



UNIVERSIDADE DO FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

ELIANI GALVÃO FERREIRA

**AS PRESCRIÇÕES CURRICULARES OFICIAIS PARA REDE DE
ESCOLAS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO ESTADO DO PARÁ
NO CONTEXTO DA IMPLANTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO
INTEGRADO NO PERÍODO DE 2004 A 2009**

BELÉM-PA
08 DE AGOSTO DE 2011

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Biblioteca Profª Elcy Rodrigues Lacerda / Instituto de Ciências da Educação / UFPA, Belém-PA**

Ferreira, Eliani Galvão.

As prescrições curriculares oficiais para Rede de Escolas de Educação Tecnológica do Estado do Pará no contexto da implantação do ensino médio integrado no período de 2004 a 2009; orientador, Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha. – 2011.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2011.

1. Ensino integrado – Currículos - Pará. 2. Ensino profissional – Pará. 3. Escola de Educação Tecnológica do Estado do Pará - Currículos. I. Título.

CDD – 22. ed.: 373.246098115

Eliani Galvão Ferreira

As prescrições curriculares oficiais para Rede de Escolas de Educação Tecnológica do Estado do Pará no contexto da implantação do ensino médio integrado no período de 2004 a 2009

Dissertação submetida à apreciação de Banca Examinadora com vistas à obtenção de Título de Mestre em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação, do Instituto de Ciência da Educação, da Universidade Federal do Pará, na área de concentração Currículo e Formação de Professores.

Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha

Orientador

Belém-Pa

08 de agosto de 2011

Eliani Galvão Ferreira

As prescrições curriculares oficiais para Rede de Escolas de Educação Tecnológica do Estado do Pará no contexto da implantação do ensino médio integrado no período de 2004 a 2009

Dissertação submetida à apreciação de Banca Examinadora com vistas à obtenção de Título de Mestre em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação, do Instituto de Ciência da Educação, da Universidade Federal do Pará, na área de concentração Currículo e Formação de Professores.

Orientador:

Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha (UFPA)

1º Examinador(a):

Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva (UFPA)

2º Examinador(a):

Prof. Dr. César Augusto Castro (UFMA)

AVALIADO EM: ____/____/____

CONCEITO: _____

Belém-Pa
08 de agosto de 2011



“[...] toda proposta curricular é uma construção social historicizada, dependente de inúmeros condicionantes e de conflituosos interesses”.

José Augusto Pacheco



DEDICATÓRIA

✚ **Dedico** esta dissertação ao modelo perfeito que todos devem imitar! Não atacou por meio de palavras, apenas orientou. Falou de maneira acessível, todos o entendiam. Ensinou com alegria e paciência... palavras de vida... Todos os acontecimentos do cotidiano, por mais simples que fossem, transformou em peças instrutoras de alto valor. Tirou os exemplos dos fatos e episódios comuns e alegóricos do cotidiano. Preparou-se por muitos anos, até sentir-se capaz de ir ao encontro do homem que se encontrava sedento de amor, compaixão, sabedoria e perdão, mesmo assim, não deixou de falar e se instruir com JEOVÁ. JESUS, o MESTRE DOS MESTRES não distinguiu raça, credo, cultura, simplesmente cumpriu sua MISSÃO DE EDUCADOR (adaptado). A Ele, todo louvor e adoração!!!

✚ **Dedico** às pessoas que me acompanharam e me auxiliaram direta ou indiretamente, especialmente à minha família, e a todos os meus poucos e caros amigos.

✚ **Dedico** aos educadores que primam pela efetivação e a defesa de uma educação de qualidade, e lutam incansavelmente em favor da educação básica.

✚ **A minha avozinha querida, Joana Vilhena Ferreira (in memoriam)**, uma pessoa que, apesar de não letrada, me ensinou o valor do conhecimento.

✚ A meus pais, **José Joaquim Ferreira e Eliana Galvão Ferreira**, pelo amor, suas orações e cuidados.

✚ A meus filhos, **Lucas Raphael e Jezianny Gabrielle Ferreira dos Santos**, pela paciência, companheirismo, cuidado, demonstração de afeto e tolerância, dando sentido e valor a minha vida e as minhas causas pessoais.

AGRADECIMENTOS



✚ Ao meu orientador **Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha**, que acreditou em mim e auxiliou-me na concretização de minha profissionalização. Por meio de sua disposição, ensinou-me os caminhos da docência e da pesquisa no ensino superior.

✚ Ao **Prof. Dr. Paulo Sérgio Corrêa de Almeida**, que contribui para o meu crescimento acadêmico, orientando-me e mostrando-me “os caminhos das pedras”.

✚ Aos diletos **Professores Wagner Way, Regina Simões, Laura Araújo**, pela compreensão em minhas horas de ausência, nos momentos de debilidade de minha saúde, grata pela atenção e amabilidade.

✚ Aos **Professores Dr. Gilmar Pereira e Dr. César Castro**, pelas colaborações e acréscimos ao meu trabalho.

✚ À **Universidade Federal do Pará e ao CNPq**, pela gratuidade e investimento, sem esses dois quesitos, eu certamente não teria chegado até aqui.

✚ Aos meus irmãos **Tinna, Eliud, Jesiel, Elielda, Elisani, Júnior, Helson, Elizelda Galvão Ferreira** pela paciência e auxílio nos momentos de stress, de tensão e angústias.

✚ À amiga **Ana Clotildes Colares**, que, nas horas difíceis auxiliou-me no exercício da escuta, aconselhando-me de forma objetiva, firme e pertinente. Sempre contribuindo nas discussões acadêmicas, compartilhando comigo sua experiência profissional e também me provendo materialmente. Ana, Isabel e Carmem, família Colares, obrigada.

✚ À amiga e companheira **Heloiza do Socorro Nóbrega Ferreira**, que nas horas difíceis, encorajou-me e auxiliou-me de todas as formas que uma verdadeira amiga pode fortalecer o outro afetiva e materialmente.

✚ À amiga **Elizabeth Carvalho**, que sempre esteve à disposição para compartilhar informações que me auxiliaram profissionalmente, sempre me estimulando a não esquecer da saúde e do lazer. Agradeço pelo compartilhamento das vitórias e das tristezas.

✚ À amiga **Maria de Jesus Blanco Ferreira**, que me colocou na aventura e no desafio de trilhar os caminhos da educação profissional, estimulando e compartilhando comigo sua experiência profissional e de vida.

✚ Aos amigos **Amélia Mesquita, Joyce Otany, Flávio Coursini, Wilza Pinho, Ana Paula Garcia, José Araújo, Ellen Aguiar, Ana Cláudia de Cristo, Haroldo Sena, Denise Farah, Iracélia Silva, Rute Ubagai, Selma Cardias e Silva Israel**, companheiros de trabalho e estudo, solidários e atenciosos.

✚ Às amigas sempre prestativas, **Lídia e Bernadete (Secretaria Multicampi), Waldene Brandão e Idelza (Proex-Dae)**, sempre na torcida pelo meu sucesso.

✚ Aos novos amigos **Natamias Lima, Adiel Amorim, Marcelo Gaudêncio e Nairo Bentes**, pelo apoio nos momentos adversos e pela demonstração de solidariedade, afeto, companheirismo e cavalheirismo, qualidades raras em nossos dias.

✚ Ao **Prof. Dr. Paulo Mandelstam Fernandez**, por me fazer acreditar que nunca é tarde para realizar mudanças.

✚ Aos **Colegas e Amigos da turma de mestrado 2009**, que estiveram juntos nesta travessia, um grupo coeso e unido, não se deixando contaminar pela competitividade e nem pela soberba; sempre alegres, dispostos, atenciosos e afetuosos.

✚ Ao **Eduardo da Cruz Costa**, pela amabilidade e colaboração ao ceder com imediata prontidão informações e documentos referente à Escola Técnica Magalhães Barata.

✚ A todos os colegas dos Grupos **NEPEC e INCLUDERE**, obrigada pela partilha do conhecimento e do companheirismo nas atividades acadêmicas. Especialmente: **Leandro Klineyder, Sônia Maia, Yvonete Barbud, Otávio Mesquita, Miguel Brito, Leonildo, Maricely, Thamires, Thiago, Rose e Fernando**, pela demonstração de carinho e presteza nos momentos necessários.

✚ Aos profissionais da Secretaria PPGED, **Conceição, Ivanilde, e demais bolsistas** sempre com um sorriso aberto, muito obrigada pela atenção e solidariedade!

✚ Ao **Prof. Alex Guimarães** pela disponibilidade e boa vontade em realizar a revisão deste texto.

✚ Ao Coordenador do PPGED **Prof. Dr. Ronaldo de Lima Araújo**, pela amabilidade e atenção sempre que solicitado.



RESUMO

O presente estudo teve como objetivo central analisar as prescrições curriculares oficiais para a implantação do ensino médio integrado na Rede de Escolas de Educação Tecnológica do Estado do Pará (EETEPA) no período de 2004 a 2009. Obteve financiamento do CNPq e foi vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Currículo e Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão (INCLUDERE). Trata-se de um estudo caso de caráter documental. A trajetória do estudo foi realizada por meio de pesquisa exploratória em estudos correlatos, com revisão bibliográfica em fontes secundárias da área de educação seguida de pesquisa documental em fontes primárias, como: leis, atos normativos, boletins informativos, proposta pedagógica, plano de curso de informática de uma unidade tecnológica da Rede EETEPA por meio de critério seletivo. Os aspectos discursivos tratados foram: os fundamentos teóricos para implantação do ensino médio integrado à educação profissional; As políticas curriculares para o ensino médio e educação profissional destacando o caráter dual entre a formação geral e profissional. Bem como, foi resgatado o movimento da implantação do ensino médio integrado em nível nacional e localmente no estado paraense mediante as prescrições curriculares oficiais. Os resultados alcançados: referiram-se primeiramente as estratégias adotadas pela SEDUC para implantação do ensino médio integrado nos estabelecimentos de ensino da Rede de EETEPA, a saber: Criação da Diretoria de Ensino Médio, com duas coordenações, a de Ensino Médio e de Educação Profissional; Quebra do contrato com a OSETPP, resgatando para a administração da SEDUC, as 11 (onze) escolas; Criação da Rede EETEPA; Realização de eventos (conferências, fóruns e seminários); Elaboração da proposta educacional para Rede EETEPA; Elaboração do Projeto Político-Pedagógico para Rede EETEPA; Orientações para reestruturação dos projetos políticos-pedagógicos das escolas tecnológicas e construção dos planos de cursos técnicos; Abertura de edital público para oferta de cursos subsequentes, integrado e PROEJA; e, Iniciação das reformas físicas nas unidades tecnológicas. Foi realizada, também, a identificação e análise das prescrições curriculares oficiais para Rede EETEPA, a saber, Proposta Educacional para a Rede EETEPA; Orientações para implantação de cursos técnicos de nível médio na forma integrada para a Rede EETEPA; Diretrizes Específicas II: Orientações Gerais para o Ensino Médio Integrado. Ao analisar esses documentos, constatei que a proposta educacional prescrita para Rede EETEPA pela COEP/DEMP-SEDUC, coaduna com a proposta idealizada pelo Ministério de Educação, ambas resgatam elementos já disseminados pelo pensamento educacional brasileiro desde as décadas dos anos 1980, com a finalidade de se erigir os fundamentos de uma escola unitária e politécnica, deixando explícita a concepção filosófica inspiradora do documento. Contudo, constatou-se que, o plano de curso de informática da Escola Técnica Magalhães Barata (localizada a região metropolitana de Belém do Pará) não conseguiu apresentar uma proposta coerente com os fundamentos do ensino médio integrado.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Curriculares; Ensino Médio Integrado à Educação Profissional; Prescrições Curriculares Oficiais.

ABSTRACT



The present study aimed to analyze the core curriculum requirements for deploying officers school built on the Network of Schools of Technical Education of the State of Pará (EETEPA) in the period from 2004 to 2009. Obtained funding from CNPq and was linked to the Group of Studies and Research on Curriculum and Teacher Education in the Perspective of Inclusion (Includere). This is a case of documentary character. The course of study was carried out through exploratory research in related studies with literature review of secondary sources in the area of education followed by desk research in primary sources, such as laws, normative acts, newsletters, educational proposal, plan course a unit of computer technology Network EETEPA through selective criterion. The discursive aspects covered were: the theoretical foundations for integrated deployment of high school vocational education; policies curriculum for high school and professional education emphasizing the dual character between general and vocational training. As well, the movement was rescued deploying high school integrated nationally and locally in the state of Pará by the official curriculum requirements. Results achieved: firstly reported to the strategies adopted by SEDUC for deploying high school integrated in schools Network EETEPA, namely: Creation of the Directorate of Secondary Education, with two coordinators, the High School and Professional Education , Breaking the contract with OSETPP, rescuing SEDUC for the administration of the eleven (11) schools; Creation Network EETEPA; Realization of events (conferences, forums and seminars); Elaboration of educational proposal for Network EETEPA; Development of Political Project Pedagogical Network for EETEPA; guidelines for restructuring the political-pedagogical projects of technological schools and construction plans for technical courses; Opening bid for public offering subsequent courses, integrated and PROEJA;, and initiation of reforms in the physical technological units. We performed also the identification and analysis of official curricular requirements for Network EETEPA, namely Educational Proposal for Network EETEPA; Guidelines for implementation of middle level technical courses in an integrated manner for Network EETEPA; Specific Guidelines II: Broad Built for high school. In reviewing these documents, I found that the educational proposal prescribed by COEP Network EETEPA / DEMP-SEDUC, consistent with the proposal devised by the Ministry of Education, both elements redeem those disseminated by the Brazilian educational thought from the decades of the 1980s, with the purpose to build the foundations of a unitary school and polytechnic, making explicit the philosophical inspiring document. However, it was found that the plan computer course Magalhães Barata Technical School (located in the metropolitan region of Belém do Pará) failed to submit a proposal consistent with the fundamentals of integrated school.

