- prática profissional.

As indicações destes autores têm alguma correspondência com as de Machado (2007, p 63), para quem a concepção de currículo perpassa pela

[...] prática socialmente construída e historicamente formada. Ele envolve o conjunto das experiências planejadas proporcionadas pela escola tendo em vista a concretização dos objetivos da aprendizagem. Não é algo estático vinculado somente a conhecimentos que se deseja transmitir. Envolve, também, práticas políticas e administrativas, condições estruturais, materiais e a formação dos educadores.

Daí a autora qualificar como desafio conceber e concretizar um curso simultâneo para a conclusão da educação básica com uma formação técnica especializada. Para enfrentar a esse desafio sugere propostas para a ação didática integrada:



- Revisar falsas polarizações e oposições, discordando da afirmação de que conteúdos considerados gerais não profissionalizam, pois, a autora alude à formação geral como base e requisito de qualificação profissional no atual mundo do trabalho, pilar da realidade como totalidade e, como efeito o conhecimento humano construído a partir dele também o é. Segundo Machado (ibid) a divisão teoria e prática tem fins didáticos e, “por razões didáticas, também se pode buscar a recomposição do todo” (ibid) passando assim ao campo das práticas cotidianas educacionais. Desse ponto, os elementos a integrar são: as dimensões da vida do estudante, elementos do passado aos do presente, conhecimento empírico e cultural dos alunos aos conhecimentos científicos;
- estabelecer consensos sobre alguns pontos de partida fundamentais: entendimento consensual entre os profissionais para uma coerência interna no planejamento, organização, sistematização, controle e orientação do processo didático, da atuação docente e da atividade cognoscitiva dos alunos que apresente convergência do formar o ser humano e o profissional;
- aproveitar as oportunidades que se abrem no que o ensino integrado de superar as fragilidades da EP e do EM por meio do intercâmbio que oportunize aos professores do EM ultrapassar suas tendências acadêmicas, livrescas, discursivas e reprodutivas e, para os educadores da EP, superar sua excessivamente operacionalidade;
- trabalhar a unidade existente entre os conhecimentos gerais e tecnológicos a do fato que todos os seus conteúdos têm origem na atividade social humana de transformação da natureza e organização social;
- recorrer à contextualização sociocultural do processo de ensino-aprendizagem expressa em ações/estratégias que traduzam valores e perspectivas sobre qual ser humano e profissional se quer formar, que exige dar centralidade à relação teoria e prática que favoreça significados/significações interligando à palavra escrita ou falada, as próprias experiências e os fatos/fatores histórico-sociais. Machado (2007, 53) nos diz que: “a capacidade de contextualizar requer conhecimentos, mas não se confunde com eles”; porque conhecimento envolve interiorização de informações, enquanto contextualizar vincula os processos

educativos e sociais, a escola e a vida, o currículo e a realidade local, a teoria e a prática, a educação ao trabalho;

- recorrer aos desafios do desenvolvimento local como recurso significador do currículo pautado na estratégia baseada na organização territorial do sistema produtivo na escala das micro, pequenas e médias unidades econômicas, que representa o meio para “[...] a promoção e emancipação das classes, grupos e segmentos sociais penalizados pelo desenvolvimento capitalista” (ibid, p 55);
- guardar postura investigativa na definição das alternativas didáticas de integração sob a tese de que a “[...] realidade imediata é o principal e mais importante quadro de referência para a concepção, implementação e avaliação das alternativas de ação didática [...]” (ibid, p 59) e produto de práticas sociais e históricas que o processo investigativo transforma em educacional e vice-versa, em que os alunos e professores desenvolvem sua capacidade crítica, criativa e construtora do processo ensino/aprendizagem;
- explorar as práticas que ajudem a construir o trabalho interdisciplinar: para sintonizar as experiências e os posicionamentos diversos em sua própria variedade, onde propõe o desenho curricular com aproximações temporais, ou fusões de conteúdos, realização de estudos e pesquisas compartilhadas, promoção conjunta de seminários e eventos, implementação de métodos de ensino por projetos e temas geradores, dentre outros.

Em suas considerações finais do texto “A Formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade”, Ciavatta (in CIAVATTA et al, 2005a), indica os seguintes pressupostos para a formação integrada a que acrescenta a qualificação de humanizadora:

- o primeiro pressuposto da formação integrada é um projeto social em que as instâncias responsáveis pela educação assumam compromisso com uma formação técnica para além da mercadológica;
- manutenção, na lei, a articulação entre o ensino médio de formação geral e a educação profissional em todas as suas modalidades inviabilizando estratégias legais que reforcem a dualidade na formação técnica;
- adesão de gestores e de professores responsáveis pela formação geral e pela formação específica, pois só o compromisso coletivo pode dar conta de uma integração que não seja apenas formal;

- articulação da instituição com os alunos e os familiares, vistos como participantes que interagem no mundo social e do trabalho, cuja consciência e conhecimento mútuo deve propiciar a integração;
- o exercício da formação integrada é uma experiência de democracia participativa assim, se admiti idéias divergentes e, para a necessária participação, a autora (2005a) sugere que se busque professores abertos à inovação e disciplinas ou temas mais adequados à integração;
- garantia de investimentos na educação que dêem condições não só materiais e financeiras, mas também investimentos intelectuais e morais pela administração inteligente de todo o processo e o envolvimento de alunos e professores e a valorização e a integração das diversas instâncias responsáveis pela educação no país, estados e municípios que garantam a educação com oferta pública e gratuita.

Na perspectiva da integração Frigotto (in CIAVATTA et al, 2005a, p 77), propõe um triplo desafio. O primeiro desafio envolve a desconstrução do “imaginário das classes populares do entulho ideológico imposto pela classe dominante” que se apresenta na forma da teoria do capital, da pedagogia das competências, da empregabilidade e do empreendedorismo em que os cursos profissionalizantes aligeirados acenam com o emprego rápido.

O segundo desafio são modificações dentro da organização escolar que se relacionam com a formação dos educadores, suas condições de trabalho e sua participação efetiva na construção curricular e prática pedagógica, pois, entende que “se os educadores não constroem, eles mesmos, a concepção e a prática educativa e de visão política das relações sociais [...], qualquer proposta perde a viabilidade” (ibid, p 78). O terceiro desafio condiz com o envolvimento da sociedade civil e política e corresponde a criar condições objetivas e subjetivas para viabilizar em termos econômicos e políticos o projeto da integração.

Das recorrências nas orientações curriculares na forma integrada, tendo como perspectiva o EI, destaco duas que perpassam as demais: a relação intrínseca entre teoria e prática, EM e EP, por meio do princípio do trabalho em sua essencialidade de práxis e a adesão e participação dos atores educacionais na construção coletiva do currículo integrado.

### **1.7. Documento Base para “Educação profissional técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio/2007”**

O Documento Base apresentado para “Educação profissional técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio” chegou três anos depois de assinado o Decreto nº 5.154/2004, na “onda” do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e do Programa Brasil Profissionalizado, Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007, que incentivam oferta da forma integrada por meio da proposta de sua consolidação jurídica na LDB e financiamento de projetos voltados para o ela.

Nessa reconfiguração, o Documento Base propõe-se a:

1. contextualizar histórica e socialmente o EI,
2. apresentar os pressupostos para a concretização do EI como política pública do Estado;
3. delinear concepções, princípios e alguns fundamentos para a construção de um projeto político-pedagógico integrado.

Ao estabelecer-se como política pública para a educação profissional o ensino integrado gera ou apresenta os seguintes movimentos:

1. Legais: o Decreto nº. 5.154/04; o Decreto nº. 6.302/2007; o Parecer CNE/CBE nº 39/2004, Resolução 01/2005; Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, Documento Base para “Educação profissional técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio”, Lei nº. 11.741/200833,
2. Financiamento: Plano de Expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica; Brasil Profissionalizado (Decreto nº. 6.302/2007), proposição do regime de colaboração mútua entre as esferas governamentais e recursos de outros ministérios;
3. Concepção pedagógica e formação de professores: segundo seu Documento Base apresenta o trabalho, ciência, tecnologia e cultura como categorias indissociáveis da formação humana integral, o trabalho e a pesquisa como princípios educativos e a relação parte-totalidade em sua proposta curricular, assim como indicação de

---

33 Consta no texto o projeto de lei que deu origem a Lei nº. 11.741 de 16 de junho de 2008 que altera os dispositivos da LDB vigente em seus arts 37, 39, 41 e 42 notadamente absorvendo os termos do Decreto nº. 5.154/2004.

formação diferenciada de professores para quadro efetivo nos CEFETs e universidades;

4. Gestão: MEC em relação a outros ministérios que tenham vínculo com as questões tratadas, as relações entre as secretarias do MEC, a rede federal de EP com o papel articuladora no regime de colaboração mútua nas esferas federal, estadual e municipal e o envolvimento dos movimentos sociais, economias locais e sociedade civil.

O EI ao constituir-se em aspectos legais, de financiamento, concepções e princípios pedagógicos que pretende estender-se nas esferas federais, estaduais e municipais de EP, apresenta características de política pública educacional, no entanto, o Documento Base adverte que para realmente configurar-se como tal é necessário

além dos esforços governamentais, a sociedade civil entendê-la como necessária e adequada à formação de seus cidadãos e com ela comprometer-se, visando o enriquecimento e consolidação desse projeto (BRASIL, 2007).

Desde a apresentação o Documento Base atribui a forma integrada a perspectiva da formação integral do trabalhador, por meio da educação científica e humanística da EP articulada ao EM conciliada com arranjos produtivos, elementos sociais e culturais locais, mas, ao dar destaque, assim como o Decreto nº. 6.302/2007, aos laboratórios de Física, Biologia, Química, Matemática e Informática, que competem à área de Matemática, Ciências e suas Tecnologias e os recomendados no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) tendência o que (em senso comum) entende-se por ciências exatas e a área profissional.

Em resposta ao seu primeiro objetivo, a contextualização do EI, o texto recupera o histórico de dois Seminários Nacionais de Educação Profissional promovidos pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) com as temáticas: “Ensino Médio: Construção Política” em 2003 e “Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica” em 2004.

Nesses seminários, as concepções de educação profissional mais evidentes são as de tendência à educação tecnológica/politecnia e a de separação entre EP e EM com apoio no Decreto nº. 2.208/97. Segundo o Documento Base o MEC, a esse tempo, já apontava para uma integração que, ao superar a dicotomia EP/EM, promovesse o “[...] aumento da escolarização e a melhoria da qualidade da formação do jovem e adulto trabalhador” (BRASIL, 2007) ao reposicionar sujeitos e conhecimentos como centro dessa formação “[...] tendo como dimensões indissociáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia”(ibid).

## Análise da legislação pelo Documento Base

O Documento Base levanta a confrontação dos artigos da LDB atual que versam sobre EP e EM, especificamente o Art. 39 e Art. 40, cujo resultado aponta o primeiro como o anúncio do *princípio* da EP e o segundo como *a forma* de desenvolvê-la e define articulação como conexão entre partes, entendidas como a EP e os demais níveis de educação nacional, interpreta o Art. 36, parágrafo 2º, que trata da EP como integrada, como a articulação máxima, promovendo uma verdadeira “integração”, por meio da qual educação profissional e ensino regular se complementam, conformando uma totalidade (BRASIL, 2007), nessa leitura de mudança de estado de articulação para integração, como se a segunda fosse gradação da primeira ou vice-versa, aponto riscos de confundir dois conceitos, “vagos” em proximidade por si só, e tornar mais nebulosas suas fronteiras.

O Documento Base para remonta os projetos para LDB, o Decreto nº. 2.208/97 e o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP)<sup>34</sup> que, consoante a separação do ensino médio da educação profissional, tinha a pretensão de afastar em definitivo as instituições federais de educação tecnológica (IFETs) da educação básica dando suporte apenas para projetos de educação profissional e restringindo pela Portaria nº 646/1997 a oferta de EM nessas instituições.

Paralelamente, os cursos tecnológicos<sup>35</sup> nas IFETs pressionaram a diminuição do EM, uma vez que atraíam a população que culturalmente valoriza o diploma de educação superior ao oferecer a formação nesse nível realizada em tempo menor que nas demais instituições.

Nessa conjuntura, a distância entre a EM e EP é ampliada, só sendo possível revê-la legalmente com a publicação do Decreto nº. 5.154/04.

O Decreto nº. 5.154/04, no dizer do Documento Base, viabiliza a retomada de debates sobre a educação politécnica, mas considera que esta educação não corresponde à necessidade de qualificação e trabalho da atual juventude brasileira por recuperar a unidade

---

<sup>34</sup> Programa do MEC em parceria com o Ministério do Trabalho e Emprego e com o BID para financiar a reprofissionalização de trabalhadores, independente do nível de escolaridade, da formação e da habilitação de jovens e adultos nos níveis médio técnico e superior, tecnológico.

<sup>35</sup> Os cursos de educação tecnológica são superiores com base legal no Parecer CNE/Câmara de Educação Superior (CES) nº. 436/2001, Parecer CNE/Conselho Pleno (CP) nº. 29/2002 e Resolução CNE/CP 03/2002, apesar de estrutura diferente desse nível de educação

do conhecimento abrangendo toda a educação básica com conclusão a partir dos 18 anos ou mais só então sendo apropriada a formação profissional *stricto sensu*.

Portanto, o Documento Base afirma que a forma integrada não coincide com a compreensão de educação tecnológica/politécnica por sua inviabilidade na realidade brasileira, e por esse prisma, torna irreconciliáveis a educação tecnológica/politécnica e a educação profissional de nível médio no ensino médio o que requer, em minha opinião, refazer um longo caminho da área de Trabalho e Educação.

Reapresenta a forma integrada de maneira similar a “travessia” de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a) como

[...] 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 (BRASIL, 2007).

E seus eixos: a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho, estruturam a EP realisticamente e contemplam “[...] as bases em que se pode desenvolver uma educação tecnológica ou politécnica [...]” (BRASIL, 2007).

Sob a perspectiva do EM, o Documento Base, trata de sua falta de sentido/identidade em duas frentes: concepção e financiamento.

No que diz respeito à concepção indica que se substitui orientação pela aprovação em cursos de nível superior. Sendo orientação no EM entendida como:

à formação de cidadãos capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando contribuir para a transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos (BRASIL, 2007)

No texto, inclusive, diferencia-se a preparação das escolas privadas e públicas, e a destaca a feita pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Essa última é apresentada como alternativa de formação integral para os filhos da classe trabalhadora. Conseqüentemente, o ensino dessas instituições satisfaria o requisito de formação integral ao qualificar o jovem que precisa trabalhar e também contribuiria para prepará-lo para competir por uma vaga no nível superior.

Mas, como comprovam as estatísticas, apenas 10,73% cursos técnicos de nível médio são de oferta da rede federal. Daí parte a justificativa para indicar

a ampliação da oferta do ensino médio integrado nas instituições públicas de educação pode contribuir para uma efetiva (re)construção de uma identidade própria e, ao mesmo tempo, significativa, para a vida de seus grupos (BRASIL, 2007)

Por essa perspectiva o EI pode solucionar as questões de concepção, financiamento e finalidade da educação profissional e do ensino médio.

### **1.7.1. O regime de colaboração mútua para viabilizar o Ensino Integrado**

A segunda parte do Documento Base intitulada “Por uma Política Pública Educacional de Integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio” traça as linhas que consolidem o EI em ações coordenadas e de cooperação entre as esferas públicas em vários níveis, sintetiza o texto:

- a) entre o MEC e outros ministérios, tendo em vista a articulação com as políticas setoriais afins;
- b) entre as secretarias do próprio MEC;
- c) entre o MEC as instituições públicas de educação superior – principalmente as que integram a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica –, os sistemas estaduais e os sistemas municipais de ensino;
- d) em cada estado, entre o respectivo sistema estadual e os sistemas municipais de educação com tratamento análogo ao Distrito Federal;
- e) em cada estado, entre o respectivo sistema estadual e os órgãos ou entidades responsáveis pelas políticas setoriais afins no âmbito estadual e dos municípios.

Nomeado como *regime de colaboração mútua* sua constituição é para favorecer soluções de financiamento; existência de quadro específico de professores efetivos para atuar nos diversos cursos; formação inicial e continuada de docentes, técnico-administrativos e equipes dirigentes; infra-estrutura física necessária a cada tipo de instituição, entre outros aspectos relevantes.

Apesar da garantia das fontes de financiamento público para o ensino médio integrado através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), esse aspecto não está satisfatoriamente resolvido, uma vez que no âmbito da educação profissional e tecnológica as verbas são distribuídas pelo Orçamento Geral da União, geralmente, pela série histórica, ou



seja, o critério básico é avaliar quanto a unidade estadual recebeu em anos anteriores e manter esse valor, dessa forma há uma perpetuação dos percentuais de recursos definidos.

Outro dado sobre o financiamento é a dispersão de recursos vários ministérios e outros órgãos da administração pública (GRABOWSKI; RIBEIRO; SANTOS SILVA, 2003 apud BRASIL, 2007), e a comparação entre o que foi destinado dos recursos públicos a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica em 2005, cerca de 600 milhões de reais, e ao Sistema “S”, 5 bilhões de reais, (GRABOWSKI, 2005 apud BRASIL, 2007).

A lista de ministérios envolvidos na Política Pública para o EI destaca: Ministério de Trabalho e Emprego (MTE), ao Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT), Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), Ministério da Saúde (MS), ao Ministério de Desenvolvimento, Indústria e Comércio (MDIC).

No item sobre a interação entre os departamentos do MEC e entre este e os estados e municípios indica uma convocação de entidades como o Conselho Nacional de Educação (CNE), os Conselhos Estaduais de Educação (CEEs), os Conselhos Municipais de Educação (CMEs), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o Conselho de Dirigentes dos CEFETs (CONCEFET), o Conselho de Dirigentes das Escolas Agrotécnicas Federais (CONEAF) e o Conselho dos Dirigentes das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (CONDETUF).

Quanto à colaboração entre estados e, municípios, o documento cita a Constituição Federal brasileira de 1988 (artigo 211, caput) e a LDB atual (artigo 8º, caput) nos termos: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração os seus sistemas de ensino” e evoca a celebração de convênios, acordos, termos de cooperação e planos como instrumentos para a atuação efetivamente conjunta das redes estaduais e federal de educação básica e de educação profissional

Para a utilização desses instrumentos o próprio Documento Base resume as dificuldades em:

- i) ausência de regras institucionais que aprofundem o estímulo a práticas cooperativas entre os entes federados;
- ii) precariedade dos dados e informações sobre a realidade escolar no país;
- iii) tradição autoritária nas relações intergovernamentais, aqui caracterizada pela tendência à centralização e concentração do poder decisório nas esferas federal e estaduais;

- iv) carência de espaços oficiais de coordenação, barganha e deliberação conjunta entre as instâncias federadas, em que pesem as iniciativas tanto do CONSED, quanto da UNDIME nessa área (BRASIL, 2007).

E novamente recorre a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica na oferta do máximo de vagas possíveis na forma integrada e no papel de articulação entre os entes federados e “[...] quando for o caso, no sentido de contribuir para que tais sistemas construam e implementem seus currículos a partir de suas próprias realidades” (BRASIL, 2007).

O remate de sustentação à rede federal pelo *regime de colaboração mútua* harmoniza-se ao Plano de Expansão dessa rede, que o MEC classifica como a maior expansão da história educação profissional e tecnológica brasileira, cujos números correspondem a 64 unidades previstas para serem entregues na 1ª fase, das quais 39 já o foram até dezembro de 2007, e 150 na 2ª fase, num total de 214 novas escolas. Pela rapidez, dimensões do investimento e inovação pedagógica envolvidas, a colaboração realmente será necessária para as ações concretas que informem/investiguem/materializem a singularidade, necessidades e possíveis vias condizentes com o real e o legal.

Como bem lembra o Documento Base, além das esferas governamentais, também se deve buscar a articulação com movimentos sociais, economias locais e sociedade civil em geral para que a forma integrada esteja inserida e seja assumida na dinâmica social.

O Documento Base, quando dá abertura ao desenvolvimento das redes próprias de EP dos estados, recomenda à Rede Federal de Educação Profissional principalmente quanto à formação docente, justificando-a por seu domínio da área de EP e pela experiência de alguns CEFETs em formação de licenciaturas voltadas para a educação básica; além destes indica, as próprias universidades públicas como *lócus* dessa formação, posto que para a consolidação do EI como política pública requer a composição de quadro de professores efetivos e preparados para dar continuidade ao projeto.

Por fim, além do regime de colaboração mútua nas esferas federal, estadual e municipal, é necessário que haja o chamamento dos movimentos sociais, economias locais e sociedade civil e que se demarque os centros formadores para os professores - CEFETs e universidades- para viabilizar o EI

### **1.7.2. Quadro docente próprio e sua formação para o Ensino Integrado**

A formação docente é considerada no Documento Base uma fragilidade para o desenvolvimento do EI, pois, tanto as licenciaturas, que preparam os professores que ministram as disciplinas do EM, como as demais graduações dos profissionais que assumiram as disciplinas da EP, já que esse tipo de formação inicial tem muitas limitações e não está curricularmente direcionada para construir uma educação como a que é proposta para o EI.