KEYWORDS: Curriculum Policy, School of Integrated Professional Education; Official Curriculum Requirements.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS



ABONG	Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais
ADECAM	Defesa e Proteção do Consumidor e Meio Ambiente
AIDS	Acquired Immune Deficiency Syndrome (Síndrome da imunodeficiência adquirida)
ASPAMEPA	Associação dos Produtores de Artefatos de Madeira do Estado do Pará
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET	Centro Federal de Educação
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNCT	Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos
COEP	Coordenação de Educação Profissional
CONTRATE	Cooperativa de Trabalho e Produção Técnica e Profissional do Estado do Pará Associação de Cultura
CVRD	Companhia Vale do Rio Doce
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DEMP	Diretoria de Ensino Médio e Profissional
EAF	Escola Agrícola Federal

EETEPA	Escolas de Educação Tecnológica do Estado do Pará
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ETEMB	Escola Técnica Magalhães Barata
ETF	Escola Técnica Federal
ETP	Escolas de Trabalho e Produção
FAPESPA	Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado do Pará
FAT	Fundo de Amparo do Trabalhador
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FETRACOM	Federação dos Trabalhadores no Comércio do Pará e do Amapá
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNBOSQUE	Fundação Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque Prof. Eidorfe Moreira
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
ICED	Instituto de Ciências da Educação
IFPA	Instituto Federal do Pará
INCLUDERE	Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Currículo e Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MB	Banco Mundial
MEC	Ministério da Educação

TEM	Ministério do Trabalho e Emprego
NEPEC	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Currículo
ONG	Organização Não Governamental
OS ETPP	Organização Social Escola de Trabalho e Produção do Pará
PBP	Programa Brasil Profissionalizado
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEP	Plano de Educação Profissional
PLANFOR	Plano Nacional de Qualificação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROEJA	Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROMED	Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio
RECC	Recriar Educação Cultura e Cidadania
SAEN	Secretaria Adjunta de Ensino
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SETEPS	Secretaria Especial de Estado e Promoção Social
SETER	Secretaria de Estado de Trabalho, Emprego e Renda
UEPA	Universidade Estadual do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia

UNESCO	United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura)
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund (Fundo das Nações Unidas para a Infância)
USAID	Agência dos Estados Unidos para o desenvolvimento Internacional (United States Agency for International Development)



LISTA DE ILUSTRAÇÕES



Quadro 01	Os marcos legais para o ensino profissional técnico no Governo de FHC (1995 a 1998) e (1999 a 2002).....	30
Quadro 02	Relação das Escolas de Trabalho e Produção – ETP’s.....	35
Quadro 03	Quadro de registro dos documentos selecionados.....	52
Quadro 04	Classificação do curso.....	53
Quadro 05	Classificação da escola por acesso.....	54
Quadro 06	Classificação da escola por tempo de atuação escolar na educação profissional.....	54
Quadro 07	Localização das Escolas de Educação Tecnológica do Estado do Pará da Secretaria de Estado de Educação - área metropolitana.....	93
Quadro 08	Localização das Escolas Educacionais Tecnológicas do Estado do Pará da Secretaria de Estado de Educação - áreas de abrangências.....	93
Quadro 09	Os pressuposto e princípios da educação básica da rede de escolas estaduais da Secretaria de Estado da Educação – PA.....	95
Quadro 10	Unidades de análise e sentidos da pesquisa.....	122
Quadro 11	Perfil Profissional dos sujeitos sociais elaboradores da proposta para implantação do ensino médio integrado.....	123
Quadro 12	Desenho Curricular do Curso Técnico em Informática na modalidade Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.....	152
Esquema 01	Bases formativas para o ensino médio integrado à educação profissional.....	42
Esquema 02	Dos termos conceituais utilizados para o desenvolvimento do estudo.....	50
Esquema 03	Processo de Classificação dos documentos coletados.....	52
Esquema 04	O Desenvolvimento Curricular do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.....	174
Figura 01	Mapa projetado para ampliação das escolas até o ano de 2010.....	136

SUMÁRIO



1 Delineamento da pesquisa.....	17
1.1 Justificando o estudo.....	18
1.2 Problematizando o objeto de estudo.....	21
1.3 Os objetivos do estudo.....	44
1.4 Em meio às trilhas metodológicas.....	45
1.4.1 Etapas do processo.....	49
1.4.2 Estrutura da dissertação.....	55
2 O ensino médio integrado no Brasil e no Pará: um breve histórico.....	57
2.1 A histórica separação entre formação geral e profissional no Brasil.....	57
2.2 O ensino médio integrado no Brasil e o debate em torno de sua implantação.....	79
2.3 A construção da proposta de ensino médio integrado no Pará: Da concepção a implementação.....	91
3 As prescrições curriculares oficiais para o ensino médio integrado no estado do Pará.....	105
3.1 Uma breve discussão sobre currículo.....	105
3.2 A concepção de currículo que perpassa os currículos prescritos em meio à política oficial de conhecimento.....	109
3.3 Afinal, o que é currículo integrado?.....	115
3.4 As prescrições curriculares oficiais para a Rede de Escolas de Educação Tecnológica do Estado do Pará	120
4 Considerações Finais.....	159
5 Referências	

1. Delineamento da pesquisa



A arma da crítica não podia evidentemente substituir a crítica das armas, porque a força material não pode ser derrubada senão pela força material; mas, logo que penetra nas massas, a teoria passa a ser, também ela, uma força material.

Karl Marx

O meu envolvimento com a prática pedagógica não é recente; soma mais de dez anos, tempo que contribuiu consideravelmente para a construção de reflexões a respeito do cotidiano pedagógico em diferentes ambientes – escolar e não escolar –, os quais me oportunizaram condições favoráveis para o acúmulo de experiências e inquietações no campo¹ da educação profissional, elementos que me conduziram à necessidade de elaborar este estudo.

As reflexões que tenho feito ao longo desses anos têm me despertado para algumas necessidades, como a de ampliar meu leque de discussões sobre currículo, mais especificamente, currículo integrado à educação profissional no nível da educação básica. Essa particularidade no estudo curricular está relacionada, como já foi dito anteriormente, a minha trajetória como pedagoga e no envolvimento com a educação profissional básica, técnica e continuada, a saber: Federação dos Trabalhadores no Comércio do Pará e do Amapá (FETRACOM), Cooperativa de Trabalho e Produção Técnica e Profissional do Estado do Pará (CONTRATE), Associação de Cultura, Defesa e Proteção do Consumidor e Meio Ambiente (ADECAM), Associação dos Produtores de Artefatos de Madeira do Estado do Pará (ASPAMEPA), Organização Não Governamental (ONG) Recriar Educação Cultura e Cidadania (RECC), Fundação Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque Prof. Eidorfe Moreira (FUNBOSQUE), Organização Social Escola de Trabalho Produção do Pará (OSETPP) e Colégio Estadual Integrado Prof. Francisco da Silva Nunes.

Para melhor esclarecimento, delinheiro a seguir alguns acontecimentos no contexto educacional que impulsionaram a opção pelo tema escolhido. Em relação ao objeto de estudo, procurei destacá-lo em meio a um contexto polêmico, dado ao direcionamento das políticas curriculares para educação básica, ocorrido na década de 1990. Destaquei,

¹ Campo Educacional - compreende o capital cultural no qual se desenvolvem estratégias na forma de códigos, culturalmente legitimados e socialmente valorizados em um determinado momento histórico (Cf. BOURDIEU, 1983).

também, a relevância pessoal e acadêmica na realização deste estudo; as questões norteadoras encadeadas aos objetivos pretendidos; em seguida, fiz referência às trilhas metodológicas, às etapas estruturais percorridas e, por último, construí súmulas das seções desenvolvidas neste relatório de pesquisa.

1.1. Justificando o estudo

Minha atuação na educação profissional teve início em 2000, como formadora em cursos básicos, tratando de temas como cidadania, direitos do trabalhador, ética profissional, entre outros. A partir de 2002, exerci funções de: coordenadora de projetos, assessora técnica, supervisora, orientadora, coordenadora pedagógica e coordenadora de ensino. Elaborei projetos sociais para captação de recursos, tendo em vista o desenvolvimento de cursos básicos profissionalizantes, também denominados de cursos livres, nas áreas ambientais, esportivas, educativas e culturais.

Nessa direção, algumas das instituições das quais fiz parte nos anos de 1990, ainda se encontravam em fase de consolidação administrativa, pedagógica e física, oferecendo estruturas de trabalho bem precárias, outras muito bem idealizadas e organizadas administrativa e juridicamente, como a Organização Social Escola de Trabalho e Produção (OSETPP), ambiente onde teve origem meu interesse para a realização desta pesquisa.

No ano de 2007, fui admitida na OSETPP como Técnica Pedagógica, ocupando posteriormente a função de Coordenadora de Registro e Formação Profissional. Naquele ano, a OSETPP organização social que geria a educação profissional em todo o estado paraense, funcionava em convênio com a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), e administrava a educação profissional de onze (11) Escolas de Trabalho e Produção (ETP) de nível técnico, bem como ofertava a formação inicial e continuada de trabalhadores por meio de projetos especiais, o que me proporcionou a ampliação de meu horizonte de atuação na educação profissional.

Na mesma época, houve mudança de governo no Estado e assumiu a frente “Democrática e Popular”, representada por Ana Julia Carepa (2007 a 2011). Nesse governo, por solicitação do Secretário de Educação Prof. Msc. Mário Cardoso foi organizada uma comissão que conduziria a avaliação institucional das atividades desenvolvidas na OSETPP, sendo nomeado à presidência daquela organização o Prof. Msc.

Jorge Garcia Filgueiras, da Universidade Federal do Pará (UFPA), presidente também da comissão avaliativa.

Em período correlato, foi dirigido um convite por parte da Secretaria de Educação ao Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo, também docente e pesquisador do quadro da Universidade Federal do Pará, do Instituto de Educação, para este assumir a Diretoria de Ensino Médio e Profissional. Este último iniciou um movimento em prol da retomada das escolas profissionalizantes ao seio público, estimulando a sociedade, por meio de debate acadêmico, a refletir sobre a valorização da escola pública democrática e de qualidade, dado os pujantes debates no meio acadêmico, tendo como principal marco legal o Decreto Federal nº 5.154/2004, que trata do desenvolvimento do ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

Na gestão do Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo na Diretoria de Ensino Médio e Profissional (DEMP), no ano 2008, houve a reintegração das escolas técnicas à administração da SEDUC, período em que passei por remoção profissional, saindo da sede administrativa da OSETPP, da função de Coordenadora de Registro e Formação Profissional para o exercício de Coordenadora de Ensino, no Colégio Estadual Integrado Prof. Francisco da Silva Nunes, atuando junto aos cursos técnicos profissionalizante na área da saúde.

Essa última experiência aumentou ainda mais o meu interesse em pesquisar sobre as mudanças curriculares por que passava o ensino médio e a educação profissional, em âmbito nacional e local, o que me levou a construir e a submeter o projeto de pesquisa intitulado *Ensino Médio Integrado e o Movimento de Reorganização Curricular no Pará* ao processo seletivo do Mestrado em Educação na linha de Currículo e Formação de Professores do Instituto de Ciências da Educação (ICED), da Universidade Federal do Pará (UFPA), no ano de 2008. Esse projeto foi aprovado e contemplado com bolsa de pesquisa pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), sendo o projeto vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Currículo e Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão (INCLUDERE), Coordenado pelo Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha.

Almejei compreender o processo de mudanças curriculares quanto à composição de um currículo que integrasse educação geral e educação profissional², uma vez que a retomada das escolas técnicas para a esfera pública convergiu para novos assentamentos pedagógicos, físicos, políticos, administrativos e jurídicos. Na dimensão pedagógica, acredito que as mudanças deveriam anunciar uma nova concepção de currículo. Assim, o estudo foi estreitado até a Rede de Escola de Educação Tecnológica do Estado do Pará (EETEPA), dado o resultado preliminar da sondagem exploratória, no qual detectei que o desenvolvimento do ensino médio integrado restringiu-se tão somente às escolas tecnológicas do sistema estadual de ensino.

A partir dessa nova situação, precisei redirecionar o objeto de estudo e passei a investigar: “*As prescrições curriculares oficiais para Rede de Escolas de Educação Tecnológica do Estado do Pará no contexto da implantação do ensino médio integrado, no período de 2004 a 2009*”, por vivenciar as tensões, conflitos, divergências de concepções educacionais e políticas no momento de transição da educação profissional administrada pela OSETPP para a SEDUC, que posteriormente gerou a criação da Rede EETEPA.

O estudo foi realizado levando em consideração o marco legal em que ocorreu a normatização para o desenvolvimento do ensino médio integrado por meio do Decreto Federal nº 5.154/2004. E, o período de investigação do estudo deu-se entre os anos de 2004 a 2009, considerado o recorte temporal de 05 (cinco) anos.

A opção pela Rede EETEPA está relacionada à particularidade dos fatos que envolveram a retomada das escolas técnicas ao seio público, anteriormente instaladas, num decurso de 05 (cinco) anos de seu desenvolvimento, em um ambiente de terceiro setor, levando sua “recriação” no âmbito público no ano de 2008. A opção está relacionada, também, à representatividade sócio-política e econômica dessas escolas para região da Amazônia, pois as mesmas encontram-se localizadas em pontos estratégicos do estado paraense, abrangendo um quantitativo atual de 14 (quatorze) escolas tecnológicas.

² A proposta – Programa/Educacional para o Ensino Médio Integrado, a ser desenvolvida pela Secretaria de Estado de Educação, no contexto educacional paraense -, previa atender a 510 escolas de nível médio, das quais 138 (cento e trinta e oito) localizam-se na Região Metropolitana de Belém e 372 (trezentos e setenta e duas) no interior do Estado, possuindo cerca de 338 (trezentos e trinta e oito) mil alunos matriculados, o que corresponde a um total de 91,2% do número de matrículas do Estado (Cf. PARÁ, SEDUC, 2008). A Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) é a maior rede pública estadual da região norte, alcançando o maior número de matrículas na educação básica de um quantitativo de 724.213 destacando-se de outras unidades federativas de mesma dependência administrativa, como: Amazonas com 504.295, Rondônia 263.738, Tocantins 218.205, Acre 157.992, Amapá 147.129, Roraima 82.058 matrículas (BRASIL/MEC/INEP, 2010).

Ao delimitar o objeto de pesquisa, julgo relevante social e academicamente explorar as prescrições curriculares oficiais, tendo em vista, tais prescrições terem por finalidade nortear o trabalho docente, seja na forma de diretrizes e princípios, conteúdos, e metodologia, ou na organização didática, práticas pedagógicas e de avaliação. Compreendo que tais prescrições constituem um arcabouço que orientou o processo de implantação e desenvolvimento do Ensino Médio Integrado da Rede EETEPA. Assim, o problematizar o estudo procurei esboçar sucintamente o contexto educacional desde a década de 1990 até os dias atuais, tendo em vista as mudanças curriculares enfrentadas no campo educacional da formação média e profissional até a implantação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, trazendo à pauta de discussão a realidade paraense.

1.2 Problematizando o objeto de estudo

Em âmbito mundial, a sociedade contemporânea tem vivenciado uma série de mudanças estruturais nos diferentes campos do conhecimento e das organizações sociais. Além disso, o modelo econômico de cunho neoliberal vem impondo ao campo educacional uma reconfiguração sociocultural com maior intensidade na década de 1990. Essas mudanças tiveram início nos países centrais do mundo capitalista, alcançaram os países periféricos e vem orientando as reformas educacionais especialmente na América Latina nas últimas três décadas.