O quadro docente efetivo e sua formação inicial ou continuada são também necessários na perspectiva curricular do EI, que precisa de continuidade e acúmulos para seu desenvolvimento. A exemplo do Documento Base do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), o documento em pauta recomenda a formação de formadores e a necessidade de pesquisa incentivada em grupos e programas de pós-graduação

No que diz respeito às formações inicial e continuada- que abrangem os professores que já atuam, os que estão em formação e os futuros profissionais- o Documento-Base menciona a necessariamente participação do MEC através de suas secretarias, sindicatos e sistemas estaduais e municipais de educação. Essa formação deve contemplar as técnicas de didática e da gestão,

[...] as políticas públicas, principalmente, as educacionais e, particularmente, as relativas à integração entre a educação profissional e tecnológica e a educação básica [...] incorporando aspectos que possam contribuir para uma perspectiva de superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente e, dessa forma, privilegie mais o ser humano trabalhador e suas relações com o meio ambiente do que, simplesmente, o *mercado de trabalho* e o fortalecimento da economia (BRASIL, 2007).

A partir de incorporações das análises de Moura (2004, 2007b) e Santos (2004), o Documento Base do delinea três eixos fundamentais para a formação de professores do EI:

- a) os conhecimentos específicos de uma área profissional;
- b) a formação didático-político-pedagógica;
- c) a integração entre a EPT e a educação básica.

Esses três eixos desdobram-se em

- a) as relações entre estado, sociedade, ciência, tecnologia, trabalho, cultura, formação humana e educação;
- b) as políticas públicas e, sobretudo, educacionais de uma forma geral e da educação profissional e tecnológica em particular;
- c) o papel dos profissionais da educação, em geral, e da educação profissional e tecnológica, em particular;
- d) a concepção da unidade ensino-pesquisa;

- e) a concepção de docência que se sustente numa base humanista;
- f) a profissionalização do docente da educação profissional e tecnológica: formação inicial e continuada, carreira, remuneração e condições de trabalho;
- g) o desenvolvimento local e a inovação.

### **1.7.3. Concepções e princípios do Ensino Integrado**

Na explanação sobre as Concepções e Princípios o Documento Base atribui ao ensino integrado a concepção de formação humana integral por este ser “[...] integração de todas as dimensões da vida no processo educativo [...] essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura” (BRASIL, 2007).

As definições de cada dimensão da vida correspondem a:

- trabalho - em dois sentidos, o ontológico e o histórico, no primeiro refere-se à realização típica ao ser humano e no segundo reporta-se ao aspecto econômico (BRASIL, 2007);
- ciência - “[...] compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço das forças produtivas [...]” (BRASIL, 2007);
- cultura - “[...] valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade [...]” (BRASIL, 2007)

O trabalho, a ciência e a cultura são pilares do conhecimento da humanidade, da práxis humana, intimamente relacionados e que permeiam toda a vida em suas dimensões, mas há, a meu ver, uma tênue diferença entre as dimensões da vida e as bases da formação do processo educativo, limitado em espaço e tempo e dedicado a viabilizar a socialização de conhecimentos de cunho mais formal, apesar da escola extrapolar essa função estrita como típica de instituição social.

Como enfatiza o Documento Base, o trabalho, aspecto comum a ação manual e intelectual, é tomado como princípio educativo para formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos graças à leitura de mundo fundamentada na compreensão da gênese científico-tecnológica e sua apropriação histórico-social.

Dessa compreensão das relações sociais presentes na formação do EI, decorrem os pressupostos descritos por Ramos (2005a) sintetizados no Documento Base (BRASIL, 2007):

[...] homens e mulheres são seres histórico-sociais que atuam no mundo concreto para satisfazerem suas necessidades subjetivas e sociais e, nessa ação, produzem conhecimentos; [...] a realidade concreta é uma totalidade, síntese de múltiplas relações, em que totalidade [...] significa um todo estruturado e dialético (Kosik, 1978 apud BRASIL, 2007);

Destes pressupostos decorre um princípio epistemológico: o conhecimento consiste em “[...] produção do pensamento pela qual se apreende e se representam as relações que constituem e estruturam a realidade objetiva” (BRASIL, 2007).

Para alcançar-se o grau em que as relações da realidade sejam estruturadas em conhecimento, é preciso um método que inicie pelo concreto empírico e, pela análise, obtenha as relações gerais determinantes da realidade concreta, que serão sintetizadas para a reprodução do pensamento na forma de uma teoria. No trabalho pedagógico deve-se, pelo método, reconstituir as relações dinâmicas e dialéticas entre os conceitos, restabelecendo-os na totalidade concreta.

Prossegue o Documento Base sobre o trabalho, a ciência, tecnologia e cultura como categorias indissociáveis da formação humana, encadeadas a partir do conceito de trabalho fundante da existência e objetivação e vida humana – dimensão ontológica - pela busca de satisfazer as necessidades do ser, que também possui a dimensão teleológica - capacidade humana de ter consciência de suas necessidades e de projetar meios para satisfazê-las – que, pela acumulação e sistematização de experiências com a realidade, geram o conhecimento e a cultura.

O conhecimento sistematizado em determinada seção da realidade configura um campo da ciência: as disciplinas científicas, quando legitimados socialmente esses conhecimentos atravessam a história ou vice-versa, sendo transmitidos às novas gerações, permitindo que possam ser feitas novas acumulações ou que a premissa seja questionada.

A tecnologia incorpora as sistematizações da ciência para a produção que intervém no real para satisfazer as necessidades humanas.

Já a cultura, vista sob o aspecto de norma de comportamento dos indivíduos e expressão da organização político-econômica de uma sociedade, utiliza as ideologias como aglutinadoras (GRAMSCI, 1991 apud BRASIL, 2007) e deve ser vista em sentido amplo como: “[...] processo de produção de símbolos, de representações, de significados e, ao mesmo tempo, prática constituinte e constituída do e pelo tecido social” (BRASIL, 2007). Acrescenta adiante o texto que, além da reflexão sobre os padrões culturais, faz parte dessa categoria a apropriação de referências e tendências estéticas históricas

[...] que expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida ou questionada nas manifestações e obras artísticas (BRASIL, 2007).

A tecnologia, apresentada como categoria da formação possível no EI, apesar de não ser tratada no tópico sobre Concepções e Princípios, é notada como participante da definição de ciência, pois a tecnologia constitui-se a partir da ciência.

Observo que, ao referir-se às tendências estéticas histórico-sociais, o texto cita as obras artísticas como reflexos de uma época, ou seja, naquilo que há de histórico nela. Essa abordagem sobre a obra é importante, mas não deveria ser a única, por existir também a necessidade de entender elementos expressivo-formais constituem uma obra artística que passam pelos aspectos sensoriais do contato com a arte pela fruição. Nesta combinação de leituras a arte ultrapassa o caráter de ilustração da história revelando sua dimensão na cultura humana.

#### **1.7.4. Trabalho e trabalho de pesquisa como princípio educativo**

No Documento Base há apresentação de dois princípios educativos: o trabalho e a pesquisa, em que, conforme o subtítulo, a pesquisa é vista como trabalho de produção do conhecimento, portanto desdobramento do primeiro. Esse desdobramento arrisca restabelecer a diferenciação entre trabalhos manual/intelectual

O trabalho como princípio educativo não condiz com o “aprender fazendo”, e sim com o de posicionar o ser humano como produtor de sua realidade por meio da apropriação e na transformação dela; o trabalho em função da garantia de nossa existência na sociedade moderna passa a prática econômica fundamentada na profissionalização.

Nesse sentido a profissionalização, na perspectiva da integração entre trabalho, ciência e cultura, “[...] se opõe à simples a formação para o mercado de trabalho” (BRASIL, 2007) e qualifica-se como práxis ao proporcionar autonomia e criticidade profissional e incorporar valores éticos-políticos e conteúdos históricos e científicos nas relações sócio-produtivas.

Ligado a esse sentido, o trabalho da pesquisa como princípio educativo está também vinculado à autonomia intelectual dos sujeitos no seu processo de aprendizagem e diante da necessidade de encontrar-se o equilíbrio entre transformar e preservar a natureza para a vida atual e as gerações futuras. O princípio da pesquisa no ensino desenvolve em seus atores a postura curiosa e questionadora, que dificulta a incorporação de “*pacotes fechados*” de visão de mundo, ou informações e saberes manipulados, além de, seja no âmbito acadêmico ou de forma aplicada, tais sujeitos continuem a desenvolver em conjunto ou individualmente processos de (re) construção de conhecimentos. Com o acréscimo de que é fundamental que a pesquisa como princípio educativo tenha sentido ético, para comprometer

seus resultados com a melhora das condições da vida coletiva e não simplesmente com a produção de bens de consumo para fortalecer o mercado que desconsidera seus efeitos sociais.

Portanto, a pesquisa como princípio educativo contribui para a conscientização, a autonomia diante do trabalho e, conseqüente, responsabilidade frente às questões políticas, sociais, culturais e econômicas.

Noto que na construção de concepções e princípios há desdobramentos e retornos, como o trabalho que será desdobrado em trabalho da produção do conhecimento, a ciência que pode desdobrar-se em tecnologia e a cultura, tratada por vezes como macro determinante/determinada das relações entre ser humano/ser humano/meio social/meio natural, que adquire também o aspecto de *strictu senso* da arte.

Esses desdobramentos evidenciam os elos entre as concepções e dão movimento ao conjunto, no entanto, como já notei, ao diferenciar o trabalho do trabalho da pesquisa pode-se, caso não se tome os devidos cuidados, recair na dicotomia manual/intelectual, o mesmo considero que possa acontecer na relação ciência/tecnologia. A abordagem pela práxis, citada no Documento Base, previne essa separação nos princípios apresentados e desdobrados.

No texto assume-se para o EI o projeto unitário de ensino médio, com a ressalva que esse “[...] não elide as singularidades dos grupos sociais [...], para a superação da dualidade histórica entre formação básica e formação profissional” (BRASIL, 2007). E, retoma-se o trabalho como base do projeto unitário do ensino médio nas suas configurações ontológica e histórica; a ontológica remete ao trabalho como práxis, produção humana da existência na relação com a natureza e com os outros homens e, a histórica o vê no contexto do sistema capitalista como em “[...] trabalho assalariado ou fator econômico, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo [...]” (BRASIL, 2007).

Esses dois sentidos são harmonizados no texto do Documento Base por meio do trabalho como princípio educativo seja na compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, dos conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades humanas, seja por evidenciar as exigências específicas para o processo educativo da formação para o exercício de profissões com a participação dos membros da sociedade no trabalho.

A educação geral abarca os conhecimentos que permitem compreender a realidade, enquanto a formação profissional, pelo acesso ao conhecimento científico reconfigurado em força produtiva, desenvolve técnicas e procedimentos. A cultura que

perpassa pelas diferentes formas de criação de uma sociedade, embasa a síntese entre formação geral e formação específica.

Essa estruturação, conforme apresenta o Documento Base, tem por base o historicismo como método (Gramsci, *op. cit.*), que para

[...] superar o enciclopedismo – quando conceitos históricos são transformados em dogmas – e o espontaneísmo, forma acrítica de apropriação dos fenômenos, que não ultrapassa o senso comum (BRASIL, 2007)

Na finalização do tópico referente ao trabalho e a pesquisa como princípio educativo, após sintetizar que por meio da integração de objetivos e métodos um projeto unitário entre ensino médio e educação profissional cujo princípio educativo seja o trabalho, elo entre ciência, tecnologia e contexto econômico, embasados pela cultura, e o historicismo como método, o Documento Base remete a escola ativa e criadora organicamente identificada com o dinamismo social da classe trabalhadora de Gramsci.

A escola ativa, em síntese, unifica tanto no plano metodológico como epistemológico *éthos, logos e técnos*, materializando no processo de formação humana o entrelaçamento entre trabalho, ciência e cultura em dinâmica do mundo material e social.

### **1.7.5. Proposta Curricular do Ensino Integrado**

Ao tratar da proposta curricular parte do princípio que a defesa da “[...] formação integral, plena, completa (...) não pressupõe que se possa ensinar ‘tudo’” (BRASIL, 2007), mas que a seleção das componentes e dos conteúdos curriculares pode proporcionar compreensão global e totalizante da realidade. Para isso o Documento Base apóia-se nos estudos de Ramos (2005) sobre a relação entre partes e totalidade fundamentada em Kosik (1978).

Para este autor (1978 apud BRASIL, 2007), a realidade é visível em um fato ou num conjunto de fatos, no entanto, alguns a retratam com mais completude, portanto na parte identifica-se a essência da totalidade. Quando diante da seleção de componentes curriculares e conteúdos o que se pretende é proporcionar relações sincrônicas e diacrônicas que permitam apreensões do real que ultrapassem os limites das partes e possam dar noção da realidade em seu conjunto.

No que tange à formação do EI, o Documento Base salienta, que a abordagem parte/totalidade implica reconhecer que

[...] os conhecimentos específicos de uma área profissional não são suficientes para proporcionar a compreensão global da realidade. Por isso, deve-se contemplar também a formação geral (BRASIL, 2007).



Prossegue o Documento sobre o fato que conceitos e teorias desvinculados de problemas concretos (realidade) não têm significado para os estudantes. No EI a origem dos problemas concretos apropriada é a área profissional dos estudantes, assim, questões aparentemente específicas podem requerer conhecimentos gerais que depois de adquiridos com foco em determinada questão serão aplicados com outros fins.

Disto resulta que o estudo dos problemas da área profissional em múltiplas dimensões, tais como econômica, social, política, cultural e técnica, revela os conceitos “pontos-de-partida” que, por sua vez, nortearam os conteúdos de ensino sistematizados nas diferentes áreas de conhecimento e suas disciplinas.

A interdisciplinaridade considerada necessária ao currículo integrado, segundo o Documento Base, é apresentada como princípio organizador do currículo e como método de ensino-aprendizagem “[...], pois, os conceitos de diversas disciplinas seriam relacionados à luz das questões concretas que se pretende compreender” (BRASIL, 2007). A interdisciplinaridade não compromete a identidade epistemológica das diversas disciplinas, pela garantia de aprofundamento científico para a compreensão de conceitos quando for necessária dentro de um campo disciplinar.

O Documento Base finaliza o item sobre currículo com o seguinte parágrafo:

Com essas questões salientamos que a integração de conhecimentos no currículo depende de uma postura epistemológica, cada qual de seu lugar, mas construindo permanentemente relações com o outro. O professor de Química, de Matemática, de História, de Língua Portuguesa etc podem tentar pensar em sua atuação não somente como professores da formação geral, mas também da formação profissional, desde que se conceba o processo de produção das respectivas áreas profissionais na perspectiva da totalidade (BRASIL, 2007).

Em relação à relevância da integração de conhecimentos no currículo do EI penso: seria possível convidar os professores de Metalurgia, Eletrônica ou Mecânica, e demais disciplinas de teor mais “técnico” a refletir sobre sua atuação não só como em termos de formação profissional, mas também sobre as questões da formação geral?

O estabelecimento de um eixo para a integração na área profissional é pertinente por aprofundar as relações entre aspectos da formação técnica dos alunos e conhecimentos gerais, no entanto nessa “via de mão única” pode perder-se outras possibilidades não tão lineares de constituição do conhecimento.

Realço que a formação integral defendida não é ensinar tudo, como adverte o Documento Base. Minha análise, no entanto, não considera *formação integral* como a expressão mais adequada para revelar a formação pelo trabalho, ciência e cultura

desenvolvidas no currículo como componentes e conteúdos –partes- que, em diversas escalas e de diversos pontos, compõe a realidade – totalidade. Posto que “integral”, como já descrevi, remete à integralidade – o todo intacto - diferente de totalidade que simultaneamente é unidade e parte expandindo e retraindo-se na unidade que é parte de outra unidade e assim progressivamente.

O conceito trabalhado nesse capítulo, que melhor se harmoniza a essa construção curricular, que opto e defendo, seria a *formação integrada*, por permitir a relação entre as partes/todo, pela viabilidade de ser desenvolvida pelo currículo integrado embora, também esteja alerta de que essa formação pode resvalar para a idéia de adaptação, “remendos”, em que a escola e a formação integrem-se à sociedade sem autonomia ou criticidade.

Assumo esse risco da formação integrada por também concordar que a escola é lugar e tempo voltado a um tipo de formação – aprendizagem de conhecimentos instruídos - que atinge outras dimensões da formação humana, mas não é o único lugar nem único tempo de formação.

Para tanto solidifico como marco teórico que fundamente o tipo de formação integrada que defendo e como princípios de sua dinâmica curricular: a já apresentada, relação intrínseca entre teoria e prática, EM e EP, por meio do princípio do trabalho em sua essencialidade de práxis, a adesão e participação dos atores educacionais na construção coletiva do currículo integrado e acréscimo a compreensão da cultura/ arte, ciência/ tecnologia e pesquisa sobre o suporte das condições legais, materiais, de gestão e de formação docente e como eixo do projeto político pedagógico escolar.

## **2. DO ESCRITO E DO DITO SOBRE O ENSINO INTEGRADO: a travessia nas correntezas do CEFET-PA**

No conjunto dessa dissertação o presente capítulo aborda o revelado em documentos oficiais do CEFET-PA e nas falas de professores, gestores e técnicos educacionais da instituição quanto ao currículo da forma integrada entre EP e EM na perspectiva da construção de um curso único fundamentado na concepção de Ensino Integrado. Para tanto elegi dentre os primeiros dozes cursos ofertados pelo CEFET-PA nessa forma o curso de Mecânica, especialmente a turma que em 2007 cursava o 3º ano. Destaco do escrito e do dito sobre esse objeto as recorrências e as divergências de maior influência para efetivar ou dificultar o desenvolvimento de um processo educacional em prol de um curso único, como é definido o curso integrado pelo Parecer CNE/CEB nº. 39/2004, entre o EM e a EP, que possibilite o EI como processo de restabelecer o vínculo entre o ensino técnico e básico que contribuía para avançar sobre a dualidade teoria/prática.

A forma integrada entre EP e EM como sabemos está regulamentada pelo Decreto nº. 5.154/2004 como uma das maneiras de articulação entre o ensino técnico e médio, neste caso a palavra “integrada”, aplicada como uma denominação condiz com a classificação de substantivo, diferenciada das demais formas pelo turno único e matrícula única. No entanto, essa forma pela própria palavra escolhida para nomeá-la, traz em si a potencialidade para a dinâmica da integração curricular por meio do EI. Aqui a mesma palavra adquire a conotação de qualidade, e assim, passa a adjetivo. Por isso faço distinção entre forma integrada e Ensino Integrado. Isso quer dizer que ao adotar a forma integrada não obrigatoriamente se ministrará o Ensino Integrado.

O CEFET-PA<sup>36</sup>, além das turmas de cursos técnicos integrados, há cinco cursos de licenciatura e onze de tecnologia, cursos de ensino médio (sem habilitação técnica) - em fase de extinção<sup>37</sup>- cursos subseqüentes, turmas PROEJA e de cursos técnicos em concomitância externa.

Os setores mais vinculados aos cursos integrados são: a Diretoria de Educação Profissional de nível Médio (DEPEM) - que até 2006 chama-se de Diretoria de Ensino (DE),

---

<sup>36</sup> Os Centros Federais de Educação (CEFETs) totalizam 33 autarquias federais que ministram ensino superior, de graduação e pós-graduação, visando a formação de profissionais e especialistas na área tecnológica, oferecendo ainda formação pedagógica de professores além de cursos de nível básico, técnico e tecnológico e do ensino médio (BRASIL/MEC/SETEC, 2006).

<sup>37</sup> Neste ano de 2008 estão cursando o 3º ano as três últimas turmas de ensino médio.

a Gerência Técnico-pedagógica (GTP) - antes denominada de Gerência Educacional (GE), a Gerência de Registros e Acadêmicos Discentes (GIRAD), a Gerência do Ensino Médio (GEM) - com nove coordenações de disciplina de formação geral - e a Gerência do Ensino Técnico (GET) com 13 coordenações de curso da área técnica. Os professores estão lotados nas coordenações de acordo com a área de atuação.

A instituição dispõe de um órgão deliberativo e consultivo que é o Conselho Diretor composto por membros natos - diretorias do Centro - e os membros eleitos pela comunidade: um representante docente, um discente, um administrativo, um ex-aluno e representante das empresas do Pará.

O organograma do CEFET-PA envolve diretorias, gerências e assessorias, além de comissões e auditoria interna e desdobra-se em muitas outras estruturas, no entanto, prolongar sua descrição seria desnecessário para este estudo.