No âmbito da gestão das instituições públicas a pesquisadora Bueno (2004) apresenta, em tese, de que o modelo de gestão que orienta as instituições brasileiras atualmente é alimentado por fortes princípios de racionalidade técnica, modernidade, competitividade entre outros receituários, indicados pelo Banco Mundial (BM). Segundo a autora, tais receituários foram estabelecidos no Consenso de Washington³, no ano de 1989, pelos organismos internacionais supracitados, e vem influenciando mudanças no setor público até os dias de hoje.

Esta autora realizou a análise dos capítulos 5 e 7 do documento intitulado “Para além do consenso de Washington – a importância das instituições” –, e emitiu apreciações sobre organização e a condução inadequada de **aplicação** dos recursos financeiros.

³ O Consenso de Washington foi uma reunião realizada em novembro de 1989, onde funcionários do governo estadunidense e dos organismos financeiros internacionais ali sediados – Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) – especializados em assuntos latino-americanos, reuniram-se para avaliar e propor reformas econômicas aos países latino-americanos. As conclusões dessa reunião passaram a ser denominadas de “Consenso de Washington”.

Concluiu que os fracassos históricos vivenciados pelos países da América Latina, sob a apreciação do Banco Mundial, resultaram na condução de prescrições aos países periféricos por meio das reformas estruturais. Estas prescrições conduzidas sob a lógica economicista emergiu novos mecanismos quanto ao estabelecimento da forma/conteúdo para gerir os recursos financeiros públicos.

Para Bueno (*idem*), o Banco Mundial estabeleceu um modelo gerencial para as instituições públicas, a saber: gestão de pessoas condicionadas por meio da avaliação de desempenho, organização de espaço/tempo, metodologias, tecnologias, recursos financeiros e avaliação institucional, sob o teor do discurso de *accountability*⁴, transparência, redução de gerência, devolução de poder de decisão, focalização no cliente, competição, avaliação de desempenho centrado no planejamento estratégico e autodenominado de *New Public Management*⁵.

Tal modelo oscila entre a racionalidade técnica e econômica de forma muito sutil, deturpando princípios como gestão democrática, autonomia administrativa, participação dos segmentos sociais, entre outros, conquistados nas lutas sociais em meio ao movimento de redemocratização no Brasil vivenciado pela sociedade civil organizada, na década de 1980.

O novo cenário para a gestão pública impõe um modelo de gestão aparentemente despolitizado, inspirado no mercado e na empresa, teórico, fechado, genérico e hierárquico, a tentativa de transferência de aspectos consensuais, a partir de interesses econômicos dos organismos internacionais implementados em alguns países da América Latina, a saber: Chile, Colômbia, República Dominicana, El Salvador e Brasil. Este modelo passou fortemente a orientar as políticas públicas inclusive as voltadas à educação. Bueno (2004) e Krawczyk (2003) afirmam que às agências e organismos internacionais, ditaram a agenda educacional brasileira nas últimas décadas. As autoras procuram desvelar as influências

⁴ Expressão que compreende a assunção de responsabilidade social em todos os aspectos: financeiro, político, ético. Entende-se que a expressão também fomenta a transferência das responsabilidades do Estado no que tange as questões sociais para a sociedade civil.

⁵ Quanto à “Nova Gestão Pública”, Bresser-Pereira identifica três objetivos para o que chama de Reforma Gerencial: a) aumentar a eficiência e a efetividade dos órgãos do Estado; b) melhorar a qualidade das decisões estratégicas do governo; c) assegurar o caráter democrático da administração pública. Em relação ao primeiro objetivo, destaco 05 (cinco) características da nova gestão pública: 1) descentralização e desconcentração das políticas e atividades públicas; 2) separação dos órgãos formuladores e executores; 3) controle gerencial das agências autônomas; 4) distinção de dois tipos de unidades descentralizadas: agências que realizam atividades exclusivas de Estado e serviços sociais em que o poder de Estado não está envolvido. 5) transferência para o setor público ao setor não estatal dos serviços sociais; 6) terceirização das atividades auxiliares; e, 7) fortalecimento da burocracia estatal, organizada em carreiras de Estado (Cf. BRESSER-PEREIRA, L.C.; WILHEIM, J.; SOLA, L., 1998).

dessas instituições no cenário de novas formas de regulamentação da gestão da educação em curso.

Krawczyk (*idem*) destaca os novos acordos internacionais que envolveram a educação, sendo estes transformados em campo fértil de investimento. Segundo a autora, essa lógica desenvolve uma estratégia de combinação de três variáveis: 1– Definição de uma agenda internacional para a educação, materializada em diversos eventos, onde são elaboradas declarações de intenções e recomendações, com as quais se comprometem os países signatários; 2 – O estabelecimento de propostas firmadas no contexto da retomada de uma visão que articula educação para o desenvolvimento, em moldes semelhantes à teoria do capital humano; 3 – A presença de organismos internacionais no país, voltados para o desenvolvimento de projetos na área da educação.

No que diz respeito à educação formal e a não formal, há um deslocamento de valores e investimentos da rede pública de ensino para os agentes do terceiro setor, principalmente no trato da educação profissional, como no caso do Pará, onde ocorreu a transferência da educação profissional estadual para uma ONG, certificada como organização social do terceiro setor, em questão a OSETPP.

Meireles e El Aóuar (2002) retratam que as ONG passam a assumir papel relevante, mesmo que muitas vezes em parcerias com o governo, atuando na área de saúde, educação, preservação ambiental, entre outros. Esses autores ressaltam, também, o valor da participação dessas entidades “privadas” ante a tendência cada vez mais acentuada de redução do papel do Estado no contexto global, pois no início dos anos 1990 é ampliada a atuação das ONG, até então inexpressivas em número e fins.

Para Buclet (2002), as ONG⁶ ressurgem em meio ao movimento de redemocratização do país, no efervescer da luta em favor da justiça social, manifestadas pelas vozes de variados atores sociais, tais como: os sem-terra, os negros, os índios, os

⁶ No Brasil, segundo os estudos de Buclet (2002) e Ribeiro (2005), as ONG nasceram calcadas no modelo norte-americano e dentro de circuitos de cooperação global. Enquanto muitos movimentos sociais das décadas de 1970 e 1980 não dispunham de apoio financeiro, as ONG dos anos 1990 vão encontrar na cooperação internacional o veículo adequado para financiar o apoio à luta pela cidadania. Relação que os organismos internacionais não podiam estabelecer com os movimentos sociais, que não tinham enfoque empresarial. Ao longo da década de 1990, a situação se modificou, pois, paralelo à redemocratização do Brasil, é estabelecido um movimento de expansão das políticas neoliberais no mundo, trazendo sérias consequências econômicas, políticas e socioculturais, nos anos posteriores, a sociedade civil brasileira, comprometendo drasticamente o processo de construção da cidadania e ao exercício de seus direitos.

homossexuais, os portadores de necessidades educativas especiais, entre outros. Sobre essas organizações, afirma o autor:

Naquele momento, ainda não se sabia se elas eram novas formas de sindicato, uma presença estrangeira ou braço ativo da Igreja. Na verdade, é através da apelação “ONG” que foram legalizados grupos até então informais, formados nos anos 70, isto é, durante a ditadura Militar. Nesses grupos encontrávamos, frequentemente, as mesmas pessoas que nos partidos políticos clandestinos, ou pessoas que tinham militâncias anteriores (BUCLET, 2002, p. 02).

Outro elemento importante a ser analisado nesse processo foi o declínio dos ideais socialistas, fragilizando a polaridade política existente, que até então conduzia boa parte das reivindicações dos movimentos sociais em âmbito mundial. Entretanto, todo esse processo tornou agudo o abismo social no Brasil, aumentando os mecanismos de exclusão social, provocando a insatisfação e busca por soluções nos diversos segmentos da sociedade.

Naquela época, as ONG's constituíam o prolongamento dos “centros de educação de base”, de assessoria popular, a “a serviço” dos setores dominados da população. Elas não deviam permanecer e eram vistas como alguma coisa conjuntural, que devia desaparecer com a instauração da democracia (BUCLET 2002, p. 5).

Para Ribeiro (2005), é nesse contexto que ressurge a ONG em defesa da educação ambiental, desviando-se do eixo central de sua origem, ou seja, das lutas de caráter eminentemente político para um caráter mais universalizante, acompanhado de um novo modelo de desenvolvimento “sustentável” que, sutilmente, em forma ideologizada, desembocará em novos procedimentos políticos, culturais e econômicos. Nos anos seguintes, o termo ONG adquiriu maior relevância em nosso país.

As análises desses estudiosos permite compreender que a maior parte das ONG criadas no Brasil e demais países, nos últimos vinte e cinco anos, é resultante das novas relações políticas entre Estado e sociedade civil e é no diferencial das características dessas organizações que expressa o termo, como organização voltada para a mudança das relações de poder, por mobilizar os segmentos sociais em prol de uma causa social que o Estado se exime de responder, que irá constituir a identidade e o peso político que a sociedade, hoje, lhe confere.

As análises de Meireles e El Aóuar (2002) chamam a atenção para o fato de que é a partir dos anos 1980 que o termo ONG adquire o significado de “agente articulador” entre os programas de desenvolvimento e as políticas sociais, passando a designar,

prioritariamente, no cenário nacional e internacional, as entidades privadas sem fins lucrativos, voluntárias, autônomas, descentralizadas e vinculadas às questões locais.

Segundo estes pesquisadores, as entidades do terceiro setor nos dias atuais se voltam para os mais variados problemas, tais como: fornecer apoio a vítimas de calamidades e refugiados, crianças carentes, idosos ou inválidos, questões ambientais, saúde pública, prevenção da *Acquired Immune Deficiency Syndrome* (Aids), direitos humanos, educação profissionalizante básica, programas de alfabetização para educação de jovens e adultos, etc. Em tese, a ação educativa desenvolvida nessas organizações apresenta-se com fins de inclusão social. A criação da OSETPP não fugiu a essas “orientações políticas” que permearam - e ainda permeiam - os setores sociais, afetando diretamente o campo educacional, principalmente o setor público. Foi neste contexto que se desencadeou o movimento de reforma educacional nos anos de 1990.

O contexto educacional brasileiro da década de 1990 foi marcado decisivamente por um amplo processo de reformas estruturais que atingiu a educação em todos os níveis, principalmente a educação básica. Assim, a reforma de cunho educacional foi imersa nos ideais do neoliberalismo e procurou alinhar-se aos processos de mudanças desencadeadas pela revolução científica e tecnológica, fundamentadas na perspectiva de trabalho sob a visão de *mundo globalizado*, geradas pelas novas exigências do mundo trabalho. Conseqüentemente, coloca a educação diante de novos desafios consubstanciada por meio da chamada “formação flexível pelo discurso da qualidade total”, a fim de atender as exigências de um mercado em constante mutação. (FERRETI, 2003).

Para Ferreti (2003), é no plano ideológico que a reforma atua incisivamente no sentido de materializar o discurso oficial, transferindo à educação a responsabilidade de responder ao desemprego tecnológico por meio de uma visão salvacionista, obscurecendo outros aspectos. Segundo o autor, os mentores da reforma lançam “lobbies” nos espaços públicos, especialmente no executivo (representados pelo Ministério da Educação e pelo Ministério do Trabalho e Emprego) e também no ambiente legislativo, visando interferir no conteúdo da LDBEN 9.394/96, ou na elaboração de medidas provisórias e decretos, objetivando a contemplação dos interesses políticos e econômicos sustentados pelos organismos multilaterais, a saber: Banco Mundial, a *United Nations International Children's Emergency Found* (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

(CEPAL), os quais promoveram encontros definidores de diretrizes mundiais como: a Conferência Mundial sobre “Educação para todos”, “Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade”, portanto, influenciado por essa corrente de pensamento neoliberal, alicerçada na teoria do capital humano⁷, que o sistema educacional brasileiro sofre reformas. No que tange o ensino médio e a educação profissional reformulações foram realizadas primeiramente com a promulgação da nova LDBEN 9394/96 com mudanças desde a concepção, finalidades e objetivos educacionais.

Nessa perspectiva, a dimensão curricular torna-se o núcleo da implantação de medidas prescritivas, norteadas pela organização curricular das escolas através de “diretrizes nacionais” para a educação infantil, ensino fundamental e médio. Sendo primeiramente elaborados pelo Ministério da Educação no ano de 1995, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os quais deveriam servir como “orientações” para elaboração dos currículos escolares do ensino fundamental⁸. Seguem de igual modo, a concepção das diretrizes para o Ensino Médio, as quais foram concluídas em 1997, sob aprovação do parecer de Guiomar Namó de Mello – Parecer nº 15/1998 CEB/CNE –, sendo estas publicadas em 1999.

Para o ensino médio, as diretrizes curriculares argumentam em favor de um ensino que estimule a capacidade de pensar do educando, e potencialize suas habilidades e competências. Para tanto, essa concepção se propôs recorrer a formas diferenciadas de tratamento dos conteúdos, levando em consideração a relação teoria e prática. Nesse ponto, o documento defendeu a adoção de práticas de ensino que têm como princípio formativo a interdisciplinaridade e a contextualização.

Quanto a esses dois conceitos, Lopes (2002, p. 388), emite algumas reflexões, assim expressas: “*No processo de elaboração dos PCNEM, princípios curriculares como interdisciplinaridade, contextualização e currículo por competências integram seu discurso regulativo*”. Segunda a autora, tais princípios já estavam definidos antes mesmo que fosse desenvolvido o trabalho das equipes e com base nesses princípios é que o

⁷ Segundo, Azevedo (1997), teoria do capital humano surgiu nos anos 50, nos Estados Unidos e Inglaterra, estruturada no âmbito das teorias do desenvolvimento ou ideologia desenvolvimentista do pós-guerra, como parte da estratégia de hegemonia americana, tendo como seu maior expoente Friedrich Von Hayek, fortemente influenciado pelo darwinismo social. O Brasil recebeu influências desta teoria a partir dos anos de 1970.

⁸ Para melhor compreensão desse processo, consultar ROCHA, Genylton Odilona radiografia do conhecimento oficial: os parâmetros curriculares nacionais para as escolas brasileiras. In: *A política do conhecimento oficial e a nova geografia dos (as) professores (as) para as escolas brasileiras*. São Paulo: USP, 2001 (tese de doutorado).

documento foi produzido. Afirma ainda que o discurso pedagógico oficial formalizado nos documentos oficiais, por meio das prescrições curriculares tem propósito claro:

[...] regular a produção, distribuição, reprodução, inter-relação e mudança dos textos pedagógicos legítimos, suas relações sociais de transmissão e aquisição e a organização de seus contextos, redefinindo as finalidades educacionais da escolarização. (LOPES, 2002, p. 388).

A autora enfatiza que, sobretudo nos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio, há uma tentativa de se avançar para a integração curricular⁹, porém essa integração fica restrita à ênfase das áreas disciplinares. Ressalta que o documento não discorre sobre os critérios de escolhas dessas áreas formativas e acrescenta que esses princípios curriculares já apareciam na proposta de Resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, divulgada no ano de 1997.

Desse modo, as políticas curriculares oficiais buscam um padrão que garanta determinados fins e que possa ser utilizada como forma de ampliar a regulação da cultura por meio da cultura comum¹⁰. Segundo ela, as diretrizes curriculares carregam em seu bojo o centralismo dessas políticas, as quais são mascaradas por textos que se utilizam de termos como: autonomia, participação, diversidade cultural, contextualização, interdisciplinaridade, entre outros. Eles construídos em meio às lutas sociais do campo educacional à luz da teoria crítica.

Lopes (2002) apresenta uma crítica à defesa de uma cultura comum imbuída nesses documentos, destacando um processo intenso de negociação entre textos e discursos, que produz variabilidade de sentidos e significados que favorecem a leitura híbrida e diversificada nos diferentes textos e contextos. A autora analisa o projeto global

⁹ Esta autora analisa dois conceitos postos nos PCN, a saber, *interdisciplinaridade e contextualização*. No que tange a *interdisciplinaridade*, segundo ela, prevalece a ideia de possibilidade de relacionar disciplinas, ou diálogo entre disciplinas; outras são fundamentadas em Piaget e em Vygostky, em estruturas subjacentes a integração curricular pela relação entre pensamento e linguagem. A autora constata que a disciplina não perde sua individualidade. Neste sentido, constitui-se um híbrido de concepções diversas sobre interdisciplinaridade que vai desde uma perspectiva instrumental até uma profundidade do campo, de saberes, contribuindo para legitimidade social emblemáticas nestas orientações. Quanto à *contextualização*, os PCN incorporam grande parte dos preceitos de John Dewey à perspectiva crítica, passando pelas teorias construtivistas, que defendem um currículo voltado para as experiências dos alunos, aprendendo fazendo, no sentido dos alunos adaptarem-se às condições de mudanças em sociedade. No entanto, a autora alerta que tais primícias são desterritorializadas da formação crítica e são ressignificadas em direção aos assentamentos de um currículo por competência. (Cf. LOPES, 2002).

¹⁰ Para Sacristán (2000), o estabelecimento de uma *cultura comum* no âmbito do currículo escolar prescrito por *diretrizes curriculares mínimas* preconiza um projeto unificado de educação nacional. Segundo ele a implementação de currículo comum enseja duas possibilidades: uma sob viés do autoritarismo imposta pelo grupo majoritário no poder, tendo em vista, promover padronização formativa de caráter homogêneo; e de outro modo, sob o viés de uma perspectiva democrática atenta as desigualdades sociais, particularidades, diversidade cultural visa alcançar um consenso democrático.

prospectado pelas políticas de currículo nacional que tiveram de articular-se às concepções locais, no sentido de responder aos projetos em disputa em sociedade, gerando também um caráter híbrido nas diretrizes curriculares. Afirma que o caráter híbrido apresentado nesses documentos permanece como marca do processo.

Nessa direção, o novo perfil do ensino médio, ganha contornos mais nítidos com a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e, posteriormente, a elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (DCNEPT). Tais documentos representaram “a espinha dorsal” da reforma curricular para o ensino médio, à medida que trouxeram em seu arcabouço um conjunto de prescrições que devem servir como “referências” para a organização curricular das unidades escolares e exercício dos professores. (FERRETI, 2000).

Para Ferreti (2000), as prescrições para o ensino médio e profissional de nível médio foram ao encontro de metas educacionais nos termos da proposta estabelecida no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovada em lei nº 10.172, no Congresso Nacional em 09 de janeiro de 2001, a saber: a) Universalização do ensino médio, dado o aumento da demanda por esse nível de escolarização, considerado exigência mínima do mercado atual; b) Disseminar as orientações do Ministério da Educação (MEC) enfatizando a observância das diretrizes nacionais, cujo objetivo era superar a concepção conteudista que tem marcado esse nível de ensino em função de sua versão predominantemente propedêutica; c) Buscar, por meio de programas e projetos a melhoria das precárias condições da estrutura física escolar; d) Superar a baixa qualificação profissional no quadro docente e técnico num espaço de 10 anos pactuado na década da educação; e) Reverter os baixos índices de resultados diagnosticados pelos organismos internacionais.

Com o propósito de enfrentar esses desafios, o Governo Federal criou alguns programas e projetos, dentre os quais Ferreti (*idem*) menciona o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (PROMED) e o Projeto Alvorada. Tais projetos contaram com o financiamento parcial do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), por meio de uma gestão compartilhada com a União e os Estados Brasileiros. O autor ainda destaca outro importante programa, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que teve e ainda tem como foco central a avaliação de resultados através do desempenho dos alunos ao término da escolarização básica, objetivando conferir as competências fundamentais,

competitividade autêntica ao exercício pleno da cidadania moderna na sociedade do conhecimento, em conformidade as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio.

Ferreti (2000) alega que fora transferido a educação, à responsabilidade de superação das mazelas sociais, derivadas e ocultadas num sistema econômico desumano, movido pelo lucro, competitividade e consumo, sistema que se esconde por trás do determinismo tecnológico anunciando ideologicamente que os sujeitos sociais não se desenvolvem por não buscarem uma adequada qualificação profissional, pois na lógica da teoria do capital humano, todos os indivíduos têm as mesmas condições de oportunidade.

Compreendo que o “novo olhar” anunciado pelas políticas públicas, à época, traduziu as “mudanças curriculares” que atingiram o sistema educativo, iniciadas a partir do advento da nova lei 9.394/96, instrumento legal que trouxe nova concepção e finalidades para o ensino médio, assim, expressas no Art. 35:

I – A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – A compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996).

O documento retrata que o ensino médio tem como objetivo aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando preparação básica para o trabalho e a cidadania. No entanto, embora o ensino médio tenha como finalidade a preparação para o trabalho, seus pressupostos não se confundem com o ensino profissionalizante. Esta última ganhou um capítulo específico na nova lei, cujos artigos sofreram alterações a partir do Decreto Federal nº 2.208/97. Tal decreto objetivou, também, regulamentar o § 2º do art. 36 e os art. 39 ao 42 da LDBEN 9.394/96, porém foi vetada a possibilidade de desenvolvimento da modalidade do ensino integrado, ou seja, perpetuou a secular dualidade entre ensino médio e profissional. A essência em que se pauta a separação entre educação profissional da educação básica é expressa no artigo 1º do Decreto Federal nº 2.208/97, aqui em destaque:

[...] entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas; Proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação;

Especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalho em seus conhecimentos tecnológicos; Qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho (BRASIL, MEC, 1997).

A partir da LDBEN 9.394/96, a educação profissional passa a ser organizada em três níveis formativos: a) educação continuada (também denominada de formação inicial e continuada de trabalhadores), não exige escolaridade prévia; b) técnica, a qual exige conclusão da educação básica regular, ou pode ser desenvolvida concomitante ao ensino médio, ou na forma subsequente (vulgarmente denominado de pós-médio) e a ainda na modalidade integrada, porém essa última fica expressamente vetada pelo Decreto Federal nº 2.208/97; c) a formação tecnológica (formação profissional de nível superior), apoiada na Portaria do MEC 1.647/99 e Portaria 1.640/2001, que tratam respectivamente das orientações de credenciamento de centros tecnológicos, procedimentos para autorização de funcionamentos dos cursos tecnológicos e orientam os procedimentos de reconhecimentos desses mesmos cursos.

A emissão do Decreto Federal nº 2.208/1997 significou o fortalecimento do dualismo histórico, portanto um ensino médio com formação geral destituído da realidade do trabalho e um ensino técnico instrumentalizador para atender as demandas do mercado. No entendimento de Ciavatta (2005), ambas as formas estão destituídas da formação humana para o exercício da cidadania:

A formação integrada entre o ensino geral e a educação profissional ou técnica (educação politécnica ou, talvez, tecnológica) exige que se busquem os alicerces do pensamento e da produção da vida além das práticas de educação profissional e das teorias da educação propedêutica que treinam para o vestibular. Ambas são práticas operacionais e mecanicistas, e não de formação humana em seu sentido pleno. (CIAVATTA, 2005, p. 94).

Após a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal nº 9.394/96, foi instituída uma série de atos normativos aqui elencados em quadro sinóptico: Os marcos legais para o ensino profissional técnico no Governo Fernando Henrique Cardoso nos períodos (1995 a 1998) e (1999 a 2002), voltados especificamente a este nível formativo:

Identificação	Descrição
Lei Federal nº 9.394/1996	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Institui os assentamentos basilares da reforma em todos os níveis educacionais.
Decreto Federal 2.208/1997	Estabelece a reforma para a educação profissional sob a portaria do MEC

	nº 646 com apoio do Programa de Expansão da educação profissional.
Portaria MEC nº 1.005/1997	Implementa o Programa da Reforma da Educação Profissional (PROEP).
Portaria Interministerial MEC/MTb nº 1.108/1997	Cria o Conselho Diretor do PROEP.
Parecer nº 17/1997	Estabelece as diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional.
Plano Nacional da Educação Lei n. 10.172/ 2001	Define as diretrizes de gestão e financiamento da educação; formação e valorização do magistério.
Resolução nº 02/1997 CNE/CEB	Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.
Resolução nº 04/1999 CNE/CEB	Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.
Parecer nº 16/1999 CNE/CEB	Trata das Diretrizes Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.
Parecer nº 33/2000 CNE/CEB	Estabelece novo prazo final para o período de transição para a implantação das Diretrizes Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

Quadro 01: Os marcos legais para o ensino profissional técnico no Governo Fernando Henrique Cardoso nos períodos (1995 a 1998) e (1999 a 2002).

Fonte: Educação Profissional: Legislação Básica. Brasília – DF, (Cf. BRASIL, MEC, 2001).

Tais prescrições, na forma de legislações, vislumbram o currículo escolar intimamente afinado com as demandas do mercado. Nesse sentido, o Parecer CNE/CEB 16/1999 exterioriza o foco dessa formação, expressa nestas palavras: “*As mudanças aceleradas no sistema produtivo passam a exigir uma permanente atualização das qualificações e habilitações existentes e a identificação de novos perfis profissionais.*” (BRASIL, MEC, 1999, p. 04). Para atingir essa finalidade, todo arcabouço prescritivo teve como marco doutrinal as competências e habilidades, mas há limitações identificados por Ferreti (2003):

O modelo de competência implica a exacerbação dos atributos individuais, em detrimento das ações coletivas na construção das identidades e espaços profissionais, o campo profissional se torna responsabilidade individual, o sujeito se torna gerente, conforme expressão usada em empresas, é sua carteira de competências, a ser continuamente renovada. (FERRETI, 2003, p. 17).

Ainda sobre esse tema, o artigo de Macedo (2002) contribuiu de forma decisiva para meu entendimento acerca da concepção educacional que embasou as políticas curriculares na década de 1990, pois esclarece que a formação por meio de competências e habilidades teve como finalidade responder às novas formas de organização do saber e do trabalho na sociedade contemporânea aos moldes do neoliberalismo, correspondendo às

reformas educativas de ordem exógena, transplantadas e recontextualizadas dos países centrais, legitimadas no Brasil pelas políticas públicas curriculares.

Em mesmo entendimento, Araújo (2002) afirma que a formação oferecida no Brasil em matrizes curriculares por competências, carrega em seu bojo influências do neopragmatismo, com fortes evidências da retomada ao tecnicismo. Sobre isso expressa o autor:

A idéia da Pedagogia das competências, ou de formulações educacionais balizada na noção de competências, tem surgido em um ambiente histórico marcado por processos de reorganização da produção capitalista, pelo avanço das ações e da retórica do neoliberalismo e pelo enfraquecimento e desmobilização dos movimentos sociais. (ARAÚJO, 2002, p. 105).

Desse modo, compreendo que no estado do Pará, durante o Governo de Almir José de Oliveira Gabriel (1998 a 2002), as bases de seu programa de governo - intitulado “Novo Pará”-, acompanhou em alta sintonia, as reformas empreendidas no sistema educacional brasileiro, a exemplo da educação profissional, a qual foi retirada do setor público para ser conformada em um modelo privatista de educação. Neste sentido, procurei resgatar este episódio.

Precisamente em 1998, por meio da Secretaria Especial de Estado e Promoção Social (SETEPS) hoje denominada Secretaria de Estado de Trabalho, Emprego e Renda (SETER), foi elaborado o Plano de Educação Profissional (PEP), firmando um convênio entre o Ministério da Educação (MEC) e o Governo do Estado do Pará. Nesse contexto é criada a OSETPP, instituída por meio do Decreto nº 5.166, em 27 de fevereiro de 2002, no intuito de gerir a educação profissional da rede estadual, sendo firmado um contrato de gestão entre a Secretaria de Estado de Educação e a instituição criada (PARÁ, IOEPA, OSETPP, 2002). No Plano de Educação Profissional (PEP) do estado paraense foi projetada a criação de 18 (dezoito) Escolas de Trabalho e Produção (ETP) no prazo de cinco anos:

A Organização Social, um modelo de gestão, criada pelo Governo Federal e extensivo aos Estados, Distrito Federal e Municípios, pretendeu promover relações de cooperação entre o Estado e a Sociedade para a gestão de serviços de natureza social. A constituição da Organização Social, denominada Escola de Trabalho e Produção do Pará (ETPP) tem seu início e fundamentação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/96, que elege a Educação Profissional como um dos eixos integradores do desenvolvimento regional. O Plano de Educação Profissional do Estado do Pará - PEP, no ano de 1998, previa a implantação da Rede de Educação Profissional, constituída de 18 (dezoito) ETP's, cujo gerenciamento estaria afeto a uma Organização

Social, que se constituiria no eixo principal e direcionador da execução do referido Plano. O Decreto nº 5.166, de 27 de fevereiro de 2002, qualificou como Organização Social a Sociedade Civil a organização Escola de Trabalho e Produção do Pará (ETPP), ou seja, “uma sociedade civil com personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e interdisciplinar”. Em 20 de Março de 2002, a OSETPP assinou um Contrato de Gestão com o Governo do Estado do Pará, tendo como objetivo a execução do Plano de Educação Profissional do Estado do Pará. (OSETPP, 2007, p. 02).

A OSETPP foi uma organização social de caráter filantrópico, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar, tendo como objetivo o gerenciamento da educação profissional no Estado do Pará. Essa instituição submeteu-se às exigências do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), em conformidade com o Decreto 2.208/97, no período do Governo Federal de FHC.