Desde 2005 até este ano 2008, ingressam no CEFET-PA anualmente doze turmas de cursos integrados distribuídos nos turnos da manhã e da tarde. Os cursos<sup>38</sup> são os mesmos desde as primeiras turmas ofertadas pelo Edital n°. 20/2004 para o 1º Processo Seletivo de 2005<sup>39</sup>.

Realizei a pesquisa documental priorizando como fontes: memorandos com assuntos e anexos diversos, relatórios de gestão, informativos, que incluem o jornal do Grêmio Estudantil Cabanagem, documentos orientadores da política de ensino e de elaboração do projeto de Ensino Integrado e matrizes curriculares oriundos de setores como: Direção de Ensino, as Gerências Pedagógicas, de Ensino Médio, de Ensino Técnico e a Coordenação do Curso de Mecânica, por serem setores centrais administrativa e pedagogicamente de produção, recebimento e arquivamento de documentos sobre o curso integrado de Mecânica/2005. Outros setores foram a Gerência de Registros Acadêmicos e Atividades Discentes e as coordenações de disciplinas do ensino médio.

Durante a pesquisa tive livre acesso às pastas dos documentos arquivados em todos os setores<sup>40</sup>. Destaco que as coordenações de disciplinas do ensino médio em que

---

<sup>38</sup> Foram: Química, Edificações, Estradas, Agrimensura, Mecânica, Eletrônica, Eletrotécnica, Telecomunicações, Processamento de Dados, Mineração, Turismo e Design. Essa oferta não corresponde a 100 % dos cursos de habilitação técnica do CEFET-PA, pois os cursos de Metalurgia e Saneamento/ Meio Ambiente e Pesca/Aqüicultura não abriram turmas de ensino integrado, apenas subsequente.

<sup>39</sup> Diário Oficial da União - Seção 3, nº 299, terça-feira, 30 de Novembro de 2004, p 24.

<sup>40</sup> No entanto, certos documentos que nós entendemos que contribuiriam com a nossa pesquisa, cuja existência presumo por terem sido citados em outros, não foram encontrados, bem como não tive acesso às atas de reuniões realizadas com os pais de alunos ou com os professores.

procurei fazer a coleta de documentos não tinham número significativo e organizado tanto de documentos enviados como recebidos e foram posteriormente, excluídas da relação de locais de busca de documentos.

As entrevistas foram realizadas no 1º semestre de 2007 com três gestores em nível de coordenação, de gerência e direção - entre eles estão profissionais da área de pedagogia - e quatro professores do ensino médio ou técnico que atuavam no 3º ano de Mecânica em 2007.

Os gestores estão tratados nesse texto sem diferenciação de nível ou setor para garantir o anonimato. Utilizei como forma de renomeá-los nomes/sobrenomes de artistas com inicial G (devido à relação com gestores): Guinard, Giorgi e Goya

Para os professores que ministram disciplinas da educação profissional os nomes codificados iniciam com a letra P (devido à relação com profissional): Portinari e Picasso; e dos professores do ensino médio, que são de áreas diferentes, receberam nomes de artistas com a letra M (devido à relação com médio): Michelangelo e Mondrian.

Na seleção dos professores considerei, além do fato de ministrarem aulas no 3º ano de Mecânica que constatei no horário de aulas da turma, que tivessem ministrado aulas na vigência do Decreto nº 2.208/1997 e pertencessem ao quadro docente do CEFET-PA também no período da revogação do referido decreto pelo Decreto nº. 5.154/2004, portanto, estando presentes na instituição desde quando foram ofertadas as primeiras turmas na forma integrada. Para averiguar a segunda condição eu iniciava a entrevista perguntando sobre o tempo de trabalho dos professores no CEFET-PA e como eles descreviam as formas de educação profissional e/ou média nas quais tinham trabalhado no CEFET-PA<sup>41</sup>.

Dos sete entrevistados apenas um gestor apresentou traços de nervosismo, solicitando interrupções na entrevista, mas recusando seu adiamento. As entrevistas foram realizadas, em sua maioria, no próprio CEFET-PA, nas instalações da biblioteca onde há pequenas salas para estudos em grupo que foram cedidas pela Coordenação da Biblioteca ou na sala de trabalho dos entrevistados, quando havia essa possibilidade, e apenas uma entrevista foi realizada na residência do entrevistado.

Todos os entrevistados responderam às questões e às solicitações de esclarecimentos sem resistência. Mas, possivelmente em função da minha posição de docente dessa instituição, vários deles demonstraram depositar expectativas diversas neste trabalho e em seus possíveis efeitos sobre forma de EP integrada ao EM desenvolvida no CEFET-PA.

---

<sup>41</sup> Roteiro de entrevistas anexo.

Esclareci que, embora a pesquisa apresente um estudo em um determinado recorte sobre o curso na forma integrada presente no CEFET-PA, seus resultados não se configuram como “a solução infalível” para a forma integrada. Esclareci também que a instituição não tem qualquer obrigação de acatar e/ou modificar seus procedimentos educacionais baseada nos resultados de minha pesquisa. Tal situação contrariaria o princípio da integração que defendo, uma vez que tenderia a ter na posição de “ser pensante”, um único sujeito, em detrimento das leituras do conjunto de atores da educação que, de acordo com seus recursos, exibem/trabalham em um ângulo da forma integrada e, por conseguinte, são elaboradores do EI.

Com consciência de minha subjetividade e considerando o foco teórico adotado neste momento sobre a temática alvo desse estudo, analisei as palavras escritas e faladas primeiramente separando-as de acordo com a categoria a que remetiam que, por sua vez, determinaram os pontos de interesse para interação curricular entre o EM e a EP. Posteriormente, no intuito de compor com organicidade a análise do currículo da forma integrada na perspectiva do EI do curso de Mecânica do CEFET-PA, os textos e falas categorizados foram entrelaçados delineando o esboço do que está realizando o CEFET-PA através dela.

O resultado da seleção de trechos das falas e documentos, constituídos em categorias significativas para analisar a interação curricular entre o ensino médio e técnico por meio do curso de Mecânica turma 2005 na forma integrada, e sua análise conforme os apontamentos dos estudos que convergem para o EI são transcritos a seguir em quatro tópicos.

### **2.1. Primeiras impressões sobre o Ensino Integrado no CEFET-PA: a forma integrada como “volta” da educação profissional sob a égide da lei nº. 5.692/1971**

As primeiras impressões do CEFET-PA sobre a movimentação para as mudanças na EP pelo Decreto nº. 5.154/2004, ou seja, o resultado do contato inicial com esse documento e, especificamente, com a forma integrada entre EP e EM forneceram a base sobre a qual o Centro ofertou e estruturou as primeiras turmas nessa forma em 2005, entre elas a turma de Mecânica.

Ao reconstituir o ponto de onde partiu a compreensão da comunidade sobre esse decreto e a mudança que promoveria na EP tenho, conseqüentemente, mais clareza sobre vários caminhos e estágios que marcaram tanto o início como o desenrolar do processo da construção curricular na abordagem da relação entre o EM e a EP tendo como horizonte o EI.

Nesse tópico, o documento mais antigo a que tive acesso, o Memorando da Diretoria de Ensino (Memo.) nº. 26/2004-DE de 26 de Abril de 2004, apresentava e divulgava o debate de revogação do Decreto nº. 2.208/ 1997, sendo enviado a: Direção Geral, diretorias, gerências e Assessoria de Comunicação. O objetivo desse documento era solicitar sugestões feitas em “[...] socialização com seus pares [...]” (CEFET-PA, 2004) de metas institucionais para compor o Plano de Gestão Colegiada daquela diretoria.

Anexo a esse memorando está o texto intitulado “Subsídios para Reflexão e Socialização Institucional” que, na segunda página, indica como prioritária a construção do Projeto Político Pedagógico do CEFET-PA, independentemente das discussões em torno do Decreto nº. 2.208/1997. Justifica esse encaminhamento por concluir que aquele debate apontava para a “[...] reorganização do decreto, sob o eixo integrador do Ensino Médio e Ensino Profissional, ampliando o perfil profissional do educando” (ibid). Apesar do tom que ao longe diminuía a importância da mudança de 2004 na educação profissional, o Memo. n.º 26/2004-DE acrescenta que o CEFET-PA não deveria ficar de fora dessa discussão, mas produzir um documento sobre o assunto, mesmo considerando que

nesse momento, torna-se necessário *não definir se somos favoráveis ou não*, mas estudarmos e refletirmos sobre as mudanças que se oferecem (...) distanciando a idéia de que somos apenas teleguiados pelas decisões que chegam, sem produzir ‘ondas’ de participação (CEFET-PA, 2004, grifo do original).

A opção pela não definição condicionada por “nesse momento” passa pelo reconhecimento da ausência de subsídios para que se assumisse uma posição devido à falta de participação do CEFET-PA no desenvolvimento de concepções sobre esse assunto nos debates nacionais daquele período<sup>42</sup>.

O termo “teleguiados” tem ainda possíveis vínculos com a gestão ser de diretorias *pró-tempores* exercidas, na maioria das vezes, por pessoas externas advindas de outras instituições de ensino do nosso e de outros estados, em que pese o fato de que o diretor que assinava o memorando em análise fazia parte do quadro do CEFET-PA.

Segue o mesmo texto sugerindo que sejam iniciadas as discussões para uma “Proposta de Projeto de Ensino Integrado” em que conste, entre outras, uma Proposta Pedagógica contemplando a integração curricular de ensino médio e técnico, e, continua com

---

<sup>42</sup> Possivelmente devido às auditorias e investigações de improbidades administrativas e financeiras sob as quais estava à instituição estava sujeita, o que concomitantemente implicava em cuidados quanto a posição a ser adotada sobre as mudanças em função da imagem institucional desfavorável que a situação lhes trazia, preocupava-se o gestor, no entanto, em apresentar proposições para que o Centro não fosse visto como “teleguiado”.

diversas perguntas ora sobre a legislação da EP, sobre o MEC, ora sobre a comunidade do CEFET-PA. Tais perguntas que “saltam” do documento são compreendidas em conjunto num trecho na penúltima página:

A nossa instituição não tem uma cultura de discussão sobre o universo da educação, daí, ficarmos mais preocupados com as críticas e as acusações, frutos de ausências argumentativas. A nova proposta de educação profissional está na nossa sala de visita (CEFET-PA, 2004).

As dúvidas advêm ou pretendem realçar que no CEFET-PA não havia acúmulos da comunidade sobre debates no campo da educação, seu campo de atuação, frente ao que se discutia nacionalmente e que a instituição ignorava a nova proposta para a EP.

Para favorecer o conhecimento dessa nova proposta neste Memo. n.º 26/2004-DE anexa-se a minuta do decreto que deveria revogar o Decreto n.º 2.208/1997, uma exposição de motivos do MEC sobre a forma integrada e uma análise sobre a minuta do decreto feita pela Diretoria de Ensino do CEFET-PA.

A análise feita pela DE apresenta preocupações referentes ao pouco tempo de avaliação do Decreto n.º 2.208/1997, especialmente pela falta de compreensão na rede do que realmente são competências e lembra que o Decreto n.º 2.208/1997 também apregoava a superação da dualidade indicando a Pedagogia de Projetos associada à Pedagogia de Competência, o que vem a confirmar o desconhecimento do CEFET-PA da produção de estudos nacionais.

Portanto, o Memo. n.º 26/2004-DE tem o mérito de buscar a participação e divulgar os debates em torno da EP ocorridos em 2004, visto ser enviado a vários setores, e evidenciar que no CEFET-PA não havia cultura de discussão sobre esse tema. Entretanto, perde-se de seu objetivo devido à tentativa de aparente “neutralidade”, pois, não faz recomendações ou apresenta posições, ainda que dispusesse de subsídios sobre o próprio debate.

Quanto à sugestão de início de discussões para uma “Proposta de Projeto de Ensino Integrado” presente no texto “Subsídios para Reflexão e Socialização Institucional” de abril de 2004 parece não ter surtido efeito, devido nova proposição sobre ela constar na Ata de Reunião entre DE e suas Gerências e coordenações realizada dia 04 de agosto de 2004, anexa ao Memo. n.º 235/2004-DE de 06 de Agosto de 2004. Nessa reunião, a Direção de Ensino comunicou a revogação do Decreto n.º 2.208/1997 e a assinatura do Decreto n.º 5.154/2004 com a integração do EM ao curso técnico e renovou: “[...] lembra que temos um semestre para



discussões [...] e preparo dos Planos de Cursos sob a luz do citado e novo decreto” (CEFET-PA, 2004)

Ainda na análise da minuta da proposta de decreto para a EP a Diretoria de Ensino enfatiza: “[...] vamos *repetir* o engessamento de carga horária e disciplinas obrigatórias?” (CEFET-PA, 2004, grifo nosso) referindo-se ao desenho curricular desenvolvido entre 1971 e 1996 e em outro trecho do mesmo documento julga a revogação do Decreto n.º 2.208/1997 como a “[...] possibilidade de *retorno* do ensino integrado (ibid, grifo nosso). Pelos verbos utilizados nos destaques do texto percebe-se que a nova forma integrada em seu contato inicial foi interpretada como volta ou repetição da educação profissional anterior à forma legislada em 1997, portanto, aquela ministrada em consonância com a Lei n.º 5.692/1971 e suas adaptações legais.

Essa “primeira impressão” é ainda mais nítida nas falas dos entrevistados que são professores do ensino técnico:

A formatação ‘tá voltando como era, ou seja, ‘*tá voltando a ser como tudo começou*, ou seja, o modelo antigo estava certo, as experiências que nós fizemos nem uma deu certo, que estavam erradas, salvo algumas atualizações de disciplina (PORTINARI, grifo nosso)

[...] que hoje ‘*tá voltando, é o mesmo integrado*, só tem que um pouco que diferente em relação à quantidade de conteúdos que existem hoje (PICASSO, grifo nosso).

Ambos os entrevistados demonstraram considerar a forma integrada como volta de um tipo de ensino que era o “certo”, neste caso os cursos que existiam no CEFET-PA no início de suas carreiras, Portinari e Picasso trabalham ministrando aulas respectivamente a 34 e 27 anos, portanto iniciaram no Centro período da Lei n.º 5.692/1971. Além disso, os dois notaram alguma diferença na “forma atual do integrado”, todavia, sem fazer relação com a abordagem do princípio de Integração, tais como trabalho, ciência e cultura, mas sim com a atualização das disciplinas e de seus conteúdos.

Goya expressou, de maneira mais clara, outro fator muito citado pelos entrevistados quando eu solicitava que descrevessem/explicassem a forma integrada e que também vinculavam aos cursos ministrados de 1971 a 1997, comparando-os aos cursos em concomitância interna:

[...] ele (aluno) fazia as disciplinas do médio de manhã e do técnico à tarde enquanto o integrado ele faz as disciplinas no mesmo turno (...) o que beneficia o curso integrado é que o aluno só faz um turno, excepcionalmente uma ou outra disciplina pode passar pro outro turno.

Giorgio relatou a percepção inicial da comunidade do CEFET-PA sobre a forma integrada e prosseguiu fornecendo mais um dado relacionado a esse ensino no CEFET-PA:

A princípio pra quem conviveu com a (Lei) 5692 que tinha lá o 2º grau com o curso técnico (...) num primeiro momento foi um certo aplauso como se fosse aquela modalidade lá (...) pra muitos se tratou como volta de como era, e de que aquilo foi o auge do CEFET os cursos eram excelentes, entendeu? A escola técnica na época ganhou seu grande nome lá por cursos técnicos que tinha que era junto lá o 2º grau com a EP, não é? Ah o CEFET volta pra aquilo que era!...

Como é evidente na fala do gestor, o CEFET-PA firmou-se como Centro formador de técnicos no período em que vigorava a Lei nº. 5.692/1971, quando o 2º grau, reduzido em carga horária, era ministrado no mesmo turno que o curso técnico e o grupo de entrevistados considerou a forma integrada entre EP e EM, apresentada pelo Decreto nº. 5.154/2004, como o retorno aos “antigos modelos que estavam certos” por essas características.

Simultaneamente a concomitância interna<sup>43</sup> - classificada como “pior (curso) que já existiu, porque nosso país não ‘tá preparado pra tal’ (PICASSO) - deixou de ser ofertada no CEFET-PA a partir de 2004, graças à possibilidade da forma integrada, uma vez que as matrículas iniciais naquela forma foram praticamente substituídas pelas matrículas iniciais nos cursos na forma integrada, e parte da comunidade pensou que “era pra voltar esses cursos anteriores e nós ficamos satisfeitos como professores que voltaria” (PICASSO). Ademais, realçamos que, quando Picasso qualifica a concomitância interna como “pior curso”, não o faz pelo aspecto pedagógico, ao contrário indica que as condições econômico-sociais do Brasil é que são insuficientes para a educação profissional naquela forma, referindo-se ao aumento da jornada escolar e não ao projeto de formação de trabalhadores.

Ainda como agravante a rejeição à concomitância interna e recepção positiva à forma integrada no CEFET- PA, a primeira estava associada ao Decreto nº. 2.208/1997 visto como o promotor da “desgraça pras instituições da rede federal, (que) ‘detonou’ muito daquilo que se tinha como escola técnica, destruição de tudo que se tinha construído, da identidade” (GIORGI), enquanto a segunda, vista como retorno dos cursos anteriores a 1997, trazia junto a impressão de um período de desenvolvimento do CEFET-PA.

Estritamente para o CEFET-PA, como recordou Giorgio, durante uma parte do tempo em que vigorou o Decreto nº. 2.208/1997, mais especificamente de “2000 até 2004

---

<sup>43</sup> Nesta pesquisa nos referimos a concomitância interna por ser a forma existente no CEFET-PA para os alunos egressos do Ensino Fundamental, não tratamos portanto da forma subsequente, própria aos egressos do EM.

(...), vários *pró-têmpores*, acho que cinco ou seis *pró-têmpores*” assumiram a Direção Geral e, continuou Giorgio

[...] agora tu imaginas o (que) é uma instituição ter que construir a vida dela com um dirigente que passa três meses, seis meses, um ano, a maioria externa.

Então a partir de 2004 nós temos uma gestão que foi eleita pela instituição. Agora ‘tá sendo feito o resgate.

No CEFET-PA relacionou-se o Decreto nº. 2.208/1997, à forma de concomitância interna em especial, as auditorias e investigações sobre improbidades administrativas e financeiras e as dificuldades de diretorias *pró-têmpores*.

Isso repercutiu quando assumiu a Direção Geral do CEFET-PA, depois de um período de intervenção, um professor eleito da/pela comunidade justamente no início do 2º semestre de 2004, quando começa a movimentação sobre a forma integrada no Centro, favorecendo a impressão na comunidade escolar de estar lidando com um tipo de curso que dominava pedagógica e curricularmente, com o qual se identificava historicamente num sentido de resgate, de retomada de sua autonomia. Esses fatores fizeram com que o CEFET-PA em dois meses e três reuniões, considerando as datas dos memorandos abaixo, decidisse a oferta e os planos de curso do que denominava “ensino profissionalizante” na nova forma integrada.

Para a tomada das decisões citadas a GET realizou três reuniões com suas coordenações tendo entre a pauta a forma integrada:

- Memo. Circular n.º 12/2004-GET de 04 de Outubro de 2004, obtido na Coordenação de Mecânica, sobre os planos de curso e “oferta de vagas para cursos profissionalizantes de nível técnico articulado com o ensino médio”; em que anexa o Decreto n.º 5.154/2004;
- Memo. n.º 122/2004-GET de 09 de Novembro de 2004 confirma reunião com a presença de profissional da área da Pedagogia para apresentação da análise sobre a “Lei Orgânica da Educação Profissional” e solicita o resumo dos perfis profissionais de conclusão das habilitações dos “cursos técnicos articuladas como Ensino Médio na forma Integrada e Subseqüente” para montagem do Manual do Candidato para o próximo concurso público;
- Memo. Circular n.º 17/2004-GET de 01 de Dezembro de 2004, um item da pauta é: “Ensino profissionalizante integrado ao ensino médio. Apresentação dos planos de cursos profissionalizantes aos professores do Ensino Médio”.

Os documentos acima usam a denominação de “curso profissionalizante”, típicas do período da Lei nº. 5.692/1971, além de diversas outras expressões para tratar a forma integrada, o que, aliás, acontecerá e se tornará mais instável no tratamento documental colocado mais à frente, demonstrando pouca compreensão sobre a legislação. Note-se que as ações estão circunscritas à Gerência de Ensino Técnico e suas coordenações que, como última etapa, apresentou os primeiros planos de cursos na forma integrada aos professores do EM.

Pondero que a interpretação da forma integrada como a volta dos cursos anteriores ao Decreto nº. 2.208/1997 adveio da falta de participação da instituição nos debates nacionais daquele período e pelo fato de que até àquele momento (data da última reunião é 01 de Dezembro de 2004) a compreensão da projeção pedagógica/curricular da forma integrada com perspectiva do Ensino Integrado era tarefa difícil, uma vez que havia ampla divulgação apenas do Decreto nº. 5.154/2004 e ainda não se tinha elaborado o Parecer CNE/CEB nº. 39/2004 sobre a aplicação do mencionado decreto na EP e no EM ou outros orientadores.