O PROEP foi estruturado por meio de um convênio com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), em portaria do MEC nº 1.005/1997, assinado em 27 de novembro de 1997, quando foram disponibilizados recursos orçamentários de 50% do Governo Federal do Ministério da Educação e do Fundo de Amparo do Trabalhador (FAT) e 50% do BID, com previsão de vigência até 2007, por intermédio do MEC, em parceria com o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). O objetivo era desenvolver ações integradas de educação, trabalho, ciência e tecnologia, em articulação com a sociedade. As ações desenvolvidas por este programa tiveram como objetivos: a) Ampliar e diversificar a oferta de cursos, nos níveis básico, técnico e tecnológico; b) A separação formal entre o ensino médio e a educação profissional; c) O desenvolvimento de estudos de mercado para a construção de currículos sintonizados com o mundo do trabalho e com os avanços tecnológicos; d) O ordenamento de currículos sob forma de módulos (*grifo nosso*); e) O acompanhamento do desempenho dos (as) formandos (as) no mercado de trabalho, como fonte contínua de renovação curricular; f) O reconhecimento e certificação de competências adquiridas dentro e fora do ambiente escolar; g) A criação de um modelo de gestão institucional inteiramente aberto (*grifo nosso*). (BRASIL, MEC, PROEP, 2001).

Para atender o enquadramento deste Programa, inicialmente, foram transferidas as 05 (cinco) escolas técnicas da administração da SEDUC para o gerenciamento da OSETPP. Foram criadas 07 (sete) Escolas de Trabalho e Produção com financiamento do PROEP, totalizando 12 (doze) escolas: ETP Paragominas, ETP Salvaterra, ETP Itaituba, ETP Monte Alegre, ETP Abaetetuba, ETP Redenção, ETP Belém (atual Francisco da

Chagas Ribeiro) e as demais: Escola Estadual Agroindustrial Juscelino Kubitschek de Oliveira, Escola Técnica Magalhães Barata (ETEMB), Escola Estadual Integrado Francisco da Silva Nunes (Colégio Integrado), Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins (Centro Integrado), Escola Estadual de Ensino Médio e Profissionalizante Irmã Albertina Leitão. As 05 (cinco) últimas escolas técnicas foram criadas anteriormente à atual LDBEN 9.394/1996. Segue descrição das Escolas e respectivas abrangências de atuação:

ETP	ÁREA DE ABRANGÊNCIA	ÁREAS E NÍVEIS DOS CURSOS PROFISSIONAIS	SITUAÇÃO ATUAL
ETP Paragominas	Paragominas, Dom Eliseu, Ulianópolis, Aurora do Pará, Ipixuna do Pará, Mãe do Rio, Nova Esperança do Piriá e São Miguel do Guamá.	Indústria (Madeireira e Eletromecânica) Básica, Mineração-Técnica e Básica, Agropecuária (Produção Animal, Produção Vegetal e Agroindústria) Técnico e Básico. Informática – Básico. Meio Ambiente – Básico.	Em funcionamento
ETP Salvaterra	Salvaterra, Cachoeira do Arari, Chaves, Muaná, Ponta de Pedras, Santa Cruz do Arari e Soure.	Agropecuária (Produção Vegetal e Agroindústria) – Técnico e Básico. Turismo e Hospitalidade – Básico. Informática – Básica.	Em funcionamento
ETP-Itaituba	Itaituba, Aveiro, Jacareacanga, Placas, Novo Progresso, Rurópolis e Trairão.	Turismo e Hospitalidade – Básico. Meio Ambiente – Básico. Agropecuária (Produção Animal, Produção Vegetal e Agroindústria) Técnico e Básico. Design (Joalheiro) – Básico. Informática-Técnico e Básico. Meio Ambiente – Técnico e Básico.	Em funcionamento
ETP Abaetetuba	Abaetetuba, Barcarena, Igarapé Miri, Limoeiro do Ajuru e Oeiras do Pará.	Agropecuária (Produção Vegetal e Agroindústria) – Técnico e Básico. Informática – Básico. Indústria (Marcenaria e Mecânica Naval) – Básica.	Em funcionamento
ETP Tailândia	Tailândia, Acará, Concórdia do Pará, Moju e Tomé Açu.	Agropecuária (Produção Vegetal e Agroindústria) – Técnico e Básico. Informática – Básico. Saúde/Enfermagem – Técnico e Básico. Indústria (Marcenaria) – Básica.	Em funcionamento
ETP Monte Alegre	Monte Alegre, Alenquer, Curuá, Prainha, Almeirim, Porto de Moz e Oriximiná.	Agropecuária (Produção Vegetal e Agroindústria) – Técnico e Básico. Turismo e Hospitalidade – Básico. Informática – Básico.	Em funcionamento
ETP Belém	Belém, Ananindeua, Barcarena, Benevides, Marituba e Santa Bárbara.	Turismo e Hospitalidade – Técnico e Básico. Design (Cerâmica, Joalheiro, Artes Gráficas, Embalagens e Moveleira) – Técnico e Básico. Informática – Técnico e Básico.	Foi inaugurada., porém não oferecendo cursos técnicos. Trabalha

		Geomática – Técnico.	somente com os Projetos Sociais.
ETP Redenção	Redenção, Santana do Araguaia, Xinguara, Rio Maria, Floresta do Araguaia, São Felix do Xingu, Ourilândia do Norte, Tucumã, Conceição do Araguaia, Santa Maria das Barreiras, Cumarú do Norte, Bannach, Sapucaia, Pau D'arco e Água Azul do Norte.	Informática – Técnico e Básico. Turismo e Hospitalidade – Técnico e Básico. Agropecuária – Técnico e Básico. Indústria (Produção de Móveis) – Técnico e Básico. Agropecuária – Técnico e Básico. Design (Joalheria) – Técnico e Básico.	Projeto no MEC para análise
Escola Estadual Agroindustrial Juscelino Kubitschek de Oliveira	Região Metropolitana, Vigia e Santa Izabel do Pará	Agropecuário /Agroindústria – Técnico e Básico. Agropecuária – Florestal – Técnico e Básico. Informática – Básico	Em funcionamento
Escola Técnica Magalhães Barata	Região Metropolitana	Indústria/Eletrotécnica – Técnico e Básico. Indústria/Eletrônica – Técnico e Básico. Indústria/Mecânica – Técnico e Básico. Construção Civil / Edificações – Técnico e Básico.	Em funcionamento
Escola Estadual Integrado Francisco da Silva Nunes	Região Metropolitana	Saúde/Enfermagem – Técnico e Básico	Em funcionamento
Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins	Cametá, Limoeiro do Ajuru, Oeiras do Pará, Mocajuba e Baião	Agropecuário /Agroindústria – Técnico e Básico	Em funcionamento
Escola Estadual de Ensino Médio e Profissionalizante Irmã Albertina Leitão	Santa Izabel, Castanhal e Região Metropolitana.	Agropecuária/Produção Vegetal – Técnico e Básico. Informática – Técnico e Básico.	Em funcionamento

Quadro 02: Relação das Escolas de Trabalho e Produção (ETP).

Fonte: Quadro compilado do Relatório Anual - 2007. (Cf. OSETPP, 2007).

Apenas 11 (onze) escolas ETP's funcionavam plenamente até o ano de 2007. Observo também que o espaço físico da ETP Abaetetuba foi doado para o Instituto Federal do Pará (IFPA) no final do ano de 2007, resultado de um arranjo entre Governo do Estado e Instituto Federal do Pará. Portanto, no ano de 2008, quando houve a quebra de contrato, apenas 10 (dez) das 12 (doze) escolas encontravam-se sob o gerenciamento da OSETPP, sendo restituídas à SEDUC no mesmo ano, através de um processo marcado por tensões e conflitos. Cabe registrar que ETP Salvaterra e o Centro Integrado abrigaram em seu espaço físico núcleos da Universidade Estadual do Pará (UEPA), por meio de um sistema de cooperação técnica sem nenhuma expensa à UEPA.

Com advento do Governo Lula, no ano de 2003, tem-se um novo cenário educacional. Neste sentido, é proposto pelo MEC novas perspectivas para o ensino médio e a educação profissional, com a possibilidade de se desenvolver o ensino médio integrado, ganhando repercussão nacional por meio de fóruns e seminários públicos, impulsionados pelas forças progressistas do estado brasileiro, proposta que já tinha seu embrião lançado no trâmite da promulgação da atual LDBEN nº 9.394/96, a qual foi calada pelo Decreto Federal nº 2.208/97.

Diante desse panorama, cabe conhecer a concepção e os princípios que fundamentam o ensino médio integrado por meio de revisão bibliográfica no campo educacional.

Para tratar dos fundamentos do ensino médio integrado, utilizei os seguintes autores para o embasamento teórico: Gramsci (1982), Machado (1991), Kuenzer (1988 e 1994), Frigotto (2004), Ramos (2010), tendo em vista a intimidade desses autores com o tema e o volume de pesquisas que desenvolveram no campo educacional, essencialmente em função das categorias “escola unitária”, “educação e trabalho”, e “ensino médio integrado”.

A concepção de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional é alicerçada nos fundamentos da educação progressista¹¹. Neste sentido, Ramos (2005), afirma que essa concepção esteve presente na construção da LDBEN 9.394/96, a qual foi reivindicada e discutida, porém não logrou êxito, pelo menos em sua totalidade, no sentido de compor de forma mais abrangente e significativa no dispositivo legal alguns pressupostos a ela inerentes, em particular àqueles que promovem uma maior articulação mediada pelas relações que envolvem os campos do trabalho e educação. A proposta é retomada, passados mais de 10 (dez) anos da promulgação do diploma maior de normatização da educação brasileira.

À luz dessa perspectiva, se faz necessário compreender a reestruturação curricular por que passa o ensino médio nos dias atuais, com a finalidade de superar a dualidade histórica entre formação geral educação profissional, vislumbrando construir o ensino médio integrado, unitário, politécnico e omnilateral, considerando que o ensino médio

¹¹ O paradigma progressista em educação acredita que se possa alcançar a transformação social por meio da educação. A educação progressista parte de uma análise crítica da realidade social. Segundo Libanêo (1990), nesta linha de pensamento, três correntes foram desenvolvidas no Brasil, a saber, pedagogia libertadora, libertária e crítica social dos conteúdos.

concebido sob essa compreensão visa superar a dualidade da formação para o trabalho manual (caráter técnico) e para o trabalho intelectual (caráter propedêutico¹²).

Mediante este entendimento, Gramsci (1982), ao conceituar o termo “técnica”, o faz de um modo mais ampliado, não só como o conjunto de noções científicas aplicadas na indústria, mas como os instrumentos potencializados cognitivamente na dimensão filosófica, o que trazendo para o contexto escolar de uma escola tecnológica, ensinaria, possivelmente, um equilíbrio viabilizado pela dupla função social dessa escola ao profissional para o trabalho e o cidadão para o mundo. Com efeito preconiza:

[...] uma escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que [equilibrasse] equanimente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, [passar-se-ia] a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI, 1982, p. 25).

Para o autor, a escola unitária marcaria o início de novas relações entre o trabalho intelectual e o trabalho industrial, tanto no ambiente escolar como em diferentes ambientes sociais. A escola unitária teria como papel primordial superar a visão dualista e paliativa do sistema educativo, que conforma a divisão social do trabalho e manutenção de distintas classes sociais.

Ante a esta perspectiva, a escola unitária prima pela formação de um novo tipo de intelectual exigido pela cultura de tipo industrial; não mais na ditadura do tecnicismo, mas para apropriação das ciências e do avanço tecnológico de forma crítica e reflexiva. Nessa perspectiva, a escola tem um papel primordial de desvelamento da realidade social e formação de intelectuais imbuídos da luta para transformação social; “...*isso pressupõe a vinculação da ciência com a prática, bem como a superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia, e entre formação teórica geral e técnica instrumental.*” (FRIGOTO 2003, p. 120).

Ramos (2010) afirma que essa dualidade no processo formativo educacional é uma manifestação específica das relações sociais fortemente estratificadas em prol de objetivos determinados para os exercícios das diversas funções sociais, e estes objetivos encontram-se inerentes ao modo de produção capitalista. Lembra, a autora, que Adam

¹² Um conjunto de estudos nas áreas humanas e científicas que precedem como fase preparatória indispensável, os cursos superiores de especialização profissional ou intelectual. (HOUAISS, 2001). O termo propedêutico deriva do grego *propaideuo*; significa “ensinar antes” ou “preparatório”.

Smith, desde o século XVIII, recomendava que o ensino popular oferecido pelo Estado, deveria ter a finalidade de evitar a degeneração completa da massa do povo originada por uma injusta divisão do trabalho, embora em doses homeopáticas, com o fito de adstritamente de manutenção do equilíbrio social, o que vai ao encontro do comentário de Desttut de Tracy (citado por RAMOS, 2001, p. 02), de que as crianças de baixo poder aquisitivo “*precisavam adquirir desde muito cedo o conhecimento e, sobretudo, o hábito e a tradição do trabalho penoso a que estavam destinadas pela sua condição social*”. Por isso, não poderiam perder tempo na escola, enquanto os filhos da classe erudita, ao contrário, poderiam dedicar-se a estudar durante muito tempo para assumir os altos postos sociais. Esses pensamentos corroboram para naturalização das relações sociais de classe:

[...] a história da dualidade educacional coincide com a história da luta de classes no capitalismo. Por isso, a educação permanece dividida aos que produzem a vida e a riqueza da sociedade usando sua força de trabalho e aos dirigentes, às elites, aos grupos e segmentos que dão orientação e direção à sociedade. (RAMOS, 2010, p. 02).

Logo, diante da história do desenvolvimento de uma educação secularmente excludente, a autora se posiciona de maneira enfática em prol da escola unitária e de qualidade, conclamando a luta organizada em torno de um projeto societário, expressando o princípio da educação como direito de todos. A esse respeito, ela afirma:

Uma educação de qualidade, uma educação que possibilite a apropriação dos conhecimentos construídos até então pela humanidade, o acesso à cultura etc. Não uma educação só para o trabalho manual e para os segmentos menos favorecidos, ao lado de uma educação de qualidade e intelectual para o outro grupo. Uma educação unitária pressupõe que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social. Uma educação dessa natureza precisa ser politécnica; isto é, uma educação que, ao propiciar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, propicie a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida. Esse caminho é o trabalho. O trabalho no seu sentido mais amplo, como realização e produção humana, mas também o trabalho como práxis econômica (RAMOS, 2010, *idem*).

A visão de trabalho é concebida como categoria ontológica da práxis humana que se manifesta de forma específica conforme o grau de “desenvolvimento social atingido historicamente” pela humanidade em suas relações sociais de produção. Assim, a educação vislumbra compreender os processos contraditórios que envolvem a produção material e imaterial da humanidade, desvelando as ideologias, desnaturalizando e desmistificando valores da classe dominante e os processos bizarros e injustos que marcaram a sociedade.

Assim, a escola unitária que almejamos tem por base formativa o trabalho como princípio educativo. Neste sentido busquei as palavras de Tilton (2011):

Defendemos que o trabalho é o princípio educativo de uma proposição pedagógica fundada no projeto histórico socialista, tendo por base o marxismo e como elemento central impulsionador à auto-organização do coletivo, por articular-se ao trabalho socialmente útil e às possibilidades de apreensão das alternativas que somente no e pelo trabalho poderão demonstrar o acerto de tal proposição. Para o debate, fica a questão central de que esta pode ser uma proposição válida, sobretudo num período de transição de uma forma societal a outra, mas com grandes potencialidades para impulsionar as lutas sociais dentro do atual modo de produção. (TITTON, 2011, p. 11).

De igual modo, Ramos (2001), concebe o processo educativo pautado em dois pilares conceituais de educação integrada, a saber: uma escola que não seja dual, portanto unitária, garantindo a todos o direito ao conhecimento; e uma educação politécnica, que possibilita acesso à cultura, a ciência, ao trabalho, por meio de uma educação básica e profissional.

Para Ramos (2010), a formação integrada exige a superação da histórica dualidade da formação média por meio dos vínculos pautados no mercado de trabalho versus preparação para o vestibular, o que ela denomina de vinculação – mediada ou imediata – descentralizando o foco formativo para os sujeitos. Pois, segundo ela, em nenhuma dessas perspectivas o projeto de ensino médio ateu-se ao desenvolvimento do estudante como sujeito de necessidades, de desejos e de potencialidades, pessoas “...*que têm uma vida, uma história e uma cultura, [...] que têm necessidades diferenciadas, mas lutam por direitos universais*”. (RAMOS, 2010, p. 05). Neste sentido, o fundamento do trabalho pedagógico tem como base o trabalho como princípio educativo na perspectiva da escola unitária, expresso nas palavras de Saviani (citado por RAMOS, 2010, p. 06), considerando os graus de mediação do trabalho como princípio educativo:

Num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Nesse sentido, aos modos de produção [...] correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação. [...]. Num segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. [...]. Finalmente o trabalho é princípio educativo num terceiro sentido, à medida que determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico.

A autora defende, portanto, o trabalho como mediador da relação entre ciência e produção, compreendida na forma concreta com que se construíram historicamente suas produções e reproduções materiais e espirituais no contexto da existência humana. Defende ainda o projeto unitário de ensino médio, que tem o trabalho como o primeiro fundamento da educação como prática social. E, o trabalho pedagógico, portanto, far-se-á por meio do trabalho como princípio educativo, no sentido de que o ensino deve explicitar a relação entre a produção do conhecimento e o avanço das forças produtivas. Nessa perspectiva, a concepção de trabalho está associada à concepção de ciência, resultado de um processo empreendido pela humanidade na busca da compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais.

De acordo com Ramos (2010), é necessário compreender que os conhecimentos característicos de um tempo histórico e decorrente das disputas de grupos sociais, tais conhecimentos carregam em seu bojo as marcas do desenvolvimento social do contexto histórico que lhe é precedente, compondo por vezes benesses e mazelas, as quais refletem problemas, necessidades, barbárie, interesses coletivos e particulares, possibilidades, que delineiam e motivam, como mola propulsora do avanço do conhecimento em determinado contexto histórico-social.

O segundo pilar é o princípio formativo pautado na politecnia. A esse respeito, Ramos (*ibidem*) entende que esse princípio não se vale apenas do conhecimento da aquisição de muitas técnicas, mas uma educação que possibilite a compreensão dos processos científico-tecnológicos e históricos das formas de produção moderna, o que propicia orientar os estudantes para a realização de múltiplas escolhas nos âmbitos profissional e pessoal. Machado (1991) ratifica e enfatiza:

[...] não é suficiente apenas um domínio das técnicas: faz-se necessário dominá-las a um nível intelectual. Além da iniciação no manejo das ferramentas básicas utilizadas nas diversas atividades de trabalho, é fundamental permitir à criança e ao jovem o acesso aos conhecimentos necessários à compreensão científica do objeto em estudo, seja ele uma máquina, um fenômeno da natureza ou uma relação socialmente produzida. (MACHADO, 1991, p. 129).

Buscando os fundamentos da politecnia em Kuenzer (1988), esta autora o considera como uma síntese que supera tanto o academicismo clássico quanto o da profissionalização estreita, à medida que compreende a educação sob múltiplos enfoques, a saber: intelectual, corporal e tecnológico incide na desenvoltura da aquisição de princípios

científicos gerais do processo produtivo e das habilidades instrumentais básicas para o exercício das diferentes funções do mundo do trabalho.

Para essa autora, a politecnicidade enquanto princípio formativo permite superar os limites da divisão social do trabalho, porque promove a reunificação entre o trabalho intelectual e instrumental, entre ciência e técnica, entre formação geral e profissional, em muito vilipendiados pelos processos distorcidos da produção capitalista, que imprimiram e imprime à educação um saber fragmentado, departamentalizado, corporativista e estratificado entre as camadas sociais, que no contexto neoliberal é conveniente para promover a conformação social mediante a necessidade de manutenção de estruturas de exploração da classe trabalhadora em um contexto de equilíbrio societário para a manutenção da subalternidade da classe trabalhadora à classe dominante.

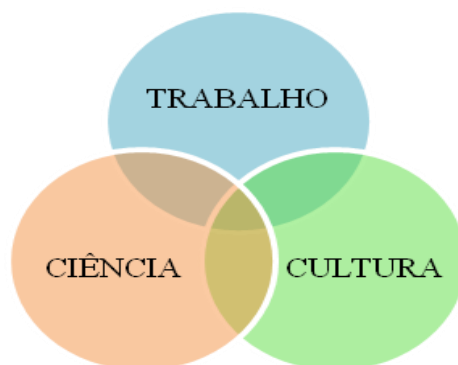
Retornando a Ramos (2010), a autora provoca a discussão acerca dos sentidos do termo “integração”, quando fala da relação entre ensino médio e educação profissional, questionando o significado, o sentido e as formas da integração curricular. A autora propõe a análise do conceito de integração em três sentidos que se complementam na concepção de formação humana integrada.

Entendo por meio das análises desta autora que o primeiro sentido confere valor filosófico mediado pela formação omnilateral, o qual compreende a história da humanidade, as suas lutas e conquistas mediadas pelo conhecimento humano. Expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo. Essas dimensões são: o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho, no sentido ontológico, como processo inerente da formação e da realização humana. O trabalho é, portanto, a ação humana de interação com a realidade para a satisfação de necessidades e produção das liberdades individual e coletiva.

O segundo sentido é embasado no princípio da integração: a indissociabilidade entre educação profissional e educação básica, compreendendo a necessidade de o ensino se desenvolver em base unitária e politécnica. Tal princípio tem o desafio utópico de superar a dominação dos trabalhadores e construir a emancipação dos sujeitos sociais.

O terceiro sentido se baseia na integração dos conhecimentos gerais e específicos como totalidade, com vistas à superação de uma visão fragmentada na produção de conhecimentos por meio das ciências, o que se desprende que se opõe à construção

histórica que se instituiu entre a formação geral e profissional, manual e intelectual, bem como superar a departamentalização entre o ensino das ciências humanas e as exatas.



Esquema 01 – Bases formativas para o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional
Fonte: Elaborado pela autora com base em Ramos (2010).

Ramos (2010) esclarece que formação média pautada nessa postura de profissionalização se opõe a uma formação propedêutica e meramente instrumental para o mercado de trabalho. De outro modo, essa formação incorpora valores éticos e políticos, conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana, “...proporciona a compreensão das dinâmicas sócio-produtiva das sociedades modernas, habilita as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões.” (RAMOS 2010, pg.08).

A mesma enfatiza que, essa proposta difere substancialmente do ensino profissionalizante idealizado e instituído pela lei 5.692/71. Com efeito, esse diploma legal, promulgado no interregno da expansão desenvolvimentista do governo militar, teve segundo a autora, um duplo propósito: o de atender às demandas por técnicos de nível médio do mercado de trabalho existentes na época e de arrefecer o ânimo da população conluente do então 2º grau para cursar o ensino superior, reconhecidamente sem estrutura para atender tal necessidade. (RAMOS, 2010).

Desse modo, tais aspectos imprimiram ao ensino profissionalizante um forte teor utilitário, com destinação adstrita às necessidades do mercado, e acrescento um terceiro propósito: o de atender os ditames do capital e a da ideologia liberal, hegemônica em escala mundial, a época, em meio à concepção de ensino, acentuadamente tecnicista que caracterizou o modelo de educação de todo o regime militar.

Relembra Ramos (2010) que a insuficiência de mão de obra na indústria brasileira, em forte expansão, foi paliativamente solucionada pela política formativa da

“terminalidade” do ensino técnico. Ou seja, uma pseudo-formação técnica que mantinha o preceito básico de que o ensino técnico destinava-se aos filhos das classes trabalhadoras cujo horizonte imputado pela condição material é adentrar no “tão sonhado mercado de trabalho” para melhoria da condição de vida, e por não terem meios de alcançar o ensino superior. Ao recompor a história da educação brasileira, a autora anuncia a premente necessidade de se implantar uma proposta para a juventude brasileira nos moldes do ensino integrado à educação profissional. Assim afirma:

[...] o ensino médio integrado à educação profissional, como dissemos, é tanto possível quanto necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável - em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino. Mas ele pode potencializar mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade mais justa. (RAMOS, 2010, p. 16).

Diante do esclarecimento acerca dos fundamentos do ensino médio integrado, a mesma elenca a necessidade de se permanecer na luta por uma escola ativa e criadora, organicamente identificada com o dinamismo social da classe trabalhadora. Segundo ela, a identidade orgânica da escola unitária é construída a partir de um princípio educativo que unifique, na pedagogia, “*éthos*”, “*logos*” e “*técno*”, tanto no plano metodológico quanto no epistemológico, entrelaçando trabalho, ciência e cultura.

A autora enfatiza a necessidade de uma política pública que consolide o desenvolvimento do ensino médio integrado na perspectiva de estimular e gerar condições para que os sistemas e as instituições de ensino formulem projetos em coerência com as suas necessidades, visando à consecução de finalidades universais postas para esta etapa de educação. Ela reconhece a dificuldade de realização de uma formação integrada, tendo em vista os limites dos sistemas de ensino de implantar universalmente essa modalidade, levando-se em conta a inexistência de uma unidade político-pedagógica interinstitucional, limitando a realização, tanto da forma integrada, como da forma concomitante de ensino dado ato investimento que requer ambas as modalidades.

O ensino médio integrado revela um movimento permanente de inovação do mundo material e social. Uma formação, portanto, que possibilite aos sujeitos jovens e adultos a apropriação de conhecimentos que possam estruturar sua inserção na vida produtiva dignamente, exercendo plenamente sua cidadania na forma de ser e estar no mundo pessoal, coletiva e profissionalmente.

No segundo mandato do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2006 a 2010), a proposta de implantação do ensino médio integrado revigora-se no seio político e educacional, com fins de viabilizá-la nacionalmente. Neste sentido, é lançado o Programa Brasil Profissionalizado (PBP), instituído pelo Decreto de nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007, tendo em vista que o prazo de execução do PROEP havia expirado após dez anos de sua execução. Além disso, tem-se a insatisfação por parte de vários segmentos sociais pelos rumos dados a educação profissional na década de 1990.

Diante desse contexto, o debate sobre Ensino Médio Integrado à Educação Profissional ascendeu em diferentes estados brasileiros, ganhando maior evidência entre diferentes segmentos sociais por meio de fóruns e seminários legitimados pela sociedade civil e movimentos sociais; assim enumero busquei alguns eventos que convergiram em função da proposta nacional vislumbrando o desenvolvimento do Ensino Médio Integrado, a saber: realização do Seminário Nacional de Educação Profissional *Concepções, Experiências, Problemas e Propostas*, ocorridos em Brasília, nos dias de 16 a 18 de Junho de 2003 e o Seminário *Balanço e Perspectivas do Ensino Médio no Brasil*, realizado em São Paulo, nos dias 23 e 24 de Junho de 2003, culminando com a promulgação do Decreto Federal nº 5.154/2004, que revogou o Decreto Federal nº 2.208/1997.

O cenário aqui aludido impulsionou o sistema público estadual paraense a seguir o rastro dos rumos dados à educação básica pelo Governo Lula, ainda que tardiamente. O movimento de reestruturação curricular em nível médio só se concretiza no estado paraense no ano de 2009, após 5 (cinco) anos da emissão do Decreto Federal nº 5.154/2004.

A partir do retorno das Escolas Técnicas ao domínio público da SEDUC, em 2008, que um novo cenário surge, promovendo novos desafios ao meio educacional, ao passo que gerou expectativas no meio social. Pretendia-se, então, superar a dualidade histórica entre a formação geral e a educação profissional. Decorreu daí a criação da Rede de Escolas de Educação Tecnológica do Estado do Pará pertencente ao sistema público da Secretaria de Estado de Educação.

A Secretaria de Estado de Educação do Pará ao lançar uma proposta curricular diferenciada por meio do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional teve como marco normativo o Decreto Federal nº 5.154/2004 em revogação ao Decreto 2.208/1997, o

qual vislumbrou a superação da dualidade histórica entre a formação geral e a educação profissional.

Diante das mudanças curriculares anunciadas por este marco, que proposta curricular foi prescrita para os estabelecimentos de ensino da Rede de Escolas de Educação Tecnológica do Estado do Pará? Assim, esta pesquisa teve por pretensão conhecer tal proposta, e, para melhor exploração do objeto de estudo, construí outros questionamentos, a saber: que estratégias foram adotadas pela SEDUC para implantação do ensino médio integrado nos estabelecimentos de ensino da Rede de EETEPA? Que prescrições curriculares oficiais foram definidas para os estabelecimentos da Rede EETEPA que adotaram o ensino médio integrado?

1.3 Os objetivos do Estudo

Para a efetivação desta pesquisa, foram delimitados os objetivos enunciados a seguir: Objetivo Geral: Analisar as prescrições curriculares oficiais para a implantação do ensino médio integrado na Rede de Escolas de Educação Tecnológica do Estado do Pará no período de 2004 a 2009; Objetivos Específicos: a) Verificar as estratégias adotadas pela SEDUC para implantação do ensino médio integrado nos estabelecimentos de ensino Rede EETEPA; b) Identificar e analisar as prescrições curriculares oficiais definidas para os estabelecimentos que adotaram o ensino médio integrado na Rede de EETEPA; Assim, busquei um repertório teórico-metodológico que melhor proporcionasse aproximação e desvelamento do objeto em foco.

1.4 Trilhas metodológicas

Para investigar adequadamente o tema-problema, a natureza da pesquisa a ser seguida foi de abordagem qualitativa, por expressar mais dinamicamente a interpretação dos fatos, pois o que lhe convém não é a possibilidade da *ordem*, mas a compreensão de que os fenômenos sociais são permeados por complexidades imponderáveis. Essa abordagem intenta, portanto, a análise das ações dos sujeitos em contexto sociais específicos por meio de relações sociopolíticas e culturais.