Quando o Parecer CNE/CEB nº. 39/2004, aprovado em 08.12.2004, veio a público foi rapidamente divulgado para a GEM, GET, GIRAD e GE por meio do Memorando Circular da Diretoria de Ensino nº. 75/2004-DE de 14 de Dezembro de 2004, que também convocava para uma reunião no dia seguinte a fim de discutir o parecer. Encontrei documento que indicava que a GET enviou esse memorando para suas coordenações subordinadas.

A Ata preliminar e sem assinatura da reunião de 15.12.2004 entre a Direção de Ensino e a Comissão da Educação Profissional Técnica de nível médio na sua Forma Integrada, relata o estudo exaustivo do Parecer CNE/CEB nº. 39/2004 e o agendamento de nova reunião para a construção da proposta a ser levada para reunião com os coordenadores da GEM e GET acerca da matriz curricular.

O Memo. Circular nº. 19/2004-GET de 20 de Dezembro de 2004 convida os coordenadores da área técnica para participarem dessa reunião, mas não há registro do mesmo convite ter se estendido aos coordenadores do EM. Os encaminhamentos das decisões partiam quase exclusivamente de uma das áreas que compõe a forma integrada provocando o distanciamento em que uns assumiam a postura de elaboradores e outros de executores, demarcando outro efeito da pouca compreensão sobre o conceito de EI que houve naquele Centro em sua essencialidade de contribuir com a superação da dualidade.

Como vimos, o citado parecer já era conhecido do Centro quando foi elaborada a parte inicial da Justificativa para Implantação do Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico

anexada ao Memo. n.º 56/2004-GE de 25 de Maio de 2005<sup>44</sup> que fundamenta a articulação entre o EM e EP (presumo que articulação na forma integrada) e mesmo assim a define como “forma de relacionamento que já havia sido previsto na revogada Lei n.º 5.692/1971” (CEFET-PA, 2005) ainda que elencando a LDB n.º 9.394/ 1996, o Decreto n.º 5.154/2004 e o Parecer CNE/CEB n.º 39/2004 entre outros, como suporte legal do EI.

Disto me valho para lembrar que o Parecer CNE/CEB n.º 39/2004 adverte: “Embora possa parecer desnecessário, é preciso ressaltar que a forma integrada não pode ser vista, de modo algum, como uma volta saudosista e simplista da revogada Lei nº 5.692/71” (BRASIL, 2004). Do que extraio que a Justificativa apresentada revela que o pouco referencial legal também contribuiu para que o CEFET-PA tomasse a forma integrada pela recuperação da revogada Lei nº. 5.692/1971.

A Justificativa em pauta orienta, também, que a organização curricular do “Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico” seria “para atender as especificidades de cada área [...] para o exercício com qualidade da profissão” (CEFET-PA, 2005), determina por esse mecanismo que as disciplinas do EM deveriam ser elaboradas em função da EP, visando ao exercício da profissão e não à formação do profissional, ou seja, ao desenvolvimento de suas atividades/prática no trabalho e relegando a criticidade e a pessoa do trabalhador em sua formação cidadã.

Diante de ainda mais recente documento da Diretoria de Ensino, Memo. n.º 218/2006-DE 20 de Outubro 2006, que afirma:

com a introdução da oferta dos cursos de Educação Profissional de Nível Médio Integrados com o Ensino Médio de forma regular, *resgatando* uma prática de sucesso conquistada com muita competência *no decorrer de sua história*” (grifo nosso)

Reafirmo a assertiva de que a forma integrada em sua constituição geral remeteu o CEFET-PA ao ensino profissional anterior a LDB n.º. 9.394/1996, especificamente os cursos desenvolvidos em conformidade com a Lei nº. 5.692/1971. E, que isso provocou, a princípio, as marcas da forma integrada neste Centro: a matrícula única, o turno único e a intencionalidade de, quando possível, as disciplinas de formação geral fossem instrumentalizadoras para a EP.

---

<sup>44</sup> A divergência entre a numeração e datação é fiel ao que consta no documento, no entanto, com base na data de recebimento indicamos o envio do memorando em 25.05.2005.

Surpreendeu-me da introdução da forma integrada no CEFET-PA um aspecto destacado pelos entrevistados da área técnica vinculado à matrícula única: a indicação da diminuição da evasão nos cursos técnicos.

Como na forma integrada o EM e o curso técnico, inclusive com a carga horária de estágio, são um corpo só, os alunos devem cumprir o currículo completo para obter tanto o certificado de conclusão do EM quanto o diploma de técnico, assim, como nos disse: Picasso (grifo nosso) “[...] *ele não tem como abandonar, se ele abandonar ele perde o curso, então ele não se forma nem no 2º grau nem como técnico*”.

Na continuação de seu relato Picasso referiu-se ao fato de que o aluno dos cursos em concomitância interna do Centro: “[...] abandona o técnico e fica só fazendo o 2º grau [...]”.

Em função da vinculação de conclusões de curso, Guinard admitiu que, apesar de ser contra quando houve a implantação da forma integrada no Centro, agora a apoiava e via como um tipo de curso que “veio pra ficar”, ao compará-lo em termos de evasão dos alunos da forma subsequente que, por já possuírem o EM completo, “[...] podem no meio do caminho fazer um vestibular e sair daqui, o integrado não tem isso, o aluno ele tem que ir até o final, [...] ou recomeçar em outro lugar” para receber o certificado de EM.

Giorgio também discorreu sobre esse tópico assinalando ainda o fato que a forma integrada de propicia a elevação de escolaridade (o que não acontece na forma subsequente) e explicou-nos que o aluno do subsequente já tem várias outras perspectivas de vida gerando “[...] uma problema sério de evasão [...] o que no integrado não ‘tá acontecendo [...]”.

Junto à percepção da diminuição de evasão, Picasso apontou as seguintes diferenças de desempenho dos alunos dos cursos na forma integrada:

os conceitos dos alunos no ensino integrado são maior que no concomitante ou subsequente, [...] o integrado você nota a melhoria do relacionamento do aluno, ele mais freqüente, ele mais presente em tudo, mais presente no questionamento ao professor [...].

Com base nessas leituras capto os pontos positivos, segundo os entrevistados, de diminuição de evasão e melhor desempenho escolar dos alunos de cursos na forma integrada do CEFET-PA, ainda que em minha avaliação, aquela “primeira impressão” tenha dificultado o desenvolvimento das potencialidades pedagógicas dela em direção ao EI.

Inclusive, quando a comunidade se deparou com as diferenças entre a forma integrada e as características dos cursos típicos do período da Lei nº. 5.692/1971, houve divergências. Giorgio, por exemplo, disse que “com o tempo a gente vai percebendo que

integração é muito mais que aquilo (os cursos feitos sob a Lei nº. 5.692/1971). É um desafio pra nós”.

Por outro lado, existiam cobranças da correspondência com aquela “primeira impressão”. Portinari em sua fala demonstrou isso, ao mesmo tempo em que apresentou elementos da desintegração tanto da forma integrada desenvolvida no CEFET-PA quando dos cursos implementados entre 1971 e 1997:

O modelo antigo era como se fosse o integrado agora, mas [...] tinha uma conotação de técnico, o termo médio era absorvido pelo técnico, [...] faziam acho que estritamente essencial pra justificar [...] o 2º grau que hoje é o médio né, mas pelo que eu ‘tô vendo [...] eles deram mais ênfase a formatação do médio a parte técnica encontrou como uma complementação. Eu acho que é um curso médio mascarado de técnico.

Usando uma expressão similar, Mondrian falou sobre o “EM maquiado ou um técnico maquiado” caso não se procurasse efetivar o EI na forma integrada no Centro.

Como os entrevistados reportavam-se continuamente aos cursos do período da Lei nº. 5.692/1971 busquei, auxiliada pela fala de Michelangelo, entender a que correspondia parte da formação geral desse tempo na instituição:

Conteúdos alienantes no que diz respeito ao contexto cultura, [...] voltado para uma realidade européia, não se relacionava nem com o vestibular nem com a experiência do aluno da realidade, da tipologia do estabelecimento. Isso aqui até em 95. [...] nem servia de instrumento para a formação da cidadania do aluno, a partir de 95 até 97 foi diferente, fomos fazer um ensino [...] tendo em vista que o aluno ele será um operário/trabalhador daqui a três anos.

Complementei essas informações com as fornecidas por Picasso sobre a realização “[...] há muitos anos atrás (de) reuniões (com) professores do técnico, professores da educação propedêutica, pra que se verificasse o que eu preciso na minha disciplina (técnica) que o aluno trouxesse lá do 2º grau [...]”.

Do que concluí que durante a maior parte da vigência da Lei nº. 5.692/1971 as disciplinas do EM eram desassociadas da realidade dos alunos e de sua formação técnica ou estavam a serviço dessa. Isso se devia ao fato que, conforme a legislação, o 2º grau (como era chamado o EM) ser profissionalizante, por efeito dessa orientação o conteúdo das disciplinas de formação geral eram voltados para incrementar a formação técnica, quando isso não era possível pelo perfil do curso, garantia-se o mínimo de carga horária para configurar o 2º grau. Nesse contexto, o fim era o ensino profissional, mas no currículo havia disciplinas “distantes”

desse objetivo, “soltas” do grupo; trazia, portanto essa educação profissional a desintegração, marcada pela dualidade interna do currículo e o caráter pragmático.

A forma integrada foi bem recebida no CEFET-PA devido a uma compreensão inicial de retomarem os cursos profissionalizantes que focavam a área técnica, e que eram ministrados no período considerado áureo para quem dele participou. E em conjunto com a vinda da forma integrada, o Centro mudou de gestores *pró-tempos* para um diretor eleito e, a seguir, parou de ter cursos em concomitância interna, forma com diversos complicadores para a permanência em dois turnos dos alunos na instituição. Na forma integrada houve indicações pelos entrevistados da diminuição de evasão e melhor desempenho acadêmico dos alunos na área de educação profissional, considerado por eles resultado da vinculação obrigatória entre as certificações de conclusão de EM e à técnica.

Sob o efeito da “primeira impressão”, fundamentada pela área pedagógica e de gestão, os cursos “integrados” do CEFET-PA foram elaborados nas coordenações dos cursos técnicos sem a participação dos docentes do EM, por conseguinte sua implantação nesse Centro demonstrou o pouco conhecimento da instituição das discussões e das pesquisas sobre a educação profissional brasileira e teve por base um projeto pedagógico desfavorável para a formação dos trabalhadores, ao considerar que se espelha em um ensino dual, que prioriza a instrumentação técnica restrita em detrimento da área humanística e de outros conhecimentos básicos e gerais da Matemática e das ciências da natureza. Como resultado a forma integrada neste Centro desenha-se pela desintegração distante da concepção de Ensino Integrado.

Apresento a seguir dados que relacionados com o entendimento do CEFET-PA que a forma integrada era a volta da Lei nº. 5.692/1971 repercutiram na maneira com que propuseram a interação entre as disciplinas, no planejamento e na formação do curso como um todo.

## **2.2. O desencontro dos professores de ensino médio e educação profissional na “integração”**

Durante a vigência do Decreto nº. 2.208/1997 o CEFET-PA ofertou, entre as formas de articulação EM/EP permitidas, a concomitância interna e o subsequente, assim como o curso de ensino médio regular. Tais cursos, por sua própria constituição, dificultavam a aproximação da área técnica e do ensino médio. Na forma integrada, a princípio, essas duas formações, a técnica e a de EM, devem, interligadas, atuar para o EI, em que se origina o curso único.



O movimento curricular na forma integrada para o EI indica, por conseguinte, o encontro de professores das duas formações para dar corpo ao citado curso único. Como comprovei anteriormente o CEFET-PA recebeu a forma integrada como retorno da Lei n.º 5.692/1971 com base no turno e matrícula únicos e o que entendeu como convergências de conteúdo (melhor apresentadas a seguir), por isso seria o “reencontro” dos professores do Centro. Entretanto, como a forma integrada não é o pensado retorno, provocando assim um “desencontro”.

Revedo primeiramente o material documental exposto na página 71 desse Capítulo<sup>45</sup> observo que a forma integrada configurou-se no primeiro momento como curso definido predominantemente pela área técnica, sua gerência e coordenações. Não foram ouvidos os professores do ensino médio para a oferta do curso, para a definição do perfil dos egressos ou dos planos de curso iniciais, pois conforme a “primeira impressão”, o papel do ensino médio<sup>46</sup> era atender a área técnica na forma integrada, assim a área técnica elaborou os elementos citados e, como última etapa, convidou os professores do ensino médio para apresentá-los. A partir dessa primeira situação de (des) encontro destaco a relação tratamento da gestão e pedagógico dado as “duas áreas” em termos da oferta, matriz, programas e interação entre os docentes.

### **2.3. A oferta das turmas integradas 2005**

Ao aprofundar um pouco mais a oferta de vagas dos cursos na forma integrada do CEFET-Pa e de como ela foi decidida permite deslindar o desencontro de informações evidenciadoras da falta de discussões conjuntas.

Início com a fala de Mondrian, que trabalha no CEFET-PA a dez anos:

a criação do EI ou de qualquer outro curso a nível técnico não ocorreu discussão pelo menos eu desconheço entre os professores, se ocorreu entre as coordenações gerencias e na direção eu também não conheço... não foi feito reunião, planejamento (...) até parece que tudo foi feito assim as pressas, foi jogado aí pra gente só fazer o serviço...

Nesses comentários além de não saber como foram ofertadas as primeiras turmas na forma integrada houve o reconhecimento que na instituição tais debates poderiam ter ocorrido sem que tenha o docente recebido comunicações.

---

<sup>45</sup> Memo. circular n.º 12/2004-GET de 04 de Outubro de 2004, Memo. n.º 122/2004-GET de 09 de Novembro de 2004 e Memo. circular n.º 17/2004-GET de 01 de Dezembro de 2004

<sup>46</sup> Anexa ao Memo. n.º 56/2004-GE de 25 de Maio de 2005 e já apresentada na página 73 desse Capítulo.

Em outra linha Goya baseado na denominação de “decreto” como imposição relatou:

O governo federal sinalizou uma oferta desse curso para a instituição e nós (entre aspas) fomos obrigados como entidade federal a nos adaptar e nos preparar pra oferecer esse curso. O ensino concomitante, ele está, por questões óbvias, operacionalização dele é muito cara para o governo em dois turnos para o nosso aluno, então resolveram sair de moda, foram substituídos pelos cursos integrados.

A exclusão da concomitância interna e a oferta da forma integrada no CEFET-PA na visão de Goya foi uma decisão do governo federal associada aos gastos com os alunos que no primeiro caso passavam dois turnos no Centro e no segundo apenas um. Na fala de Goya noto ainda, semelhante a já citada fala de Picasso quanto à concomitância interna como “pior (curso) que já existiu”, dando indícios que essa forma não era percebida por todos da instituição como dois cursos, mas como um curso em dois turnos. Nos dois entendimentos, a oferta da forma integrada como obrigatória e ditada pelo governo federal e a da concomitância interna como um curso em dois turnos houve, novamente, pouco conhecimento da legislação, uma vez que as instituições federais tinham e mantêm a escolha de ofertar ou não as várias formas de articulação da EP com o EM como confirma o Parecer CNE/CEB nº. 39/2004.

Giorgio sintetizou os caminhos adotados para a oferta das primeiras turmas na forma integrada de maneira mais condizente com os registros documentais, ou seja, foi instituída uma comissão que depois de estudos<sup>47</sup> elaborou documento afirmando as condições favoráveis de iniciar a oferta daquela forma no CEFET-PA, o Conselho Diretor aprovou e a oferta foi feita a partir de 2005.

#### **2.4. Os desencontros da construção da matriz curricular na forma integrada**

Outro ponto que mostra desencontro entre as áreas, a falta de discussões com os sujeitos envolvidos e pouco conhecimento das bases legais é o que diz respeito às cargas horárias.

Documentalmente nesse assunto é a primeira aparição do ensino médio por meio do Memo. n.º 75/2004-GEM de 27 de Outubro de 2004, trazendo a “proposta de grade curricular do ensino médio/integrado/ Decreto 5.154/2004”, que apresenta cargas horárias por

---

<sup>47</sup> O documento que apresenta o resultado dos estudos e a justificativa para a implantação da forma integrada no CEFET-PA em 2005, não foi encontrado durante a pesquisa documental, apenas referências a sua existência.

disciplinas apenas em “somas”, sem citar bases legais, justificativa ou método para tal distribuição quantitativa, no entanto, solicita análise dos coordenadores e professores sobre a proposta.

É positiva a busca da avaliação dos professores, mas a “definição” do currículo da forma integrada iniciando pelo número de aulas das disciplinas exclusivamente do ensino médio não condiz com a construção de um currículo de concepção Integrada, uma vez que se inicia pelo tempo de cada disciplina desassociada da formação como objetivo da educação e da efetiva integração com as disciplinas da “outra” área tendo em vista um curso único.

Posteriormente, nos Memorandos n.º 85/2004-GEM e n.º 86/2004-GEM datados de 02 de Dezembro de 2004, enviados respectivamente para a DE e para GE, encaminharam-se tal proposta de currículo para aprovação; o que não aconteceu (deduzo, pelo X que cruza a folha onde estão as cargas horárias).

Complementando esse ponto nas entrevistas as falas mais significativas atestam os desencontros: Mondriam expôs que “foi repassado à carga horária que existia, não existia uma discussão anterior pra que se fizesse essa adequação de carga horária”; seu relato combina com o de Guinard, para quem “a melhor forma de montar uma grade seria com os coordenadores de cursos técnicos e do médio então [...] eu acho que ela não chegou a ser trabalhada como deveria porque isso não aconteceu”. Já Giorgio disse que: “a construção da matriz é uma construção das coordenações dos cursos técnicos juntamente com as disciplinas de formação gera”. O mais enfático neste aspecto foi Portinari, que comentou:

houve briga por causa de carga horária. Todo mundo da parte do curso médio querem hora, hora, hora e nós queremos hora também... eu não sei como é que é, eles dizem que é legislação, e nós precisamos de hora porque nós precisamos de tempo pra treinamento, nós temos aula prática, não é só passar disciplina.

E chegou-se a denominador mais ou menos razoável e nós ‘engolimos’. Por que não é diferenciado *como era anteriormente?* (grifo nosso)

Nessa última fala o professor confirma a existência de um debate, no entanto a questão não poderia gerar controvérsias entre o ensino médio e técnico, visto que vigorava o Parecer CNE/CEB n.º 16/1997 que determinava as cargas horárias dos cursos profissionais de acordo com áreas específicas e, a Resolução CNE/CEB n.º 01/2005 confirmaria isso. Mesmo que, em última instância, Portinari não precisasse citar o aparato legal sobre esse assunto, voltou ao referencial dos cursos entre 1971 e 1996, como se a formação geral e “teórica” tivesse assumido mais horários que o legal e necessário em detrimento da parte técnica eminentemente prática.

Pelo acompanhamento do material documental coletado as questões relativas ao currículo e ao plano dos cursos na forma integrada com destaque para a matriz curricular, foi abordada diversas vezes durante o ano de 2005 e revista em 2006 e 2007 pela área técnica que não enviou as comunicações de reunião à área do EM, apesar de fazê-lo a outros setores, como constatei pelos memorandos circulares abaixo:

- Memo. Circular n.º 04/2007-GET de 12 de Fevereiro de 2007, reunião de coordenadores dos cursos técnicos: revisão da matriz curricular dos cursos técnicos integrado;
- Memo. Circular n.º 05/2007-GET de 23 de Fevereiro de 2007, reunião de coordenadores dos cursos técnicos: reformulação da matriz curricular dos cursos técnicos integrado ao ensino médio (pauta única);
- Memo. Circular n.º 26/2007-GET de 24 de Maio de 2007, solicitação aos coordenadores de cursos técnicos para procurar a GIRAD a fim de implementar as modificações da reformulação da matriz curricular do curso de Educação profissional técnica de nível médio integrado ao ensino médio

Ao mesmo tempo em que registram as diversas mudanças pelas quais passou a forma integrada essas reuniões são indícios de um processo “participativo” para a integração da área técnica, que por não considerar necessária a presença do EM, atesta a falta de diálogo entre as “duas” formações que forneça condições ao EI, produzindo o reforço da dualidade e da desintegração pela leitura da divisão de carga horária pela disputa entre as duas áreas. Essa “disputa” por quantidade maior de carga horária, apesar de infundada, representa a busca de uma área ser mais importante que a outra, e tem repercussões da “primeira impressão”. Simultaneamente, o tempo de aula, uma vez que se iniciou por ele, reflete no programa das disciplinas. Trato esse tópico na próxima seção.

## **2.5. Disciplinas teóricas X disciplinas técnicas no “currículo integrado” do curso de Mecânica**

A partir dessa etapa tratarei das questões voltadas para os programas das disciplinas dentro da forma integrada em que busco visualizar a concretização do EI dentro da realidade do CEFET-PA.

É preciso retomar com essa finalidade o Memo. Circular n.º 17/2004-GET de 01 de Dezembro de 2004, que propunha a apresentação dos planos de cursos profissionalizantes integrados aos professores do Ensino Médio.

A GET tinha anteriormente convidado profissional da área pedagógica para esclarecer aos coordenadores dos cursos técnicos questões pertinentes ao Decreto nº. 5.154/2004 tal procedimento combinado com o convite descrito acima feito aos professores do EM, indicavam pertinência com encaminhamentos para a integração, a menos que a apresentação dos planos de cursos aos professores do EM tivesse por finalidade “orientá-los” sobre que conteúdos de suas disciplinas deveriam ser ministrados em cada curso.

Essa possibilidade, que se configurou como um fato determinou a relação entre ensinos médio e técnico na forma integrada caracterizando-a pela busca de utilizar as disciplinas da formação geral como instrumentalizadoras da parte técnica. Esse fato consolidou-se em face de documentos posteriores à reunião com os professores do EM, como o documento sem numeração datado de 25 de Janeiro de 2005 com o título “Curso Integrado de Eletrotécnica: integração entre Ensino Médio e Ensino Técnico Profissionalizante”, que pontua nas áreas e disciplinas do Ensino Médio abordagens para com esse curso, citadas resumidamente abaixo para melhor compreensão:

- Língua Portuguesa: Elaboração de relatórios; documentos técnicos; artigos, seguindo as normas da língua portuguesa e as normas nacionais e internacionais de documentos técnicos e científicos.
- Artes (Educação Artística): desenvolvimento do aluno quanto ao aspecto de postura física na apresentação de seminários; desenvolvimento da voz (dicção) quando da exposição de trabalhos; desinibição de uma maneira geral.
- Educação Física: integração entre os alunos do curso e a comunidade.
- Física: Eletrostática; Eletrodinâmica; Eletromagnetismo.
- Biologia: Impacto ambiental (ecossistemas e populações) dos projetos das hidrelétricas (Tucuruí, Belo Monte) [...] correlacionar o sistema nervoso e muscular humano com cargas elétricas.

O Memo.02/2005-CTI (Coordenação Técnica de Informática) de 28 de Janeiro de 2005, em outra linha, lista Matemática, Português, Inglês e Física como as disciplinas que seriam mais oportunas para seu curso no 1º período de 2005 e anexa tabela com as competências correlatas aplicáveis ao seu curso.

Os exemplos demonstram que, pela interpretação feita sobre a forma integrada alguns professores e coordenadores das disciplinas técnicas entenderam como pertinente ditar aos profissionais das áreas de formação geral seu planejamento sem consultá-los e sem conhecer a legislação curricular das componentes. Confundiam suas “noções” com indicações

de conteúdo, ou seja, para uma parcela da área técnica do CEFET-PA, integrar significou subordinar o programa de algumas disciplinas do EM à EP.

Faz parte desse grupo de disciplinas a que Mondrian ministra que afirmou:

os professores do técnico montaram tipo um ementário com o que eles precisavam para o curso técnico daquela área específica e os professores (dessa disciplina) passaram a trabalhar em cima desses conteúdos então a (disciplina) ficou a serviço do técnico.

Em outros casos há mais coerência com o princípio de Integração como busca de unidade que mantêm a diversidade quando coordenações de cursos técnicos solicitam ementas ou conteúdo programático de disciplinas do EM. Nos dois registros com essa orientação um foca as disciplinas Geografia, Matemática, Química, Física e Biologia- Memo. n.º 145/CAPM, Coordenação da Área Profissional de Mineração de 23 de Dezembro de 2004 - e outro as de Matemática, Física e Química - Memo. n.º48/2006 da Coordenação de Construção Civil (CCC) de 01 de Dezembro de 2006.

Note-se, que a seleção das disciplinas do EM apresentava ainda aspecto de instrumentalização mais estreita com a área do curso e o objetivo de conhecer seus planejamentos é, segundo o memorando da CCC, o de compatibilização visto que as disciplinas do EM “devem fornecer subsídios de aprendizagem” para o curso.

Como disse Portinari durante a entrevista, a seleção pode ter se dado baseada no seguinte:

A maioria das disciplinas que não tenha ligação com as nossas por causa do rendimento ninguém nem ligou [...] se ele faz um curso técnico deveriam ser eliminados esse excesso [...] como por exemplo, história, arte e por aí a fora...

Atuando no grupo de disciplinas que “não tinha ligação” instrumental com a área técnica, Michelangelo descreveu outro tipo de processo que ocorreu no desenvolvimento do curso “integrado”:

Não houve orientações externas. O coordenador colocou o objetivo do ensino integrado e nós passamos a discutir isoladamente, só os professores (da disciplina), como vamos desenvolver a questão do conteúdo, a questão metodológica ninguém discutiu eu usei uma metodologia de iniciativa própria e tudo.

Paralelamente, segundo Goya, os professores do EM foram “conscientizados” da necessidade de ministrar assuntos que o discente de cada curso precisa, para “integrar-se” com o curso no qual ele está ministrando sua disciplina.

Em síntese, o processo de construção dos programas das disciplinas da forma integrada no CEFET-PA varia entre os conteúdos indicados diretamente pela área técnica para as disciplinas do EM, a solicitação dos programas das chamadas disciplinas “afins” com a área técnica e as disciplinas de EM que trabalham isoladamente. Nos primeiros casos apenas uma das partes é elaboradora e decisória, e no último depende de cada grupo de professores que depois atuaram sozinhos, portanto não houve uma discussão conjunta dos profissionais em busca da integração possível na forma integrada.

Apesar dessa situação Giorgio relatou que o curso integrado

não é pensado ensino médio, ensino técnico, ele é um curso onde está contemplado todo o conhecimento tanto da formação geral, básica, quando da formação profissional, [...] não estamos justapondo [...].

Defendeu também que a integração é processual e que o CEFET-PA atrasou-se em seu desenvolvimento devido às greves de servidores federais em 2005 e 2006, acrescentou que foram continuamente feitos ajustes e que inclusive “alguns cursos (técnicos) reclamam [...] da formação geral então ‘tá se buscando integrar mesmo, o que é que ‘tá acontecendo que não está atingindo?’”

A definição que Giorgio expôs sobre o curso integrado, assim como a sua característica de processualidade, são pertinentes com a concepção de Ensino Integrado que fundamentei, no entanto, as citadas reclamações dos cursos técnicos sobre a atuação da formação geral fazem retomar a situação em que aqueles buscam direcionar essa assumindo a posição de elaboradores dos cursos integrados.

Relaciono a seguir documentos que comprovam que a área técnica realizou entre 2005 e 2006 reuniões tendo em pauta os cursos na forma integrada convidando a participar outros setores, mas não os gestores e professores do EM. Essas reuniões (e outras apresentadas ao longo do texto) favoreceram certa unidade à leitura que essa área fez da forma.

- Memo. Circular n.º 06/2005-GET de 24 de Junho de 2005; convocação de reunião dirigida aos Coordenadores, DE, GE, e GIRAD: Plano de curso Integrado;
- Memo. Circular n.º 07/2005-GET de 17 de Agosto de 2005, reunião de coordenadores dos cursos técnicos: definição do regime dos cursos integrados;

- Memo. Circular n.º 05/2006-GET de 21 de Fevereiro de 2006, reunião com coordenadores dos cursos técnicos, informada a DE, GE, GIRAD e Coordenação de Supervisão de Turnos (CST): Elaboração do plano de curso integrado;
- Memo. Circular n.º 23/2006-GET de 15 de Setembro de 2006, reunião com coordenadores dos cursos técnicos: reavaliação do curso integrado e conclusão do plano de curso;
- Memo. Circular n.º 59/2006- GET de 31 de Outubro de 2006, reunião de coordenadores dos cursos técnicos: Integrado (Revisão);

Mesmo nessa condição de “direcionada”, e possível motivo das reclamações da área técnica, Mondrian relatou que em sua disciplina os conteúdos ministrados nos cursos integrados continuam os mesmos das demais formas de ensino do CEFET-PA e baseados no programa para o vestibular e que as mudanças feitas foram oriundas das alterações nesse programa.

Em outra direção os professores do grupo de Michelangelo, conforme ele próprio narrou, optaram por “não preparar para o vestibular”, elaboraram o programa visando à formação de quem vai trabalhar, entretanto, o professor não descartou que “[...] quem interpreta, discute tem condições de ter boa atuação no vestibular independente daquela forma meio *skineriana* do vestibular”.

Giorgio também demonstrou acreditar que os alunos da forma integrada “[...] vão sair daqui prontos pra fazer o vestibular e disputar numa boa mesmo [...], mas não via confronto entre essa expectativa e o objetivo de formar pessoas para trabalhar como técnicos”.

Mesmo na forma integrada, em que há mais possibilidades de o nível médio elaborar identidade independente do “dever” de preparar para ingressar no 3º grau, persiste a expectativa que qualificar aquele ensino facilite essa entrada; mantém-se na forma integrada assim uma referência histórica e profunda da falta de ser “em si” do EM na educação brasileira, que requer mais tempo e mais condições sociais para ser contornada do que pretende o Parecer CNE/CEB n.º. 39/2004 quando, pela certificação única e mais de três anos de curso, busca dar um tom de terminalidade a essa forma de ensino diferenciando os jovens que a procuram dos que queiram fazer cursos superiores.

Na área técnica, por sua vez, nas falas muito similares de Portinari e Guinard escritas abaixo destaco que o programa das disciplinas técnicas da forma integrada tem a mesma estrutura das formas subsequente e concomitante.



Pra nós, pra cá nesse fim (a formação técnica), num influencia muito, tanto faz o subseqüente, o concomitante, o integrado é a mesma (PORTINARI).

(Em termos de programa e matriz) pro técnico não tem diferença, não sei se pro médio teria alguma diferença, mas eu acredito que também não tem diferença entre o integrado e o concomitante (GUINARD).

Guinard revelou ainda, como é possível observar, desconhecimento das diversas diferenças entre as formas de concomitância interna e integrada para o EM. Mais adiante, na entrevista, esse gestor afirmou claramente que não existe conhecimento mútuo entre os professores do ensino médio e da área técnica com a certeza de que “[...] os professores do ensino técnico não conhecem as emendas do EM, assim como os professores do EM não conhecem do Ensino Técnico.” Isso foi confirmado por Mondrian quando afirmou que “o projeto da Mecânica, que eu nem sei se existe [...]”

Para Picasso, o fato de os professores do EM desconhecerem os perfis e programas técnicos é problemático e defendeu que “[...] eles (os professores do EM) estão dentro de uma instituição tem que estar sempre em contato com os professores (da área técnica) pra verificar o que é necessário [...] pra que o aluno seja um bom profissional”, mas ressaltou que esse procedimento não significa “[...] direcioná-los pro técnico”.

Ao exemplificar como se promoveu o conhecimento entre as áreas para viabilizar a identificação de pontos em comum para tecer a integração Goya descreveu:

dentro da área de ciências exatas nós estamos fazendo solicitação pra que tanto o coordenador de Matemática como o coordenador de Física, Arte, que procure tanto o coordenador de disciplina quanto o coordenador de curso que procure se conversar algumas conversas já houveram [...].

Michelangelo relatou que conheceu os perfis e a legislação que regem os cursos técnicos graças à sua presença em uma semana de apresentação destes aos franceses em função de um intercâmbio Brasil/França, sua participação nesse evento, no entanto, teve motivos alheios ao fato de ser professor do EM do CEFET-PA.

O Centro como um todo não propicia internamente o conhecimento dos perfis e programas dos cursos técnicos ou as bases das disciplinas de formação geral. Os docentes ministram aulas nas mesmas turmas sem informações sobre o conjunto em que se insere sua área, sobre sua parcela de participação na totalidade e o reflexo dessa na sua parte, apesar de, entre os professores da formação profissional, haver mais domínio sobre o conjunto das disciplinas técnicas do curso. E, ainda como consequência da “primeira impressão” ao discorrer sobre conhecimento entre as áreas para facilitar o EI na forma integrada parte dos

entrevistados falou sobre a necessidade do EM buscar saber sobre a área técnica, numa “integração” em mão-única, ou seja, na adaptação do EM ao ensino técnico.

No entanto, o que se revela é o desconhecimento mútuo como outro fator anunciador da desintegração entre o corpo docente no que concerne ao ensino, dificulta à identificação de afinidades, vínculos, aspectos complementares e/ou abordagens divergentes, em comum, ou de conteúdo estar sendo esquecido ou repetido.

O tratamento para a relação entre EM/EP na forma integrada do CEFET-PA devido às decisões de oferta, à construção inicial dos perfis, aos planos feitos unilateralmente, às matrizes dos cursos e aos procedimentos de elaboração dos programas das disciplinas com predomínio de uma área e à falta de interação/conhecimento do conjunto, resultou numa combinação distante do EI, imprimindo à forma integrada o dualismo entre teoria e prática, especialmente enfatizada pelo pragmatismo.

Seguindo as orientações curriculares para a forma integrada, o EM é a base para a formação técnica e, para o EI, é necessária a reorganização curricular, sem que isso seja confundido com voltar parte do EM para o ensino técnico e torná-lo pragmático, ou seja, instrumental para as disciplinas técnicas, destituindo-o de objetivos de formação humana e apenas aplicável em atividades, ou útil para ações necessárias no campo estrito da profissionalização, enquanto outra parte das disciplinas do EM são consideradas supérfluas para a formação de trabalhadores, estando no currículo pela obrigatoriedade legal. Até porque, em conjunto, também se limita as disciplinas técnicas a um nível de instrumentalidade, destituído das fundamentações da práxis.

Essa constituição desintegrada em duas áreas, com a tentativa de tornar uma apêndice da outra, com tendência ao pragmatismo para a preparação de técnicos, somada à persistência no nível médio como “espaço do antes” do 3º grau, deve muito àquela “primeira impressão” sobre a forma integrada que causou a hipertrofia da participação de um grupo com características de elaboradores em detrimento de outros ou executores ou desligados do processo.

Mas, também fruto da separação do ensino médio e técnico provocada pelo Decreto nº. 2.208/1997 nas formas concomitantes e subsequente que aumentou o “fosso” da dualidade histórica das duas áreas. Alheios um ao outro os grupos desenvolveram no CEFET-PA projetos diferentes: turmas de EM com regime anual, turmas modulares de educação profissional em regime semestral, cursos de licenciaturas e cursos de tecnologia. E, passaram por mudanças advindas de legislações e orientadores diferentes: diretrizes e parâmetros próprios, decretos, sistemas nacionais de avaliação diferentes.

Mesmo que a partir de 2004, por uma opção da instituição, a postura a ser adotada deveria ser outra: a do “encontro”, como demonstrei, isso não aconteceu, pois precisaria da participação e conhecimento mútuos dos atores educacionais num mesmo patamar de importância que considere as partes em suas diferenças como expressões conciliáveis do todo e vice-versa para que a forma integrada possa alcançar o EI.

Os encontros pedagógicos realizados anualmente no Centro seriam momentos adequados para iniciar a “travessia” em que os dois grupos esboçassem juntos o novo percurso da articulação para a Integração e sobre eles trabalharei na próxima seção.

## **2.6. Os “Encontros” para planejamento escolar dos professores dos cursos integrados**

Dois dos quatro documentos enumerados na página 81 em que a área técnica listava conteúdos e competências para o EM foram expedidos durante a realização do “Planejamento Anual/ 2005 do CEFET-PA” promovido pela DE e GE no período de 19 a 28 de Janeiro de 2005, o primeiro da instituição a incluir turmas na forma integrada. Possivelmente a estruturação do planejamento escolar contribuiu para que alguns coordenadores de curso entendessem como pertinente enviar as orientações citadas, como veremos a seguir.

Na justificativa e objetivos do folder do Planejamento de 2005 não há menção sobre a forma integrada/Ensino Integrado. Na programação consta no primeiro dia pela manhã, após a abertura, “Orientações Gerais sobre o Planejamento” e a tarde, “Orientações Gerais do Currículo da Educação Profissional Integrado” (sic). Foi proposta a divisão dos docentes em quatro grupos para Oficina de Construção do Currículo para trabalharem até 26 de Janeiro de 2005. No dia 27 estava marcada uma palestra sobre “Técnica de Ensino, Sistemática de Avaliação e Pedagogia de Projetos” e o painel dos dois primeiros grupos e dia 28 o painel dos dois grupos restantes e entrega dos planejamentos.

Destaco dos procedimentos que os grupos para a oficina foram constituídos a partir da distribuição dos cursos técnicos, ou seja, cada grupo era composto de um conjunto de cursos técnicos, sem a indicação no folder de como os professores do EM se inseririam nesses grupos. Lembro que este era o primeiro planejamento em que o EM e EP elaborariam juntos as atividades das turmas na forma integrada, até então seus planejamentos eram separados, e cada formação tinha autonomia. Dessa forma, apesar da opção por grupos a partir dos cursos técnicos não se constituir um problema, mas uma metodologia válida como norteadora curricular, não demarcar a posição dos professores do EM naquele momento de

transição, o secundarizou na Oficina que pretendia a construção curricular deixando os docentes sem orientação.

Sobre o planejamento escolar de 2005, Giorgio descreveu ter ocorrido um debate com os professores sobre o Decreto nº. 5.154/2004 que iniciou um período de trabalho sobre a forma integrada, no entanto, por causa das greves dos servidores federais no 2º semestre de 2005 e em 2006, o processo ficou extremamente prejudicado e a discussão foi paralizada.

Diante da Nota de Esclarecimento da GE sobre o desconto nos salários dos professores pelas faltas tidas naquele Encontro Pedagógico/2005 do CEFET-PA e das cobranças para entrega do planejamento tanto da área técnica como do EM feitas nos memorandos nº. 13/2005-GE de 17 de Fevereiro de 2005, n.º 53 GE/ 2005 e n.º 54 GE/ 2005 de 18 de Maio de 2005 constata-se que naquele momento - e conseqüentemente na possibilidade do primeiro contato do corpo docente com a forma integrada – devido à ausência dos professores não se logrou- a produção dos planejamentos. Portanto, a discussão sobre a forma integrada já tinha dificuldades antes das greves citadas por Giorgio.

No ano seguinte, houve uma reunião entre as gerências vinculadas à DE que antecedeu o “Encontro Pedagógico/2006” do CEFET-PA. A programação do Encontro apresenta-se no folder anexo ao Memo. n.º 32/2006- GE de 17 de Março de 2006 e basicamente a mesma descrita Memo. Circular n.º 19/2005-DE de 24 de Março de 2006<sup>48</sup>, segundo o qual: o planejamento seria por coordenação e posteriormente feito “*on line*” pelos professores categorizados em: com disciplinas no EM, com disciplinas no médio integrado e com disciplinas no ensino superior.

Segundo Giorgio, como a preocupação depois das greves de 2005 e 2006 concentrou-se no ajuste do calendário escolar, o planejamento daquele ano de 2006 e 2007 foi feito durante as aulas, sem um período de reuniões amplas, por isso foi encaminhado para os espaços das coordenações.

O planejamento dividido por coordenação, estabelecidas em dois grupos: dos cursos técnicos e de disciplinas do EM, com os professores restritos a seu campo de atuação mantém distantes tanto as disciplinas quanto as grandes áreas no desenvolvimento das atividades educativas e caminha em direção contrária ao que se busca com o EI.

Durante a entrevista Portinari revelou um fator que afeta o planejamento, motivando a dificuldade de sua produção pela resistência dos professores:

---

<sup>48</sup> A divergência entre a numeração e datação é fiel ao que consta no documento, no entanto, com base na data de recebimento indico a produção do memorando em Março de 2006.

é exigido planejamento anual, é exigido uma serie de coisas para a Pedagogia arquivar, a DE, ‘tá lá. ‘Tá sendo usado? ‘Tá tudo bonitinho e arquivado, encapado, ‘tá funcionando?

Complementando essa informação Mondrian (2007), depois de enfatizar que já havia entregado seu planejamento, afirmou que

O único planejamento que existe é planejamento individual de cada professor [...] e existe uma cobrança da gerência (de Ensino Médio) que seja feito esse planejamento, mas não existe da gerência um retorno (para) subsidiar o professor, o conhecimento do ensino integrado com planejamento da própria gerência [...] ou da própria pedagogia com o projeto pedagógico, (o) plano de trabalho da própria instituição pra que ele possa com base em tudo isso, fazer as estratégias e as metodologias durante o ano todo.