Nessa direção, compreendo que a abordagem qualitativa implica uma visão holística, conforme escreveu Paton (citado por ALVES, 1990, p. 54), “...*uma visão holística parte do princípio de que a compreensão de significado de um comportamento ou evento só é possível em função da compreensão das inter-relações que emergem de um*

dado contexto...”. Para o autor, a pesquisa qualitativa caracteriza-se pelo rigor da análise que apreende os fatos, partindo da realidade objetiva em constante movimento. Todavia, é preciso considerar que a realidade objetiva que se quer apreender nem sempre é perceptível de maneira imediata, precisando ser desvelada e percebida em sua totalidade.

No que diz respeito ao caminho metodológico a ser seguido, encontrei sustentação em Goldenberg (1997), como justificativa metodológica para minha opção em pesquisar as questões relativas à implantação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional na Rede de Escolas de Educação Tecnológica do Estado do Pará e as prescrições curriculares oficiais que nortearam a implantação do ensino médio integrado por meio do estudo de caso. Segundo a autora:

O estudo de caso reúne maior número de informações detalhadas, por meio de diferentes técnicas de pesquisa, com o objetivo de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto. Através de um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado, o estudo de caso possibilita a penetração na realidade social, não conseguida pela análise estatística. (GOLDENBERG, 1997, p. 32).

Em relação à coleta de dados, acredito que não se deva restringir a pesquisa a uma única técnica, o que seria insuficiente para a análise da complexidade do fenômeno em foco. Para isso, utilizei os estudos correlatos ao tema, em revisão bibliográfica, busquei esclarecer alguns termos que, no meu entendimento constituíram-se como suporte na clarificação ao objeto de estudo. Seguidamente lancei mão da pesquisa documental, me apropriando de alguns elementos desta metodologia. Tais como: estabelecer critérios de identificação, classificação, organização, confiabilidade e veracidade para apreciação das fontes documentais, posteriormente aqui descritos e analisados.

Ao empregar a revisão bibliográfica por meio de estudos correlatos ao tema, como instrumento inicial, foi de fundamental importância, porque me forneceu elementos que evitaram a duplicação de pesquisas sobre o mesmo tema ou enfoque, e favoreceu a definição de contornos mais nítidos sobre o problema a ser estudado, conforme o entendimento de Silva e Menezes (2005):

Nesta fase você deverá responder às seguintes questões: quem já escreveu e o que já foi publicado sobre o assunto, que aspectos já foram abordados, quais as lacunas existentes na literatura. Pode objetivar determinar o “estado da arte”, ser uma revisão teórica, ser uma revisão empírica ou ainda ser uma revisão histórica. (SILVA E MENEZES 2005, p. 38).

Triviños (1987) afirma, igualmente, que o pesquisador deve iniciar a investigação apoiado em fundamentação teórica geral, baseada em profunda revisão bibliográfica acerca

do tema pretendido. “*Na pesquisa qualitativa, de forma muito geral, segue-se a mesma rota ao realizar uma investigação. Isto é, existe uma escolha de assunto ou problema, uma coleta de análise das informações.*” (TRIVIÑOS, 1987, p. 131).

E, na tentativa de reconstruir historicamente o momento de implantação do ensino médio integrado por meio da análise das prescrições curriculares elaboradas pela COEP/DEMP-SEDUC, busquei o esquadramento de documentos que norteiam a proposta governamental em âmbito nacional e local, com base nas orientações de: Pinsky (2008), Cellard (2008) e Sá-Silva, Jackson R.; Almeida, C. D.; Guindani, J. F. (2010).

Cellard (2008) enfatiza o uso de acervo documental na pesquisa acadêmica, por permitir acrescentar a dimensão temporal à compreensão social de fatos e/ou acontecimento seja em curto ou longo espaço de tempo. Para Cellard (*idem*), a análise documental em um percurso histórico favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos ou conceitos, conhecimentos comportamentos, mentalidades, prática, entre outros. Por conseguinte, procurei pormenorizar o acervo documental por mim coletado por meio das fontes documentais primárias, visando estabelecer o ponto de convergências e divergências dessas idéias, revelando sua natureza dialética, referendada à luz da perspectiva da teoria crítica, ao compreender o currículo como práxis intrínseca à construção social. Sobre a importância do uso documento escrito, este autor esclarece:

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito freqüentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente. (CELLARD, *idem*, p. 295).

A coleta de dados realizada em fontes primárias, do ponto de vista documental, implica a mobilização de documentos variados, contidos no cotidiano e que ainda não passaram por uma classificação, os quais me permitiram – descrever, comparar e analisar buscando significados explícitos ou ocultos no interior do contexto em que se situa o objeto investigado. A título de ilustração, adotei a definição de Chizzotti (2005) acerca do termo documentação a qual diz que “... *toda informação sistemática, comunicada de forma oral, escrita, visual, ou gestual, fixada em suporte material, como fonte durável de comunicação.*” (CHIZZOTTI, 2005, p. 109).

Quanto à caracterização e análise do acervo documental, esta foi desenvolvida com base em Cellard (2008), Sá Silva, Jackson R.; Almeida, C. D. e Guindani, J. F. (2010); elegi 04 (quatro) momentos: a) Localização dos conceitos-chave e o entendimento da lógica interna do texto: ao analisar a frequência da citação de termos, palavras ou idéias; b) Organização do registro: procurei localizar, anotações, esquemas, diagramas ou outras formas de síntese; c) Filtro e organização de categorias analíticas: a partir de aspectos que apareçam com regularidades, agrupar as informações em categorias; d) Promover nexos e aprofundamento, por meio de ligação, ampliação e inferências pertinentes à elucidação do tema e analisar as categorias buscando novos ângulos e aprofundando a visão mediada pelas questões norteadoras e dos objetivos do estudo.

No empreendimento da análise geral do estudo, utilizei alguns elementos referentes à análise de conteúdo baseados nas discussões de Bardin (2009). Quanto a isso, procurei alicerçar-me nas interpretações de Franco (2004), Minayo (1995) e (2004). Assim, a análise de conteúdo implicou o estabelecimento de comparações textuais ao produzir inferências por meio da comparação de dados obtidos mediante discursos e símbolos, alimentados por pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de sociedade, de indivíduos e símbolos culturais no caso os documentos aqui em destaque. Segundo Bardin (2002, p. 38), a análise de conteúdo significa:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Para isso, o pesquisador deverá decodificar os discursos emitidos em determinado contexto social, seja na forma de entrevista, por meio de documentos ou imagens iconográficas.

Para Minayo (1995) a análise de conteúdo visa verificar hipóteses e descobrir o que está por trás de cada conteúdo de forma explícita ou latente, ou seja, “... *o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação da mensagem oculta nas entrelinhas do texto.*” (MINAYO 1995, p. 74). Para a autora, a efetivação da análise de conteúdo visa à interpretação dos conteúdos obtidos e deve compreender o acompanhamento do processo a ser seguido, mediante a contextualização dos conteúdos significativos, com vistas a garantir a relevância dos resultados, socializados. Assim, desdobra-se em três etapas distintas, porém complementares, são: a pré-análise, descrição dos dados e interpretação dos dados coletados.

Para Franco (2004) a finalidade da análise de conteúdo é produzir inferência, trabalhando com vestígios postos em evidência por procedimento analítico visando localizar os aspectos formais do autor (aquele que emite a mensagem), sua identificação e caracterização pessoais e profissionais; do contexto mediado pelas problemáticas que o envolve; e do texto seus sentidos ocultos e explícitos.

Essa autora orienta o pesquisador, a localizar no texto a unidade de registro e de contexto. Segundo ela, a unidade de contexto é a parte mais ampla e envolve uma carga valorativa revelando posicionamentos, juízos de valor, contradições, ideologias, sendo necessária sua decodificação considerando os fatos históricos que envolvem o contexto da mensagem em decodificação. Enquanto a unidade de registro, de modo geral, inclui características definidoras específicas do texto, e pode ser de diferentes tipos, tais como: palavra, tema, personagem, item, tendo o cuidado de não esvaziar o sentido da mensagem em si mesma, considerando a complexidade e a totalidade que envolve a mensagem, sendo pertinente correlacionar a mensagem a outros dados com vistas a estabelecer comparações e localizar elementos de convergências e divergências textuais. (FRANCO, 2004).

1.4.1 Etapas do processo

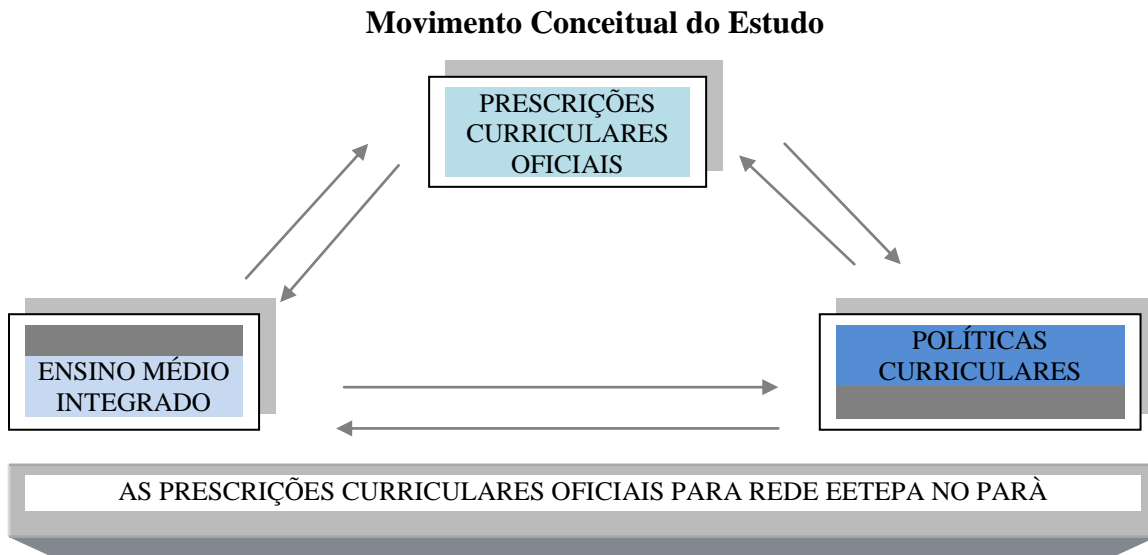
Diante do exposto, a pesquisa foi configurada em quatro etapas distintas e complementares à tessitura do estudo, a saber: a) pesquisa exploratória por meio de estudos correlatos ao tema com revisão bibliográfica em fontes secundárias relativos aos termos que cercam o objeto; b) coleta de dados em fontes primárias, sistematização dos documentos seguindo de análise parcial e emissão de relatório de qualificação; c) sistematização e análise final dos dados coletados, e; d) emissão de relatório final da pesquisa com socialização dos resultados.

A primeira etapa foi o momento de aproximação e aprofundamento em relação ao objeto delimitado, ou seja, momento do estudo exploratório nos estudos correlatos visando à identificação situacional e metodológica que cercam o objeto de pesquisa, também momento de revisão bibliográfica objetivando aproximação dos termos conceituais que envolvem o tema.

1. Pesquisa exploratória por meio de estudos correlatos ao tema – Para realização e aproximação mais segura ao objeto em foco, realizei um levantamento sobre a produção intelectual em fontes secundárias, isto é, a constituição do caráter teórico-metodológico

relacionado ao objeto de estudo em teses, dissertações e artigos que tratam o tema abordado.

2. Revisão Bibliográfica em fontes secundárias – O estudo tomou como referência a matriz teórica no campo educacional, constituindo, portanto, o marco teórico do estudo. Nesse sentido, procurei construir um quadro descritivo para melhor visualização do desencadeamento da linha teórica, para efeitos didáticos discursivos. Na revisão literária, localizei alguns termos que deram embasamento à exposição do tema, que classifiquei como termos centrais involucro do tema e periféricos que circundam ao tema e que foram se fazendo necessários no decorrer do estudo, a saber: 1) termos centrais: políticas curriculares para o ensino médio e profissional: Lopes (2002), Macedo (2002), Moreira (2010), Ferreti (2000 e 2003), Kuenzer (1997 e 2010); ensino médio integrado: Kuenzer (1988), Ferreira e Garcia (2005), Frigotto (1998 e 2004), Frigotto; Ciavata (2003), Frigotto; Ciavata; Ramos (2009), Ramos (2001), Cêa (2006 e 2010), Ciavatta (2005), prescrição curricular oficial: Apple (1999), Sacristán (2000), Pacheco (1996), Rocha (1996 e 2001). 2) termos periféricos: política oficial: Apple (1999); desenvolvimento curricular: Pacheco (1996) e Sacristán (2000).



Esquema 02 – Dos termos conceituais utilizados para o desenvolvimento do estudo
Fonte: elaborado pela autora.

A segunda etapa constitui-se na *coleta dos documentos*, sendo considerados os seguintes aspectos: 1. Realização de coleta em diferentes tipos de arquivos; 2. Constituição de critérios para seleção e identificação dos documentos; 3. Classificação e organização dos documentos coletados.

1. Foi realizado coleta em diferentes tipos de arquivo: a) pessoais; b) particulares - cedidos por pessoas que atuam na área educacional; c) arquivos públicos (das unidades escolares Rede ETEEPA e por meio de acesso livre na internet no site do MEC, MTE, SEDUC, bem como nos arquivos da DEMP/SEDUC e OSETPP). Selecionei 03 (três) critérios para facilitar da exploração e composição do acervo documental, no sentido de conferir segurança à coleta, seleção e classificação dos documentos coletados. Priorizei, inicialmente, a contextualização dos documentos de caráter legislativo, os quais geraram polêmicas relativas à condução de sua implantação no cenário educacional. Nesse sentido, organizei os seguintes critérios e procedimentos:

a) Foram priorizadas as fontes primárias – a lei educacional e os respectivos atos normativos (decretos, resoluções, pareceres) –, no que concerne à implantação do ensino médio integrado no contexto brasileiro. Os documentos foram coletados por meio das seguintes páginas eletrônicas: <<http://portal.mec.gov.br>>, <<http://www.mct.gov.br>> e <<http://www.seduc.gov.pa>>.

b) Foram considerados os documentos legais pelo seu nível de importância no que diz respeito às orientações oficiais no sistema educacional brasileiro, pelos critérios referentes à credibilidade, veracidade e confiabilidade mediante o manuseio das fontes documentais. Identifiquei a autoria e os objetivos do referido documento, o contexto empreendido na elaboração do registro documental, que requer o rigor acadêmico diante da produção/veiculação do conhecimento, como recomenda Pinsky (2008).