Os comentários de mais dois entrevistados, transcritos a seguir, convergem para o mesmo ponto – o planejamento individual dos professores:

Cada coordenação elabora seu planejamento isoladamente, aí os professores naturalmente vão estar preocupados em cumprir a carga horária e lá o conteúdo que ficou preestabelecido (MIGUELANGELO).

Cada (professor) um faz um planejamento independente, não sei se todos. Isso acontece por culpa dos próprios coordenadores e professores (...) inclusive as gerências (GUINARD)

O planejamento escolar no CEFET-PA do período estudado tinha como objetivo a produção dos planos de cursos com competências, habilidades, conteúdo, divisão da carga horária pelas unidades programadas, estratégias de avaliação e recuperação, com indicação da bibliografia utilizada. A questão é que pelos relatos os professores não viam sentido em planejar as atividades escolares específicas de suas disciplinas e das turmas que assumiam solitariamente, sem ter suportes do projeto institucional de ensino em seus diversos níveis, e sem acompanhamento pedagógico. Esses planejamentos serviriam como uma espécie de “cronograma” de projeção da distribuição de conteúdo/carga horária para o professor, sendo, portanto um procedimento de cunho formalista e/ou legalista.

O isolamento do planejamento escolar do professor dos demais planejamentos que uma instituição deve elaborar exibiu outro ângulo da falta de integração: da prática escolar em si e das gestões dos setores responsáveis por seu desenvolvimento administrativo e pedagógico.

### **2.6.1. Documentos para subsidiar o “ensino integrado” no CEFET-PA**

Na pauta da reunião anterior ao Encontro Pedagógico/ 2006 que mencionei anteriormente, além do planejamento do encontro, constava a seguinte pauta: “definir através de documentos estratégias para solucionar distorções acadêmicas dos alunos ingressos no curso integrado/2005” (CEFET-PA, 2006, MEMO N°. 14/2006-GE de 13 de Fevereiro de 2006). Todavia, na programação do Encontro Pedagógico/2006 não havia nenhum tópico correspondente a essa pauta.

Pela semelhança de temática e proximidade das datas aproveitou-se aquela reunião entre as gerências da DE para responder às perguntas dos professores que vinham por meio do documento da GIRAD (Memo. n.º 17/2006-GIRAD de 03 de Fevereiro de 2006) sobre o funcionamento dos cursos “integrados”. A GIRAD foi autora desse documento por ser o setor em que os professores procuravam/expressam mais dúvidas, uma vez que lá entregam o resultado das avaliações e a frequência dos alunos e, como o ano letivo de 2005 estava prestes a ser encerrado, forçando a conclusão das atividades escolares, eram necessárias algumas determinações sobre a forma integrada como:

1. Os cursos em questão serão em regime Anual ou Semestral?
2. Caso o regime for Anual, quando serão entregues as grades curriculares?
3. Caso o regime Permanença Semestral como foi informado anteriormente, não existe problema, pois as grades curriculares foram entregues no regime Semestral.
4. Com relação ao 1º período letivo de 2005, ficou acertado que os conceitos lançados na GIRAD iriam ser transformados em notas, em vista do fato esta gerência imprimiu todas as listas de Avaliação e Assiduidade e até a presente data não foram devolvidas para o lançamento das notas. (CEFET-PA, 2006, sic)

Transcorridos um ano de curso na forma integrada ainda havia dúvida (que a GIRAD não esclarecia) se o regime nessa forma era anual ou semestral; e a preocupação com as “grades curriculares” advinha de atingir ou não a carga horária de aula que repercutia na periodicidade da avaliação e se essas seriam expressas em conceitos ou notas. Questões de cunho prático, mas necessárias de serem respondidas ao final do ano letivo. Contudo, os professores no CEFET-PA ainda não as tinham essas respostas enquanto ministravam aula nas turmas da forma integrada e a quantidade desses professores foi suficientemente grande para a gerência elaborar um documento para sanar as dúvidas.

No informativo do Grêmio Estudantil Cabanagem dos alunos do CEFET-PA de Maio de 2005, edição única há um artigo com o título “Cobaias?!?” com o registro que

a direção do CEFET-PA não consegue, entre eles, ao menos falar a mesma língua quando se pergunta sobre ‘ENSINO INTEGRADO’ [...] dependendo

de quem lhe atender você terá uma resposta diferente. Algumas afirmam que há a possibilidade de dependência (grifo do original),

Segundo o artigo, ninguém saberia ao certo o que aconteceria com os alunos reprovados faltando dois meses para terminar o primeiro semestre.

A situação descrita acima levou os cursos na forma integrada, que iniciaram no regime semestral, a tornarem-se, ao fim do primeiro semestre, anuais. Isso porque para absorver os alunos em dependência ou reprovados semestralmente seria preciso criar internamente ou ofertar concurso para o ingresso de turmas semestralmente, o que não havia sido previsto.

A forma integrada e o Ensino Integrado em si e a construção de seu currículo no emaranhado legal do quadro da EP/EM geraram (e geram) complicadores no diálogo parte/todo, todavia, a mudança de regime de semestral para anual que ocorreu no Centro e seus motivadores não têm relação com a concepção curricular ou legal, haja vista que foi fruto de falta de planejamento da área educacional cujas conseqüências se fizeram sentir até o final do ano letivo.

Tal situação foi resultado da ausência dos planos de cursos na forma integrada das turmas que iniciaram no CEFET-PA no começo do 1º semestre de 2005, documentos de orientação e planejamento pedagógicos básicos para professores, alunos, gestores.

A ausência de planos de cursos foi citada por Guinard nos seguintes termos: “o integrado não tem plano de curso, o integrado tem as matrizes, as matrizes todas já estão definidas [...], não existe nem um plano pronto.”

Essas informações foram confirmadas e completadas durante a entrevista de Giorgio:

O plano de curso do integrado está na fase de discussão pedagógica [...], já foi construído, discutido os princípios, os processos como vão acontecer, discutido paralelamente com a realização do curso que já está acontecendo. Fechamento total das matrizes, alguns ajustes que precisaram ser feitos [...] ‘tá dando esse tempo pra se chegar à aprovação de um projeto pedagógico de curso que realmente ele tenha uma visão marcada de integração e o que a gente quer abrir a discussão novamente mais ampla.

Os sujeitos envolvidos, por enquanto, (são) a própria DE, as gerências, os coordenadores de cursos e de disciplinas, as gerências pedagógicas [...] Inclusive, o piloto ‘tá sendo dentro da Mecânica, então a gente está mais voltado pra ali.

As entrevistas transcritas foram feitas durante 1º semestre de 2007, a turma de Mecânica na forma integrada cursava o 3º ano e os professores tinham como suporte

institucional para ministrar as aulas, a matriz curricular. Mesmo em Mecânica, curso que desenvolvia plano piloto na nova forma integrada do Centro, os sujeitos que tinham conhecimento/participação estavam restritos à gestão enquanto, de maneira contraditória, propõem-se um projeto marcado pela integração.

Como os planos não existiam ou eram desconhecidos dos professores tanto do ensino médio como técnico, eles relataram sentir-se “[...] a ver navios nessa história toda.” (MONDRIAN) ou que “[...] na hora de fazer (os planos de curso) vem de lá por que é top de linha [...], quando dá as broncas aí eles mandam pra cá pra solucionar [...]” (PICASSO).

Esse contexto desemboca nas diversas escalas de desencontros entre os professores na forma integrada no Centro, como se pode observar nas afirmações seguintes e nas complicações por que passou a forma integrada nos aspectos práticos.

A prioridade para o integrado [...] seria justificar o nome (GUINARD);

Eu posso falar [...] com propriedade isso aqui inexistia no 3º ano (de Mecânica) até junho não existiu essa integração (MICHELANGELO)

Apesar da conjuntura descrita encontrei durante a pesquisa documental materiais com características de subsídios para a forma integrada. O primeiro em ordem temporal, datado do 2º semestre de 2004, antes do conhecimento do Parecer CNB/CEB n.º 39/2004, tem título de “Projeto Pedagógico do Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico” cujas “linhas gerais [...] foram definidas, de forma participativa por integrantes da Comissão” responsável pela implantação do ensino integrado no CEFET-PA. Contudo, a certa altura, o texto referiu-se a outra instituição como seu contexto de trabalho, identifiquei em busca por meio eletrônico sua origem externa ao CEFET-PA.<sup>49</sup>

A mesma Comissão enviou a DE por meio do Memo. n.º 57/ GE de 07 de Junho de 2005 a síntese dos procedimentos tomados para efetivar a forma integrada no CEFET-PA, essa relação consistia em: a realização do Encontro Pedagógico com foco na elaboração de competências curriculares dos cursos de acordo com a integração curricular, elaboração do Projeto do Conselho de Curso para atender a organização didática e esclarecer as diretrizes e normativas da forma integrada, realização de reuniões com os professores e alunos dos cursos integrados e contatos diretos com as essas turmas para esclarecer processo avaliativo<sup>50</sup>.

---

<sup>49</sup> Entendo o fato como revelador da falta de compreensão/base para escrita própria que historicizasse e apresentasse os princípios da forma integrada.

<sup>50</sup> Optei por não tratar o processo avaliativo desenvolvido para a forma integrada por ser esse o tópico com que tratei diretamente durante o 1º semestre de 2005. Isso ocorreu a partir de critérios e percentuais médios estabelecidos em consenso na Coordenação de Arte, tendo por base uma ficha elaborada na GE com os itens



Outro documento visto nesta linha é o Memo. n.º 201/2005-DE de 12 de Agosto de 2005, que solicitou à GET a abertura de processo de aprovação dos cursos integrados com envio dos planos de curso, essa despachou o documento aos coordenadores de cursos técnicos para providencias. Pelo Caderno de Protocolo da GET alguns cursos realizaram as ações pedidas, no entanto não tive acesso a esses processos.

Posterior a solicitação de elaboração de planos de cursos na forma integrada, que lembro já teriam sido feitos ainda no fim do 2º semestre de 2004, houve o envio do Memo. n.º 13/2006-GE de 13 de Fevereiro de 2006 que apresenta o roteiro de plano de curso, com suas partes descritas e embasadas pela legislação. A configuração, fidedigna ao que solicita o MEC/SETEC, procura conciliar várias perspectivas sob a marca do Parecer CNE/CEB n.º 39/2004, Parecer CNE/CEB n.º 16/1997 e Parecer CNE/CEB n.º 04/1997, exemplarmente em seus objetivos destaco:

Elaborar competências a partir de práxis (ação-reflexão-ação), articulando o ensino médio a modalidade técnica de ensino sob a perspectiva da formação integral;

Mobilizar conhecimentos, habilidades e valores de forma transdisciplinar promovendo as condições para que o sujeito faça a leitura, analise e a produção do que foi apreendido.

As competências vistas aqui como referência à Pedagogia das Competências, associada ao pragmatismo por Araujo (2001), mescla-se a outra base filosófica, a da práxis, configurada como um processo de encadeamento entre ação e reflexão distanciando-a da unidade teoria/prática. Consoante à articulação, que apresentei ser a base legal de relação entre o EM e o ensino técnico, objetiva-se a formação “integral” que, apesar de ser a referendada em documentos legais para a forma integrada, avaliei como termo impreciso para qualificar formação, por abarca muitos significados. Acrescentam a seguir três tópicos da Pedagogia das Competências: *saber, saber fazer e saber ser*, em que “transdisciplinar” resignifiquei como “em todas” as disciplinas, pois em nenhum momento vi proposto o método transdisciplinar<sup>51</sup>, haja vista a permanência da matriz curricular em cargas horárias.

---

saber, saber ser e fazer e subitens como responsabilidade, perseverança, a sugestão foi debatida e desenvolvida em outras coordenações com apoio da gestão, mas não vigorou como processo avaliativo.

<sup>51</sup> A transdisciplinaridade consiste segundo E. Jantsh (apud FAZENDA, 2002) em: coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinas do sistema de ensino inovado, sobre a base de uma axiomática geral – destinada um sistema de nível e objetivos múltiplos, sem fronteiras entre os saberes.

Reencontrei esses dois objetivos fundidos no item *b)* da “Organização Didática dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada com o Ensino Médio do CEFET-PA”<sup>52</sup>, Capítulo II, Art 2, IV Princípios norteadores para a Educação Integrada adotados pelo CEFET-PA, transcrito abaixo:

a) Compreensão dialética dos fenômenos com enfoque no trabalho, na ciência, na tecnologia e na cultura, considerando a contextualização nas dimensões da vida humana, da cidadania substantiva na sociedade, no mundo do trabalho e sua complexidade;

b) Competência a partir da concepção de práxis (ação-reflexão-ação), articulando o ensino médio à modalidade técnica de ensino sob a perspectiva da formação integral mobilizando conhecimentos, habilidade e valores de forma transdisciplinar que promovam condições ao sujeito de ler, analisar e produzir conhecimentos [...].

Paralelamente ao que abordei sobre o item *b)*, o item *a)* apresenta uma antecipação das orientações dos princípios do EI do Documento Base de 2007 o que demonstra o começo de conhecimento de referenciais teóricos sobre esse ensino.

No capítulo seguinte, “Dos Cursos” destaco do Art. 5º:

§ 3º - Os Cursos serão elaboradas de forma integrada pelo corpo docente do Ensino Médio e do Ensino Técnico sob a orientação da Gerência Educacional, da Gerência de Ensino Técnico e da Gerência do Ensino Médio com suas respectivas coordenações, sob a coordenação geral da Diretoria de Ensino, com base na legislação pertinente.

A proposição dos cursos na forma integrada serem elaborados em conjunto pelo docente do ensino médio e técnico, sob o ângulo dos registros documentais e entrevistas como apresentei, não aconteceu.

De acordo com os registros documentais, a versão da Organização Didática dos Cursos integrados foi enviada para as coordenações através das gerências e disponibilizada na página de internet do CEFET-PA a fim de receber sugestões de alterações dos docentes. Apesar disto Mondrian e Guinard relataram que sua elaboração ficou em nível de direção e pedagogia, e admitiram ter pouco conhecimento dessa organização didática com exceção do que é pertinente a “[...] questão da nota pra ver a média do aluno” (MONDRIAN).

Picasso alegou que, em função do tempo de serviço, não tem interesse nessa legislação e Portinari, que também não soube informar sobre a Organização Didática

---

<sup>52</sup> Essa Organização Didática, conforme o Memo. n.º 46/2006-DE de 08 de Fevereiro de 2006, recebeu análise da Comissão de Estudos para a implantação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada com o Ensino Médio, foi divulgada para sugestões de mudança junto à comunidade, sofreu o ajuste final e, por meio daquele, requeria, a aprovação pelo Conselho Diretor do CEFET-Pa.

justificou: “Eu leio tanto essas coisas que eu não sei nem diferenciar, é tanta coisa que...é tanta mudança que atrapalha tudo [...].”

Giorgio admitiu acreditar que professores da instituição podem ainda desconhecer a Organização Didática, pois “[...] a gente ‘tá lidando com o ser humano... tem professor que se dedica ler o seu material, e tem professor que quer saber do trabalho dele.” Nesse caso o “trabalho do professor” é a atividade restrita de ministrar aulas e a participação na elaboração didática, que devia contar com a comunidade inclusive os professores, configura-se como uma ação da gestão e da pedagogia, como foi registrado pelos entrevistados.

Ao mesmo tempo, as constantes mudanças e as dificuldades de comunicação pelas vias da hierarquia organizacional, prejudicaram o acompanhamento e consolidação das diretrizes presentes na Organização Didática dos cursos integrados, uma vez que os entrevistados desconhecem o conjunto desse documento.

Quando ao aspecto hierárquico/organizacional não houve alterações em sua estrutura no período da implantação da forma integrada no Centro, mas posteriormente, na mudança de organograma do CEFET-PA que ocorreu no 2º semestre de 2006, realço um fato que envolveu a forma integrada: a DE, Direção de Ensino, passou a ser Diretoria de Educação Profissional de nível Médio<sup>53</sup> (DEPEM). O novo nome da Diretoria é um indício ambíguo: ou o EM e a EP foram vistos como “um” na forma integrada ou o nome enfatizando a modalidade (educação profissional de nível médio), que devido às diversas formas em que é ministrada, não abarca a etapa da educação básica que é o EM, deixa entrever a compreensão que o EM é absorvido e realizado na/pela Educação Profissional evidenciando novamente a posição secundária daquele na proposta de gestão educacional do CEFET-PA. Por esse indício a Gerência de Ensino Médio, existente junto a DE, poderia ser extinta, no entanto, até o momento, permaneceu subordinada à DEPEM.

Nas novas atribuições das Gerências de Ensino Médio e Técnico definidas no período das modificações do organograma contraponho a seguir os tópicos iniciais:

Gerência do Ensino Médio: I – Planejar, executar e avaliar ações necessárias ao desenvolvimento do Ensino Médio e do Ensino Médio Integrado;

---

<sup>53</sup> Nesta mudança a Gerência de Cursos Superiores passou à Diretoria dos Cursos Superiores e a GE (que retorna à denominação de GTP) e a GIRAD subordinadas a DE, reposicionam-se ficando vinculadas à Direção de Sede.

Gerência do Ensino Técnico: I – Planejar, executar e avaliar ações necessárias ao desenvolvimento do Ensino Técnico de Nível Médio. (CEFET-PA, 2006)

Para o EM foi feita diferença entre o “Ensino Médio” e “Ensino Médio Integrado”, no ensino técnico, entretanto, apesar do Centro trabalhar em suas diversas formas, figura-se apenas “Ensino Técnico de Nível Médio”. Em último caso, conforme o Decreto n.º 5.154/2004, alerto que a nomenclatura da forma é “Educação profissional integrada ao Ensino Médio”, e as atribuições induzem a pensar o contrário.

Avalio que o que conduziu a diferenciação ou não entre as outras ofertas e a “integrada” nas atribuições citadas foi a manutenção ou mudança da carga horária da área de ensino. Ao mesmo tempo em que, diferenciar a forma integrada no EM e não citá-la no ensino técnico, deixa subentendido que a “integração” cabe ao EM, ou seja, compete ao EM adaptar-se à EP. Essa avaliação converge com o revelado por Portinari e Guinard de não haver diferenças no programa para a parte técnica entre a forma integrada e os demais tipos de educação profissional de nível médio, bem como é condizente com a “primeira impressão” do EM atendendo as necessidades da EP.

Portanto, os documentos de subsídios para a forma integrada em termos de gestão e orientação pedagógica são representativos das dificuldades do CEFET-PA em fundamentá-la pela concepção de Ensino Integrado, o que fica demonstrado no encadeamento das abordagens com a tendência ao hibridismo conceitual para satisfazer várias demandas, leitura da legislação evidenciada nas denominações, cujas implicações realçam o predomínio de uma área pela outra, em que uma deve adaptar-se a outra, enquanto essa permanece inalterada, deslindando a falta de suporte teórico e legal que abriga sob o nome de integração a dualidade, a desintegração teoria/prática pelo englobamento de uma das partes.

## **2.7. O esboço de Leonardos no CEFET-PA: o plano de curso de técnico em mecânica integrado com o ensino médio**

Esclareço desde já que o documento do “Plano de Curso da área de Indústria para habilitação em Técnico em Mecânica Integrado com Ensino Médio” obtido no 2º semestre de 2007 não está finalizado, no entanto, os limites de tempo desta pesquisa impõem que eu trabalhe com aquela versão. Assinalo que esse é o plano de curso integrado piloto do CEFET-PA entre doze cursos na mesma forma.

O Plano de Curso na Educação profissional de Nível Médio em quaisquer de suas formas corresponde ao detalhamento do currículo e contém: justificativa, objetivos, requisitos de acesso, perfil profissional de conclusão, organização curricular, critérios de aproveitamento

de conhecimentos e experiências anteriores, critérios de avaliação, instalações e equipamentos, pessoal docente e técnico e certificados e diplomas.

O “plano de curso piloto” dá margem para redirecionamento ou confirmação de percursos, exclusão, acréscimo...enfim, sua importância é ser essa base conjunta que vá pelo estudo e gradativo contato com a “correnteza da realidade” tomar-se desenho curricular.

Os que trabalham sem esse referencial conjunto, conscientemente provisório, terão dificuldades de refazer/consolidar o currículo e seus reflexos posto que não têm parâmetros, nem um ponto de partida/percurso/chegada anterior que possa ser ajustado por novas teorias e em experiência da comunidade.

Como apresentei o plano de curso da forma integrada no CEFET-PA em geral era debatido na área técnica, enquanto o EM ficava a margem da discussão em conjunto, portanto nos cursos técnicos estabeleceu-se certa unidade de compreensão dessa forma dentro do curso, orientada pela “primeira impressão”. No EM, todavia, fragmentado em disciplinas, não apresentava leitura ou ação comum na formação integrada, em alguns casos estava direcionado pela área técnica. Mas, sobretudo o que se configurou foi o desconhecimento mútuo entre as áreas.

Retomo aqui a Organização Didática do EI no capítulo IV, especificamente sobre os currículos e programas, que define em seu Art. 6º:

O currículo para o CEFET-PA é a base de toda a construção cultural coletiva, em que o conjunto de experiências vivenciadas pelo discente é matéria para articulação entre saber teórico e o saber prático, proporcionando assim, a construção de conhecimentos, habilidades e valores, objetivando a integração com a sociedade e com o meio produtivo.

Primeiro pondero haver, no mínimo, uma inversão entre as palavras “currículo” e “toda construção cultural coletiva”, pois nessa estrutura é como se o currículo fosse a origem para a construção cultural coletiva e não síntese de prioridades do saber em determinada cultura, em determinado tempo histórico que destina-se a atingir finalidades da educação escolar voltada para formação de um público específico como tratamos no Capítulo I. O elemento central para este currículo são as experiências vivenciadas pelos discentes evidenciando seu elo com a realidade, que é fator a contar, sem, no entanto ficar-se restrito a ela. Assinalo também que, exceto as reuniões com alunos sobre a avaliação, não há registros ou citações da participação deles na elaboração do Plano de curso e currículo.

Articulação/integração são usados como sinônimos em relação aos saberes teórico/prático do discente (subentendido) com sociedade e o meio produtivo. Sobre a

utilização dos dois conceitos, seus significados pouco se relacionam às orientações curriculares do EI, uma vez que a articulação pelas nossas referências do Capítulo I não supera a dualidade teoria/prática, e articulação não foi aplicada “dentro” do currículo, mas em seus objetivos que dissociam a sociedade e o meio produtivo, estabelecendo a dualidade em outro patamar.

Recordo que nos Princípios Norteadores da Organização Didática dos cursos integrados do CEFET-PA, tratados anteriormente, constam o enfoque no trabalho, na ciência, tecnologia e cultura, que não foram retomados, mas estão reforçados os conhecimentos, habilidades e valores em consonância com a lógica da Reforma da EP de 1997.

No entanto, na “Concepção de Formação” tópico da Justificativa do Plano de Curso integrado em Mecânica, foi destacada a formação integrada do aluno como base no princípio educativo do trabalho como “elemento central do processo de produção da existência humana [...]” (CEFET-PA, 2007) de cultura, ciência, técnicas, artes, valores e história que mediados pela educação escolar são transmitidos a novas gerações (ibid). Entende-se no plano que o trabalho como princípio educativo implica em via de superação do dualismo da educação do ensino médio, nos modelos de formação para a classe hegemônica (de cultura geral) e da classe trabalhadora de caráter técnico instrumental (ibid).

Assim, a justificativa converge em sua parte final para a unidade entre formações geral e para o mundo do trabalho que no objetivo geral configura-se como:

Proporcionar formação integral do futuro profissional da área de Mecânica para que, ao final do curso, esteja apto – tanto do ponto de vista teórico quanto do ponto de vista prático – para atuar no mundo do trabalho, local e nacional, não apenas vinculando-o as necessidades do mercado, mas também lhe proporcionando a compreensão da realidade numa perspectiva crítica e transformadora das condições de vida, tendo como horizonte a construção de uma sociedade justa (CEFET-PA, 2007)

No “Perfil Profissional de Conclusão dos Egressos do Curso de Mecânica Integrado com Ensino Médio” entre as competências listadas, na sua maioria de cunho profissional, duas demonstram com mais clareza a unidade entre as formações geral e técnica:

Saber utilizar adequadamente a linguagem oral escrita como instrumento e comunicação e interação social necessário ao desempenho da profissão, da convivência humana e respeito às diversidades;

Saber revolver situações-problemas que exijam raciocínio abstrato, percepção espacial, memória auditiva, memória visual, atenção concentrada, operações numéricas, criatividade e manuseio de materiais, ferramentas e equipamentos (CEFET-PA, 2007)

O currículo integrado do Plano de Mecânica, descrito na parte sobre a “Organização Curricular do Curso”, apresenta um núcleo básico com trabalho, ciência e cultura, que se organizam em eixos temáticos. As finalidades destes eixos - vistos como recortes da realidade para a compreensão do mundo do trabalho - correspondem a de articuladores das disciplinas na perspectiva interdisciplinar, contextualizados e voltados para o fenômeno estudado na abrangência do eixo, bem como habilidades (ações práticas e teóricas) que favoreçam a assimilação dos fatos, conceitos, prática e suas relações das atividades do profissional de mecânica.

Os pressupostos epistemológico, ontológico e pedagógico, do plano referendados em Ramos (2005), estabelecem que o processo de conhecimento é encadeado na relação dialética entre sujeito/objetivo de conhecimento/realidade (que constituem a totalidade) e advém das múltiplas relações desses elementos.

O “Trabalho coletivo e interdisciplinar” e a “Relação Teoria e Prática” são títulos dos dois princípios do currículo do plano de curso em tela. O primeiro trata das interações recomendadas para os professores que, visando à efetiva aprendizagem, qualifica-se como dialógica, solidária e fraterna. Sob o segundo título o foco volta-se para o aluno e sua aproximação e inserção em sua área profissional, em que a prática profissional que se torna elemento catalisador da relação teoria/prática.

A prática profissional a que se refere o princípio curricular do plano não se limita ao estágio curricular ao final do curso, mas busca garantir essa prática durante o desenvolvimento do curso por meio da realização de projetos organizados da seguinte maneira:

- A partir do eixo temático, determinado pelos professores, os alunos traçam subtemas cujos critérios são: atualidade e especificidade da região amazônica; de acordo com o subtema o aluno desenvolverá o projeto em determinada área ou curso que será avaliado em uma “Feira de Integração” a ser realizada anualmente;
- No 1º ano, em função da maior quantidade de disciplinas do EM, a proposta indica-se que o projeto permita a integração entre as áreas do EM;
- No 2º ano, segue-se as mesmas linhas do 1º ano, mas inclui-se como orientadores os professores das disciplinas técnicas;

- No 3º e 4º ano a atuação prioriza mais o eixo para que as disciplinas complementem-se mutuamente na análise da situação-problema voltadas para a área de trabalho.

Até o momento esse processo de projeto que indicaria o princípio do trabalho de pesquisa, não foi desenvolvido com a turma de Mecânica que está no 3º ano, e para sua análise seria necessário o acompanhamento de sua realização.

A matriz curricular do Plano de Curso de Mecânica apresenta-o no regime anual, mesmo assim, no 1º e 2º anos existem disciplinas que são ministradas apenas em um semestre.

Isso significa que neste plano há disciplinas em regime semestral em uma matriz com a maioria das disciplinas em regime anual<sup>54</sup> demonstrando uma dificuldade de reorganização nesse tópico.

Para avaliação, outro item do plano de curso em pauta, definida como “diagnóstica, permanente e cumulativa [...]” (CEFETT-PA, 2007), estabelece-se que sejam aplicados no mínimo quatro instrumentos<sup>55</sup> diferentes para cada avaliação bimestral, tais instrumentos devem propiciar o hábito da pesquisa, a criatividade, o auto-desenvolvimento e a atitude crítico-reflexiva (CEFET-PA, 2007).

Para o desenvolvimento da avaliação na forma integrada de Mecânica indicam-se parâmetros por meio dos “conhecimentos, habilidades e valores”. Segundo o plano deste curso, relacionam-se ao primeiro parâmetro atividades tipo aulas expositivas e pesquisas em grupo ou individuais cabendo como instrumentos de avaliação para esse parâmetro: provas objetivas ou subjetivas, listas de exercícios e seminários. Para habilidades as atividades listadas envolvem as práticas de laboratório, as práticas de campo e as visitas técnicas, cujos instrumentos avaliativos afins incluem relatórios técnicos, protótipos e exposição de trabalhos.

A divisão não condiz com a superação da dualidade teoria/prática, ao contrário a reforça com atividades e instrumentos de avaliação voltados especificamente ou para a teoria (conhecimento) ou para a prática (habilidade) na pretensão de separá-las. Portanto, as orientações para avaliação são dualistas e não integradoras.

---

<sup>54</sup> Na forma de concomitância interna, o EM adotou o regime anual e a EP permaneceu no regime semestral no CEFET-PA.

<sup>55</sup> Correspondem a defesas orais, testes, projetos orientados, seminários, dentre outros.



Como parte final do Plano de Curso de Mecânica que analisei apresenta-se o quadro de professores para dar suporte ao curso. Nele constam os professores da área técnica e suas titulações, sem referência aos professores da formação geral.

Como se trata de um curso na forma integrada, no corpo docente, o mais indicado seria estarem presentes professores do EM e da EP. Inclusive porque a matriz curricular desse curso tem em sua estrutura disciplinas tanto de formação geral quanto de formação profissional, portanto, os professores dos dois campos são necessários para o seu desenvolvimento. Daí que a ausência de parte destes docentes é indicador que há uma leitura do predomínio de uma área, no caso a área técnica sobre o EM.

## **2.8. As linhas principais do curso de Mecânica na forma integrada no CEFET-PA**

O curso de Mecânica integrado ao ensino médio do CEFET-PA, até o momento, sofreu um processo que priorizou a área técnica, onde os profissionais das disciplinas que, em *stritu senso*, são para a profissionalização assumiram a posição de elaboradores que decidiam os programas, a carga horária das disciplinas, sua distribuição durante os anos de curso, os objetivos de formação e demais elementos curriculares do curso, inclusive das disciplinas de formação geral. Devido esse encaminhamento os professores do ensino médio, conforme a disciplina que lecionavam, ou recebiam as orientações do que deviam executar ou ficavam isolados do processo, pois, na interpretação dada à forma integrada algumas disciplinas do ensino médio serviam à formação do técnico dando suporte ou reforço para os conteúdos das disciplinas técnicas, e outras, que não apresentavam essa relação “direta”, poderiam até ser retiradas do currículo, caso não estivessem estabelecidas em lei, uma vez que não eram “necessárias” ao objetivo do profissional em formação. Todavia, mesmo os professores da área técnica, em dado momentos, ficam afastados do processo de elaboração que se restringiu aos gestores.

Os alunos praticamente não aparecem como sujeitos participantes do processo de construção curricular e sobre a interação com os pais destes não tivemos informação.

Assim, a adesão e participação dos atores educacionais, pressuposto para o Ensino Integrado referendado por Ciavatta (In CIVATTA et al, 2005a) foi prejudicada na construção da forma integrada do curso de mecânica do CEFET-PA e inviabilizando a construção conjunta e efetiva integração do currículo.

O planejamento pedagógico, momento que salientei como favorável aos encaminhamentos para a integração ou possíveis espaços de formação e informação dos e para os docentes em especial, foram realizados de maneira fragmentada e isolada, dificultando

seu mútuo conhecimento e das áreas/ disciplinas envolvidas na forma integrada de Mecânica. Esse planejamento que, de acordo com a fala dos professores entrevistados, tem cunho formalista e individual, resultou no pouco envolvimento dos docentes, atestado pelas faltas no encontro e a demora na entrega dos planejamentos, nos programas de área/ disciplinas do curso de Mecânica na forma integrada com poucas diferenças daqueles das formas concomitante e subsequente o que não promoveu o desenvolvimento do Ensino Integrado naquele curso.

Os documentos orientadores externos para a forma integrada pouco foram discutidos no Centro, em geral esse debate aconteceu entre gestores, algumas vezes com os professores do ensino técnico, mas o procedimento mais adotado foi o de enviar o documento. E, pelo viés pragmatista e interpretação da forma integrada como retorno dos cursos profissionalizantes típicos da Lei nº. 5.692/ 1971, demarcando-a e diferenciando-a das demais formas de EP apenas pela matrícula única e turno único, considero que a leitura dos documentos orientados e outros referências para o currículo integrado foi superficial, mesmo que as prescrições curriculares dêem margem àquela interpretação.

Já os documentos orientadores internos, mesmo que enviados ou quando foi dada oportunidade à comunidade de intervir nele, não eram conhecidos pela maior parte dos entrevistados. Tais documentos apresentam ainda em seus textos proposições que mesclam tendências educacionais diferentes, o que torna sua compreensão difícil e em vários aspectos recaem no reforço a dualidade teoria/ prática.

Como efeito disto a forma integrada do Curso de Mecânica distanciou-se da consolidação de seu projeto pelo princípio educativo do trabalho permeado pela filosofia da práxis que destaquei no Capítulo I como indicador do Ensino Integrado embasada em Ciavatta, Frigotto, Ramos entre outros. E, em conjunto, prejudicou-se as condições de fornecer bases legais pelo menos internas para a integração efetiva.

O tratamento diferenciado dado no currículo de Mecânica em questão as “duas” áreas que compõem o currículo da forma integrada, visível no transcorrer do Capítulo II, e a busca de predominância do “técnico” sobre os demais aspectos de formação dos alunos (artístico, humanístico e social) evidenciou que aquele não se estruturou pelos pressupostos integradores da cultura/arte e ciência/ tecnologia em seu conjunto, portanto não apresenta indicações para o Ensino Integrado. Noto que, apesar de constar no projeto piloto do curso integrado de Mecânica a realização de pesquisas feitas pelos alunos, isso não havia acontecido até o período de apresentação desta dissertação, conseqüentemente, o trabalho sob o ângulo da

pesquisa, que apoiaria o desenvolvimento da autonomia intelectual dos alunos e a captação da integração entre os conteúdos e teoria/ prática, também não aconteceu.

Remato nestas linhas principais sobre a forma integrada de Mecânica do CEFET-PA que parte dos entrevistados demonstrou ter ciência do estado de desintegração deste curso, das dificuldades de gestão e pedagógicas da instituição e da pouca consolidação institucional para um projeto favorável para a formação de trabalhadores, ao mesmo tempo em que deram indícios de considerar o Ensino Integrado necessário.

Sublinho também, que apesar de considerar que a forma integrada do curso de Mecânica do CEFET-PA não desenvolveu suas potencialidades para o Ensino Integrado, conforme indicam minhas análises dos indicadores curriculares, haver pistas de melhoria no desempenho escolar dos alunos deste curso apresentadas pelos entrevistados.

Portanto, ainda que de maneira truncada, a implantação da forma integrada para o curso de Mecânica do Centro trouxe a perspectiva de um novo projeto pedagógico.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de pesquisa que originou esse relatório iniciou com a adoção no CEFET-PA em 2005 de turmas na forma integrada regulamentada pelo Decreto nº. 5.154/2004 e nas implicações didático-pedagógicas desse fato para a construção de um novo currículo e de uma nova relação entre o EM/EP que possibilitasse uma nova concepção de formação: o Ensino Integrado.

Meu interesse, marcado pela definição da forma integrada como curso único, repousou na interação curricular entre “duas áreas”, ensino médio e ensino técnico, na realidade em que se encontrava o CEFET-PA naquele período, dividido em termos de corpo docente, em atuação de ensino e administrativamente nas referidas áreas, desde que havia vigorado o Decreto nº. 2.208/1997 que imprimiu à EP aquela separação.

Elegi o curso de Mecânica de acordo com critérios de recorte metodológico para ser o curso pesquisado devido ao grande número de turmas existentes, quantidade de professores envolvidos e a diversidade de diferenças histórico-formais de cada curso técnico.

Ponto importante que gerou alguma confusão conceitual, mas que findou sendo vital para a pesquisa, foi a descoberta que o radical da palavra *integração* faz parte de outras palavras com significados diferentes, e integração, seus derivados e os termos com o mesmo radical vêm sendo usados como sinônimos histórica e contemporaneamente, tanto para a forma que foi possibilitada pelo Decreto nº. 5.154/2004 quanto para vários outros contextos educacionais, apesar de ser possível identificar diferenças nos objetivos e nos elementos que os constituem.

As etapas da análise dos documentos e da entrevistas geraram mais complicadores no momento de espelhar as categorias destacadas mais agudamente com os resultados da pesquisa bibliográfica do capítulo anterior.

Os objetivos específicos materializam os capítulos I e II, respectivamente, “O Ensino Integrado: a travessia” e “O Ensino Integrado: a travessia nas correntezas do CEFET-PA”. O primeiro tratou primeiro de deslindar a questão da própria palavra integração seus derivados e as palavras usadas como sinônimo em que estruturei a diferença entre integrado, integral e articulado. Aprofundei esse tópico na compreensão que diz respeito à formação integrada e à formação integral e, como tal, por sua vez, constatei que não são necessariamente consequência da combinação entre EM e EP na forma integrada, posto que essa seja a uma denominação legal e não forçosamente a qualificação do ensino pela concepção de Ensino Integrado. Entendo o EI como a concepção de ensino que toma o

trabalho como princípio educativo, busca a superação das diversas dualidades históricas da educação brasileira, focando a interação entre teoria e prática no âmbito dos conhecimentos, sejam eles propedêuticos ou técnicos, assim como entre eles; o princípio educativo do trabalho se desdobra em ciência e cultura, e nestes campos são destacadas a tecnologia e a arte, tendo o trabalho da pesquisa como elemento que propicia a capacidade de dar ao sujeito a autonomia sobre o processo que desenvolve esses desdobramentos.

O Capítulo I tratou primeiro de deslindar a própria palavra integração seus derivados e as palavras usadas como sinônimo, especificamente articulação, porque muitos dos “desvios de percurso” dessa “travessia” são advindos da instabilidade das palavras/conceitos usados e como são tratadas em documentos legais e textos mais diretos para o ensino técnico, assim busquei realçar as diferenças/semelhanças de significados atuais e etimológicos entre integrado, integral e articulado. Disto extraio ser o primeiro expressão da dinâmica todo/parte ou parte/todo em que a parte é sobre ângulo diferente um outro todo por sua vez composto de partes e o todo é, em nova vista, parte de outro todo. Integral, remete a idéia do completo, do acabado e, portanto estático e articulado a aproximação das partes em pontos de contato, encadeadas e independentes. Aprofundo esse tópico refletindo-o no que diz respeito à formação integrada e formação integral e opto pela primeira expressão dentro dos limites da educação escolar e das potencialidades da formação profissional de nível médio com o ensino médio na forma integrada; A formação integrada levou-me a empreender a configuração da concepção de Ensino Integrado.

Também aponto que forma integrada é possível “travessia” para essa formação integrada no confronto das “correntezas” das realidades dos que se lançaram a empreendê-la, e não necessariamente consequência da adoção daquela forma de curso de EP, posto que essa é uma denominação legal e não forçosamente a qualificação do ensino pela concepção de Ensino Integrado, dito de outro modo, ministrar cursos na forma de integrados, ou seja substantivados de integrado conforme o Decreto nº. 5.154/2004, é diferente de ministrar cursos com o currículo/ensino adjetivados de integrados pela concepção de Ensino Integrado viável na forma integrada.

Apresento como as palavras integração, integral e/ou suas derivadas percorrem a história da educação brasileira e em diversos “portos” e de educadores marcantes as “escutarmos” defendendo outras “bandeiras”, para formar outros homens, construindo outros currículos, priorizando outros temas. Isso evidencia que integração/integrado, de acordo com o contexto histórico e por “quem” é pronunciado, pode comportar e (con) fundir elementos diversos e/ou antagônicos, merecendo a análise sobre a tese defendida.

Entendo o EI referendada nos pressupostos e princípios indicados pelos autores como a concepção de ensino que tomando o trabalho como princípio educativo, busca a contribuir com a superação das diversas dualidades históricas da educação brasileira, focando, em especial, a interação entre teoria e prática nos âmbitos dos conhecimentos sejam eles propedêuticos ou técnicos, assim como entre eles; o princípio educativo do trabalho se desdobra em ciência e cultura, e nesses vastos campos são destacadas a tecnologia e a arte e, como elemento que propicia a capacidade de dar ao sujeito a autonomia sobre o processo de aprendizagem de fazer/pensar para um produto, há o trabalho da pesquisa.

Acrescento que, a meu ver, as bases do EI podem ser construídas também em outras formas de ensino médio e educação profissional, mas isso demanda maior aprofundamento, condições e tempo nesta concepção de ensino.

Um breve histórico da educação profissional e suas políticas, que localizou a educação profissional no Pará e a história do CEFET-PA nos deu subsídios da entrada dos debates sobre a politecnia na educação brasileira no Primeiro Projeto da LDB de 1988, que entendemos como a raiz mais recente da forma integrada e do EI.

Exponho os aspectos relevantes para meu objeto/objetivo dos caminhos que levaram a assinatura da atual lei nº. 9.394/1996 e sua análise voltada para a EP e o EM e suas regulamentações na relação curricular das duas áreas. Ao traçar esse quadro entre os Decretos nº. 2.208/1997 e nº. 5.154/2004 dou relevo ao contexto que produz as condições para a existência da forma integrada e a ela própria tendo como perspectiva do EI.

Quando em 2004 o Decreto nº. 5.154/2004 nomeia a nova forma presente de “integrada”, restabelece na EP a legalidade normativa da LDB nº. 9.394/1996 nos seus termos integração entre EP e EM, havia assim um avanço sobre a separação curricular imposta pelo Decreto nº. 2.208/1997.

A seguir a forma integrada é definida pelo Parecer CNE/CEB nº. 39/2004 de curso único, mas correspondendo a duas finalidades, a da finalização da Educação Básica pela conclusão do EM e da formação profissional por meio da EP, ao mesmo tempo indica que há economia da carga horária do ensino técnico pela atuação do ensino médio, dificultando a compreensão recaindo no dualismo.

Ao relacionar orientações curriculares dos estudiosos a quem me dediquei de documentos legais para o Ensino Integrado, como principais indicadores desse ensino o compromisso e a participação coletiva na elaboração e avaliação do plano/currículo na forma integrada, a referência compartilhada do trabalho como princípio educativo, a ciência e a cultura presentes na formação e formadas pelo ser humano, a formação docente sobre as bases

do EI, participação dos atores educacionais, a pesquisa de alunos e docentes e busca de colaborar para a superação da dualidade teoria/prática, permeada pela práxis.

O currículo de EI na forma integrada dentro de uma instituição requer diversos desafios de gestão, pedagógicos, de concepção de ensino e das condições materiais diante dos hábitos e limites dos profissionais da educação, dos alunos, da comunidade e das políticas públicas, por isso requer atuação dos sujeitos envolvidos e, portanto, esses precisam esclarecimentos legais, institucionais, materiais mínimos além de didáticos sobre aquele currículo e tempo para estabelecer consensos entre suas posições. Por isso o encontro participativo entre os profissionais da educação é essencial para a efetivação da forma integrada em direção ao EI.

No Capítulo II expus os dados e a análise da pesquisa documental e da entrevistas realizadas tendo como *locus* o CEFET-PA, recortando dos cursos técnicos realizados na forma integrada ao ensino médio, o curso de Mecânica, turma de 2005, primeira a ingressar no Centro sob aquela forma. Tal recorte se deveu ao tempo de existência do curso, à chance dos professores da área técnica terem da Reforma de 1997 e do exato momento da mudança em 2004, o fato de ser um curso apontado como de excelência pela área pedagógica do Centro, pois semanalmente os professores e o coordenador reúnem-se semanalmente, ao nível de titulação dos professores ser alto em comparação aos outros cursos e a realização recente de reformas no prédio do curso melhorando as condições materiais, mas principalmente, por ser este o curso que elaborou o plano de curso integrado piloto.

No CEFET-PA as potencialidades intrínsecas a forma integrada não se desenvolveram, até o momento, em direção ao Ensino Integrado, uma vez que nessa instituição a “primeira impressão” marcada pela sua recepção com retorno da revogada Lei nº. 5.692/1971, gerou cursos técnicos integrados ao EM, destacado o de Mecânica, elaborados predominantemente pela área técnica e ancorados para a comunidade na matrícula única, turno único e com parte das disciplinas do EM como instrumentalizadoras para o ensino técnico, enquanto outra parte é desconsiderada, evidenciando dualidade e domínio do ensino técnico sobre o propedêutico.

Essa primeira impressão resultado do afastamento do CEFET-PA dos debates nacionais que fundamentavam a mudança da EP em 2004 causou como impacto inicial a “segurança” institucional em estar tratando com cursos/currículos que desenvolveu por longo tempo e que consolidaram o seu nome como formador na educação profissional, daí a rapidez com que se efetuaram as ofertas e a elaboração dos primeiros planos de cursos naquela nova forma de EP com EM: dois meses. Mais tarde fica claro que esse tempo foi insuficiente para o

estudo e planejamento da nova forma integrada pelos diversos reveses de desenvolvimento do curso como mudança de regime, mudança de mecanismo de avaliação, dificuldades de planejamento, e pelo fato que até o período da pesquisa documental para este trabalho, 2º semestre de 2007, ter notícias que Mecânica era o único curso com seu plano escrito, ainda que desconhecido por parte dos docentes.

O tipo de abordagem sobre a legislação foi outro fator que levou o CEFET-PA a ter impressão que a forma integrada era uma “releitura” da Lei nº. 5.692/1971.

Essa compreensão embasou a maioria dos profissionais da área técnica a considerar legítimo serem eles elaboradores do que fosse relativo ao ensino integrado, inclusive o currículo, as ementas e os programas das disciplinas de EM, principalmente das que fossem de interesse da área técnica, mesmo sem consultar os profissionais do EM. Essa situação realça a falta de participação conjunta dos sujeitos envolvidos e ao mesmo tempo a tendência ao pragmatismo e ao dualismo, pois disciplinas do EM, quando possível, seriam instrumentais para a EP, e, nessa aplicabilidade, sem objetivo próprio. Observo, no entanto que este projeto é claro para os professores da área técnica evidenciando certa integração dessa área nessa lógica.

Os professores do EM, ainda impregnados pelos efeitos das turmas de ensino médio e concomitância interna do período do Decreto nº. 2.208/1997, quando não seguem as orientações da área técnica e elaboram seus programas seguindo às prescrições do vestibular, mas algumas disciplinas buscam avançar sobre tais rumos. Na área de ensino médio não se nota um projeto comum que oriente o conjunto das disciplinas.

Os “dois” processos são desfavoráveis para a participação que encaminhe o curso único e demonstram desconhecimento do movimento do currículo para o EI na forma integrada, pois além de não partirem dos princípios educativos fundamentais para o EI, estão ou isoladas pelo foco externo do vestibular ou na tentativa de subordinação seja na condição de elaborador ou subordinado,

Nas interfaces da leitura da legislação, dos princípios do EI, da falta de planejamento pedagógico conseqüente e da falta de participação igualitária dos docentes envolvidos, o curso de Mecânica turma/2005 na forma integrada do CEFET-PA, no que diz respeito a interação curricular entre EM e EP, resulta na manutenção da dualidade teoria/prática distante, portanto do Ensino Integrado.

Um aspecto de minha pesquisa que traz certa ambigüidade e merece ser melhor estudado é a recorrência nas falas dos entrevistados sobre a similitude entre a parte técnica das diversas formas de articulação da EP, ao mesmo tempo em que projetam menor evasão e



melhor desempenho nas aulas técnicas das turmas da forma integrada, pelo obrigatório cumprimento das disciplinas de formação geral e técnica para a certificação de conclusão do EM.

Portanto, se realmente os alunos das turmas integradas abandonarem menos o curso e tiverem melhor aproveitamento na formação técnica, isso pode ser relativizado não prioritariamente pela diferença entre os currículos e programas da área técnica, mas pela aplicação dos alunos objetivando concluir o curso e obter a certificação obrigatoriamente conjunta de técnicos de nível médio e ensino médio; assim o que estaria garantindo as matrículas de ensino técnico no CEFET-PA, apesar de instituição conhecida pela formação profissional, envolveria a oferta de ensino médio.

Merece também aprofundamento pelas implicações nos encaminhamentos pedagógicos de acompanhamento e promoção da participação para a integração dos sujeitos envolvidos, os efeitos da mudança de organograma do CEFET-PA ocorrida em 2006 que posicionaram a GTP e a GIRAD, diretamente envolvidas a área de ensino, ligadas à Direção de Sede e não mais à DEPEM.

Da mesma forma que, no mesmo período e pela citada mudança no organograma que separou a educação superior e tecnológica da de nível médio, merece estudo os motivos e as possíveis conseqüências da adoção pela antiga DE da denominação de DEPEM – Diretoria de Educação Profissional de Nível Médio. Trata-se portanto, da modalidade de educação que é a educação profissional e não da etapa do ensino médio da Educação Básica, no entanto, a está diretoria subordina-se, além da GET, a GEM, ou seja, a Gerência de Ensino Médio.

No caminho da “aparente” oposição à forma integrada, mas que nas “correntezas” da realidade institucional do CEFET-PA pode representar um campo de nova perspectiva para a integração no Centro considero como de interesse afim a pesquisa dos cursos técnicos que “resistem” a oferta da forma integrada, em especial o curso de Metalurgia, devido estar presente ao longo das demais reformas e mudanças da EP e ser representativo em nossa região devido às empresas no setor.

Gostaria de ter recuado na abordagem da legislação contraponto às principais modificações da EP a partir de 1971 e das LDB's - período longo demais certamente – mas que, a meu ver, fundamentaria a leitura dos fatores que levam a comunidade do CEFET-PA a receber a forma integrada do Decreto nº. 5.154/2004 como retomada daqueles referenciais legislativos.

Nos “espaços em branco” sinto uma falta em especial - voz dos alunos - mencionada em pequeno trecho em documento coletado na DE, mas era preciso estabelecer

fronteiras e prioridades de acordo com meu o objeto e, como os “desenhistas” que dão o primeiro impulso ao movimento do EI, centro as entrevistas nos professores, gestores e pedagogos. Há esse e outros espaços “em branco” que considero necessários para poder tornar visível seu objeto.

Assim “encerro” que esta dissertação não com o ponto final, mas por entender como mais adequado pelo próprio caráter de pesquisa, com um ponto em seguida.

#### 4. REFERENCIAIS BIBLIOGRÁFICOS

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. A regulamentação da educação profissional do governo Lula: conciliação de interesses ou espaço para mobilização? In GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira. LIMA, Rosângela Novaes (orgs.). **Políticas públicas educacionais: o governo Lula em questão**. Belém: CEJUP, 2006.

\_\_\_\_\_. **Desenvolvimento de Competências Profissionais: as incoerências de um discurso**. Tese. Belo Horizonte – MG: Universidade Federal de Minas Gerais, 2001. (Doutorado em Educação)

AZEVEDO, Fernando de. **A educação entre dois mundos: problemas, perspectivas e orientações**. Obras Completas, Vol XVI. São Paulo: Melhoramentos, 1958 (?).

BASTOS, Péricles Antônio Barra Bastos. **A Escola Técnica Federal do Pará e o desenvolvimento do ensino industrial: um estudo histórico 1009/87**. Belém: Gráfica Santo Antônio, 1988.

BRASIL. **Conferência quer Educação Profissional pública e integrada - Relação com a educação básica e financiamento foram os eixos mais polêmicos**. RET-SUS novembro de 2006 [http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/periodicos/retsus\\_revista\\_23.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/periodicos/retsus_revista_23.pdf)

------. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de educação Básica. **Parecer 16/99-Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação de Nível Técnico**. Brasília, 05/10/1999.

------. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de educação Básica. **Parecer 39/2004-Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e no Ensino Médio**. Brasília, 08/12/2004.

------. Decreto n.º 5.154/2004 – **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº. 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências**.

------. Decreto nº 2.208, de 17/04/97 – **Regulamenta o §2º do art.36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**.

------. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394. Brasília, 1996.

------. Lei Federal nº. 5.692/1971. Brasília, 1971.

------. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC, Secretaria Nacional de Educação Básica – SENEb. **Ensino médio na educação profissional: Integrar para quê?** Brasília: SENEb, 2007.

------. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC, Secretaria Nacional de Educação Básica – SENEb. **Politécnicia no ensino médio**. São Paulo: Cortez; Brasília: SENEb, 1991.

------. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC, Secretaria Profissional e Tecnológica – SETEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Disponível em:.

<http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?option=content&task=view&id=116&Itemid=233>  
acesso em 20 de Julho de 2006.

----- . MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio. Documento Base. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec>. Acesso em 20.03.2008.

Clavatta, M.; Frigotto, G. & Ramos, M. A (orgs). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005a.

Clavatta, M.; Frigotto, G. & Ramos, M. A. **A política da educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvérsido**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005b Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 07 de Junho de 2006.

Clavatta, M.; Frigotto, G. **Trabalho e perspectiva de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica**. Revista Brasileira de Educação vol. 12 n. 34. Campinas: Autores Associados, 2007. p 152- 165.

COLEÇÃO HISTÓRIA GERAL DA ARTE, Pintura vol I. **Dicionário bibliográfico de artista vol II**. Espanha: Ediciones del Prado, 1996

COLEÇÃO TASCHEN. **René Magritte: o pensamento tornado visível**. Alemanha: Benedikt Taschen, 1995. Vol 26.

Cunha, Luís Antônio. **O ensino industrial-manufatureiro no Brasil**. In Revista Brasileira de Educação maio/junho/junho 2000 nº. 14 p 89-107. Disponível em <http://www.anped.org.br/inicio.htm> luiz antonio cunha ensino manufatureiro acesso em 12.08.2007.

DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. FIDALDO, Fernando; MACHADO, Lucília. Minas Gerais: EFMG, 2000.

Fávero, Maria de Lourdes de A., Britto, Jader de Medeiros (orgs). **Dicionário de Educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais**. Rio de Janeiro: Editora EFRJ/MEC-Inep, 1999.

Fazenda, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Edições Loyola, 2002.

Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

Fraca, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas: O “Ratio Studiorum, introdução e tradução”**. Rio de Janeiro: Livraria Agir, 1952.

Freire, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Frigotto, Gaudêncio. **Discursos, Eixo Temático V: A relação da Educação Profissional tecnológica com a universalização da educação básica**. In Anais e Deliberações da I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007, p 243 a 268.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org) **Metodologia da pesquisa educacional**. Biblioteca as Educação, Série 1, Escola; vol. 11. São Paulo: Cortez, 1994.

HORTA, José Silvério Baia. **O Hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

KUCZYNSKI, P.P. e WILLIAMSON, J. **Depois do Consenso de Washington: retornando o crescimento da América Latina**. São Paulo: Editora Saraiva, 2004, pp.1-8, 268-291.

KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas conseqüências. In FERREIRA, Celso J. SILVA JR, João dos Reis, OLIVEIRA, Maria Rita N.S.(orgs) **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999.

KUENZER, Acácia Zeneide. **As propostas de decreto para regulamentação do ensino médio e da educação profissional**. Anexo ao Pronunciamento da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação / ANPED GT Trabalho e Educação, 2003. Disponível em <http://www.anped.org.br/representacoesanped2004.pdf>. Acesso em 03 de 03.02.07.

\_\_\_\_\_. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortez, 2001.

LESSA, Sérgio. **Mundo dos homens: trabalho e ser social**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

LIMA FILHO, Domingos Leite. **Impactos das recentes políticas públicas de educação**. In: **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v.20, n.02, p.269-301. jul/dez. 2002. Disponível em [http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/pdf\\_v20\\_n2/artigo\\_impactos.pdf](http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/pdf_v20_n2/artigo_impactos.pdf). Acesso em 07 de fevereiro de 2007.

MACHADO, José Pedro. **Dicionário Etimológico da língua portuguesa**. Terceiro volume. Lisboa: Livros Horizonte: 1995.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Qualificação do trabalho e relações sociais. In: FIDALGO, Fernando (Org.) **Gestão do trabalho e formação do trabalhador**. Belo Horizonte: Movimento da Cultura Marxista, 1996.

----- . Politecnia no ensino de 2º grau. In BRAIL. **MINISTÈRIO DA EDUCAÇÃO**. Politecnia no ensino médio. São Paulo: Editora Cortez, 1991.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Didática do ensino de Arte: a língua do mundo, poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

MELLO, Guiomar Nano. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio**. São Paulo: Cortez, 1995.

MOURA, Dante Henrique. **Proposta pedagógica, Eixo Temático IV: Estratégias operacionais de desenvolvimento da educação Profissional Tecnológica**. In Anais e Deliberações da I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007, p 157 a 167

NASCIMENTO, Terezinha A. Quaiotti Ribeiro do. **Pedagogia liberal modernizadora: Rui Barbosa e os fundamentos da educação brasileira republicana**, Coleção Memória da Educação. Campinas-SP: Editora Autores Associados, 1997.

NOSELLA, Paolo. **Trabalho e perspectiva de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica**. Revista Brasileira de Educação vol. 12 n. 34. Campinas: Autores Associados, 2007. p 137- 151.

PEREIRA, Patrícia Sândalo & SCHEMMER, Janaína. Uma aproximação entre a educação básica e o ensino superior por meio de aplicações topológicas. Monografia de conclusão do Curso de Especialização. UNIOESTE - Campus de Foz do Iguaçu. Disponível em <http://ccet.ucs.br/eventos/outros/egem/cientificos/cc81.pdf>. Acesso em 09.06.2008.

PILETTI, Nelson. **História da educação no Brasil**. São Paulo: Àtica, 1996.

RAMOS, M. N. **Reforma da Educação Profissional: uma síntese contraditória na diversidade estrutural**. 2002 Disponível em [http://www.educacaoonline.pro.br/reforma\\_da\\_educacao\\_profissional.asp?f\\_id\\_artigo=298](http://www.educacaoonline.pro.br/reforma_da_educacao_profissional.asp?f_id_artigo=298). Acesso em 10 de outubro de 2005.

RIBEIRO, Cláudio Gomes. **Integração X Articulação**. RET-SUS novembro de 2006 [http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/periodicos/retsus\\_revista\\_23.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/periodicos/retsus_revista_23.pdf)

SANTOS, Jailson Alves dos. **A trajetória da educação profissional**. In LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes & VEIGA, Cynthia Greive. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p 204 a 224.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. São Paulo: Autores Associados, 2006.

SEMERARO, Giovanni. Conferência **O pensamento de Gramsci na era da globalização e do neo-liberalismo**. IV Simpósio de Trabalho e Educação, Núcleo de Estudo sobre Trabalho e Educação, da UFMG, 2007

SEMERARO, Giovanni. **Filosofia da práxis e (neo) pragmatismo**. Revista Brasileira de Educação n. 29. Campinas: Autores Associados, 2005. p 28- 39.

SHIROMA, Eneida Oto e CAMPOS, Roselane Fátima. **Qualificação e reestruturação produtiva: Um balanço das pesquisas em educação**. Educação & Sociedade v.18 n°.61. Campinas, 1997. Disponível em [http://antiga.bibvirt.futuro.usp.br/textos/hemeroteca/eds/vol18n61/eds\\_artigo18n61\\_1.pdf](http://antiga.bibvirt.futuro.usp.br/textos/hemeroteca/eds/vol18n61/eds_artigo18n61_1.pdf). Acesso em 11 de novembro de 2006.

SOUSA JR., Justino. **Politecnia e onilateralidade em Marx**. In: Trabalho & Educação – revista do NETE, jan/jul, 1999, n. 5, p. 98-114.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1957.

UMA VIDA DE EDUCADORA. Disponível em [http://www.namodemello.com.br/vida\\_educ.html](http://www.namodemello.com.br/vida_educ.html). Acesso em 09.06.2008.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo; Expressão Popular, 2007.

VIEIRA, Sofia Lerche. FREITAS, Isabel Maria Sabino de. **Política Educacional no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2003.

## **ANEXOS**



## Roteiro para entrevista para professores do curso integrado de Mecânica/2005

- A quanto tempo você trabalha no CEFET-PA?
- Desse tempo quais acontecimentos você lembra que seriam mais relevantes dentro da história do seu curso/área?
- Como você descreveria o momento atual de seu curso/disciplina no contexto do CEFET-PA?
- E sobre a legislação que se estabeleceu a forma integrada o que você sabe? Como chegou a essa informação?
- Você nota semelhanças/diferenças entre as duas reformas?
- Você sabe como foi feita a implantação/ opção institucional da forma integrado do curso de Mecânica? Como você a avalia?
- Partiu de onde a organização desse processo de implantação? Como ela se desenvolveu?
- Como foram feitas as definições dessa forma de curso sobre a matriz curricular, o programa geral do curso, e específicos de sua disciplina e das demais disciplinas?
- Como você descrevia sua atuação enquanto professor naquele momento.
- Você definiria como o curso integrado de Mecânica?
- Há diferencial o integrado, e as outras formas de EP e/ou EM em que você já trabalhou? Qual?
- O que para você está na base do curso integrado?

- Decorridos três anos da oferta da 1ª turma integrada em que pé está a questão da integração de duas finalidades em um só curso de Mecânica?
- Como ocorreu o planejamento da sua disciplina para a turma de Mecânica na forma integrada de 3º ano?
- E sobre as outras disciplinas do 3ª ano deste curso o que você pensa, como vocês interagem?

## Roteiro entrevistas gestores do CEFET-PA

### **A legislação/ comunidade**

- Conhecimento sobre as discussões Decreto nº. 5.154/2004 e Parecer nº. 39/2004.
- Como são repassadas informações sobre essa política pública e seus referenciais para a comunidade .

### **A implantação do integrado.**

- A oferta das 12 primeiras turmas de integrado: bases de decisão, envolvimento da comunidade (outras instâncias de gestão e professores);
- Considerações sobre os dois cursos que não ofertam a forma integrada de EP.
- Orientações para outros níveis de gestão/professores.
- A recepção da comunidade interna a forma integrada de EP
- Questões sobre a informação para os alunos e pais de alunos quando as características da forma integrada, inclusive as mudanças.
- A receptividade dos alunos e pais sobre a forma integrada.

### **A concretização do integrado**

- A organização didática do ensino integrado do CEFET-PA.
- Planos de cursos.
- Programa de disciplinas.
- Projeto político pedagógico.
- Processos, sujeitos envolvidos, conclusões e acompanhamento.