2. Foram considerados alguns critérios de identificação dos documentos com base em Cellard (2008), Sá-Silva, Jackson R.; Almeida, C. D.; Guindani, J. F. (2010). Foram eleitos por mim 05 (cinco) critérios. São eles:

a) Conhecer o contexto histórico: esse conhecimento possibilitou-me o aprendizado dos esquemas conceituais dos autores, seus argumentos, refutações, reações, bem como a identificação das pessoas, grupos sociais, locais, fatos aos quais se faz alusão;

b) Identificar a autoria do documento: foi preciso conhecer o universo do autor, do lugar de onde este fala, a quem representa, que interesses estão em jogo, o que lhe outorga para emissão de tal posicionamento;

c) Considerar a autenticidade e confiabilidade do documento: investiguei a procedência do documento;

d) Identificar a natureza do texto: sejam documentos de natureza teológica, médica, poética, ou jurídica, no caso dei tratamento a documentos jurídicos, administrativos e pedagógicos, da esfera executiva;

e) Organizar os dados contemplados: organizei por tipo de fonte de informação; por tópicos ou temas tratados; momento e local das ocorrências. (SÁ-SILVA, Jackson R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F., 2010). Para uma melhor visualização, classificação e aglutinação das informações coletados, construí o seguinte quadro:

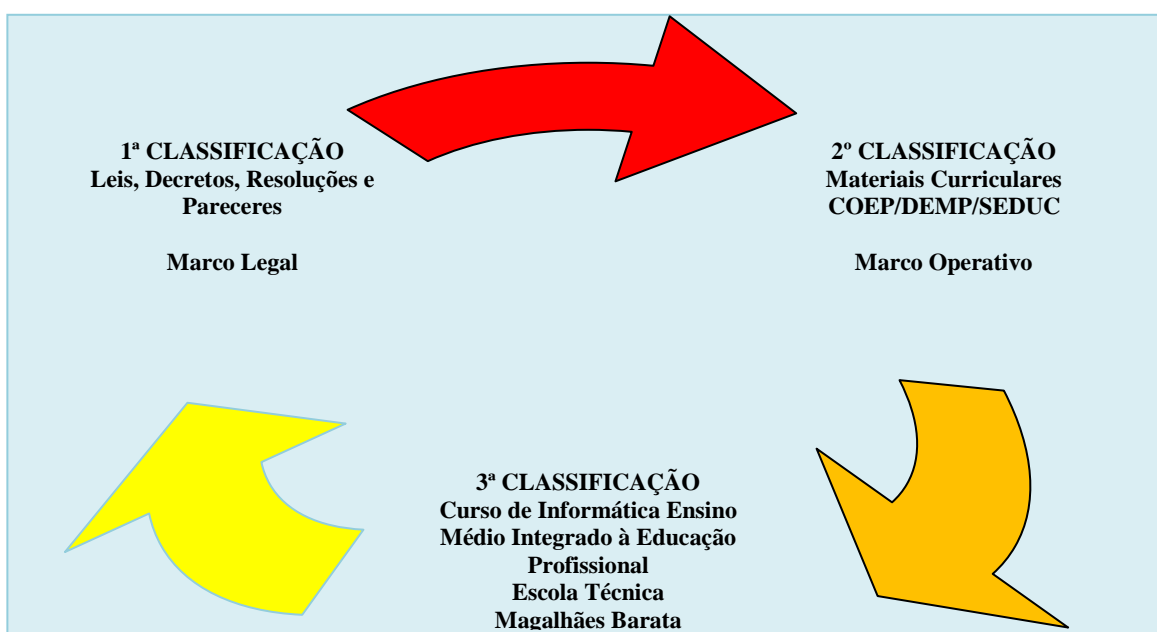
Título, instituição e ano de publicação

Autoria	
Objetivo do documento	
Conceitos ou termos que partilha	
Caracterização do documento	
Informações adicionais	

Quadro 03: Quadro de registro dos documentos selecionados.

Fonte: Quadro elaborado pela autora com bases em Cellard (2008).

3. Processo de classificação dos documentos coletados – Os documentos coletados foram classificados e organizados de acordo com os níveis de desenvolvimento curricular proposto por Pacheco (2005), na tentativa de elucidação do objeto de estudo.



Esquema 03 – Classificação dos documentos

Fonte: elaborado pela autora com base em Pacheco (2005).

1ª classificação – o *currículo prescrito* por de meio de marcos legais utilizado pela administração geral da educação brasileira do Ministério da Educação para a implantação do Ensino Médio Integrado, como a atual LDBEN, Decretos, Resoluções e Pareceres que tratam diretamente do ensino médio integrado.

2ª classificação – o *currículo prescrito* por meio do marco operacional, na forma de materiais curriculares que transitam no ambiente das escolas tecnológicas elaborados pela administração regional COEP/DEMP/SEDUC-PA para o desenvolvimento do ensino médio integrado na Rede EETEPA.

Os documentos da 2ª classificação foram eleitos por mim, em nível de importância, a saber: a) Proposta Educacional para a Rede de Escolas de Educação Tecnológica do Pará (EETEPA); b) Orientações para implantação de cursos técnicos de nível médio na forma integrada para a Rede Estadual de Escolas Tecnológicas do Pará; c) Diretrizes Específicas II: Orientações Gerais para o Ensino Médio Integrado extraído do documento Política de Educação Básica do Estado do Pará.

3ª classificação – foi realizada a seleção de 01 (um) curso de nível técnico (plano de curso técnico) em uma unidade tecnológica; este foi escolhido *por processo de inclusão*, ou seja, *o curso com maior número ocorrência* desenvolvido na Rede EETEPA. O curso selecionado foi de informática, na modalidade Ensino Médio Integrado à Educação Profissional desenvolvido em (05) unidades tecnológicas da Rede EETEPA.

Critério: curso com o número de maior oferta na Rede ETEEPA

Curso	Modalidade	Nº de ocorrência do curso
Informática	Ensino Médio Integrado à Educação Profissional	05 unidades tecnológicas

Quadro 04: Classificação do curso.

Fonte: <<http://www.seduc.gov.pa>>.

Optei por analisar apenas 01 (um) curso dessas 05 (cinco) unidades tecnológicas. Três destes se encontram em municípios distantes da área metropolitana. Assim, a escolha da unidade tecnológica foi realizada via *processo de exclusão*, levando em consideração os *critérios de acesso (localização)*. Restaram, portanto, duas unidades tecnológicas: Francisco das Chagas Ribeiro e Magalhães Barata, na área metropolitana.

Critério: acesso

Curso/ Modalidade	Nº de escolas com o Curso de Informática	Áreas de abrangências
Informática	02	Área metropolitana: Francisco das Chagas Ribeiro e Magalhães Barata
Ensino Médio Integrado à Educação Profissional	03	Área rural: Escola Agroindustrial Juscelino Kubstcheck de Oliveira – JK – Marituba; Escola de Educação Tecnológica do Pará-Itaituba; Escola de Educação Tecnológica do Pará – Paragominas.

Quadro 05: Classificação da escola por acesso.

Fonte: <<http://www.seduc.gov.pa>>.

Seguindo o processo de exclusão para a seleção do caso, inicialmente selecionaram-se entre as 05 (cinco) escolas que ofertam o curso de informática na modalidade do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, duas escolas tecnológicas: a “Escola Prof. Francisco das Chagas Ribeiro” e “Escola Magalhães Barata”. Optei pela segunda escola, dado maior tempo de atuação na educação profissional, pois está autorizada para o desenvolvimento da educação profissional desde 23 de maio de 1989, por meio de resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE), somando mais de 23 (vinte e três) anos de atuação na educação profissional, e, ao longo tempo, vem passando por uma série de políticas públicas curriculares, enquanto a Escola Prof. Francisco das Chagas Ribeiro possui somente 03 (três anos) de fundação.

Critério: tempo de atuação escolar na educação profissional técnica

Curso/ Modalidade	Tempo de atuação escolar na educação profissional técnica	Acesso (localização)
Informática	02 anos	Área Metropolitana de Belém – Rede EETEPA / Francisco das Chagas Ribeiro
Ensino Médio Integrado à Educação Profissional	23 anos	Área Metropolitana de Belém – Rede EETEPA /Magalhães Barata

Quadro 06: Classificação da escola.

Fonte: <<http://www.seduc.gov.pa>>.

Ainda nesta etapa de classificação, também foi cumprida a apresentação do Relatório Parcial para o Exame de Qualificação que teve início com a retomada dos objetivos da pesquisa, e, posteriormente, com a descrição das atividades desenvolvidas no decorrer do estudo, da apresentação dos dados coletados e sistematizados. Dos resultados parciais obtidos foram apresentados os documentos da 1ª classificação, momento este que compreendeu uma continuidade, pois se constituiu em todo o processo do estudo. Procurei observar recomendações de ajustes e acréscimos de todo o percurso traçado (e as

modificações realizadas), em virtude das sugestões do orientador e da banca examinadora, com suas respectivas ponderações para a elaboração do Relatório Final da pesquisa, na forma da Dissertação de Mestrado.

Na última etapa, foram analisados os documentos da 2ª classificação submetidos à análise documental. Documentos estes, devidamente coletados, selecionados e classificados. Assim, auxiliada pela análise de conteúdo, considerei três etapas complementares para interpretação dos dados: a) a pré-análise (que envolveu a escolha de documentos, a organização e a seleção de material mediante uma *leitura flutuante* atentando as questões norteadoras; b) a definição das unidades de análise de contexto e de registro, considerando a frequência textual na emissão das mensagens e as problemáticas que envolvem a mensagem; e c) a criação de categorias para produção de inferências a partir das mensagens dos documentos coletados favorecendo a interpretação do universo pesquisado. (FRANCO, 2004).

E por último, com a socialização dos resultados alcançados na forma Relatório Final, por meio da defesa acadêmica, busquei atentar para as questões inicialmente postas aos objetivos pretendidos. Com intuito de compartilhar posteriormente os resultados alcançados por meio de publicação acadêmica, na forma de artigos, cujas aproximações conclusivas deverão ser discutidas em seminários, grupo de pesquisa e outros eventos que agreguem as devidas orientações e sugestões mais condizentes à pesquisa educacional.

Foi almejado como resultado do estudo a apreensão do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, sendo que tais resultados poderão acrescentar outras formas de se pensar à ação educativa, partindo da compreensão e do desvelamento das prescrições curriculares oficiais, no contexto paraense por meio da teoria crítica, no sentido de evidenciar elementos de convergências e divergências, contradições, dissensões e ideologias, tendo em vista apontarem indícios para o aprimoramento das práticas curriculares no campo educacional.

1.4.2 Estrutura da Dissertação

Além da exposição em tela: **1 – Delineamento da pesquisa.** Registre aqui, sumariamente, as seções pretendidas e realizadas neste estudo. São estas:

2 – O ensino médio integrado no Brasil e no Pará: um breve histórico

Rememorei a construção histórica da separação entre o ensino médio e a educação profissional mediante os marcos legais da legislação educacional que, de certa maneira, conciliaram os mecanismos de estratificação e exclusão em meio às lutas sociais em favor da qualidade na educação pública. Procurei retomar o momento histórico dos assentamentos normativos concernente ao ensino médio integrado e o debate no meio social e educacional em função de sua implantação em nível nacional e localmente no estado do Pará, retratando as estratégias adotadas para sua implantação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional para Rede EETEPA.

3 – As prescrições curriculares oficiais para o ensino médio no estado do Pará

Procurei distinguir os termos conceituais, a saber, currículo: currículo prescrito e o direcionamento do currículo como política do conhecimento oficial e o currículo integrado. Bem como busquei delinear as prescrições curriculares definidas para a implantação do ensino médio integrado na condução de sua materialização nas escolas tecnológicas, no sentido de identificar que concepção curricular perpassa a proposta para Rede EETEPA, para finalmente emitir as apreciações sobre o estudo.

4 – Considerações Finais

A seção quatro é o relato conclusivo sobre o desenvolvimento do estudo e tem como finalidade retomar as questões iniciais desta investigação; que indiquem se os objetivos pretendidos pela pesquisa foram alcançados, se a problemática investigada foi compreendida, tendo em vista que se trata de uma dissertação. Pretendendo vislumbrar as contribuições que o estudo poderá ensejar na elucidação do fenômeno educativo no contexto paraense.



2. O ensino médio integrado no Brasil e no Pará: um breve histórico



Não existe “qualidade” com dualização social. Não existe “qualidade” possível quando se discrimina, quando as maiorias são submetidas à miséria e condenadas à marginalidade, quando se nega o direito à cidadania a mais de dois terços da população [...]. [Não podemos aceitar] uma sociedade onde o discurso da qualidade como retórica conservadora seja apenas uma lembrança deplorável da barbárie que significa negar às maiorias seus direitos.

Pablo Gentili

O movimento produzido no cenário educacional brasileiro, após a promulgação do Decreto 5.154/2004, em favor da implantação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional vem trazendo algumas contribuições importantes, entretanto são muitos os entraves encontrados, os quais, em grande parte, são decorrentes de distorções ou mesmo desconhecimento no que concerne aos fundamentos do ensino integrado, bem como as resistências engendradas por meio da ideologia neoliberal, que de forma contingente, intencional e orquestrada, imprime fortes contradições à realidade social, em especial a distorção abismal que estabelece entre o que é prescrito e o que de fato é implantado/implementado em face às demandas sociais requeridas à educação brasileira.

Nesta seção, procurei remontar de forma descritiva e analítica o histórico do ensino integrado no Brasil, ao rememorar as marcas da dualidade secular com que nascera o ensino médio e a educação profissional no contexto brasileiro, localizando pontos de divergências e convergências assentadas pelos diferentes projetos societários; busquei conhecer o debate que é travado em torno de sua implantação por meio da legislação educacional, o processo de implantação em âmbito nacional até identificar as estratégias para a implantação do ensino médio integrado no estado do Pará.

2.1 A histórica separação entre formação geral e profissional no Brasil

Historicamente, a educação brasileira busca corresponder às expectativas de desenvolvimento impostas pelo contexto econômico do país e às necessidades ditadas pela elite dominante.

Autores como Rocha (1996), Kuenzer (1997, 1998 e 2007), Cunha (2000), Bello (2001), Manfredi (2002), Romanelli (2006) e Moura (2007) retratam que na fase colonial (1549-1759) a educação atendeu pelas mãos do ensino dos jesuítas, por meio da catequese, à dominação dos povos indígenas e africanos.

Nesses dois primeiros séculos, o modelo de produção agrícola do país não requeria alta escolarização para a maioria da população, caracteristicamente rural. Assim, não houve grandes preocupações com a educação das classes trabalhadoras em função da tarefa que lhes cabia, na forma de plantio e colheita ou atividade de mineração. Neste sentido, o próprio sistema escravocrata vigente à época, imprimia um caráter subalterno às atividades físicas e manuais. Cunha (2000), explicita:

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

Rocha (1996) esclarece que o primeiro Plano de Estudo foi criado no Brasil pelo Padre Manuel de Nóbrega; foi realizado com o desenvolvimento da aprendizagem da língua dominante, o português, e da doutrina. Observa, o autor, ainda, que daí em diante tem início uma bifurcação da aprendizagem, pois “...*poderia os alunos seguirem o aprendizado profissional e agrícola ou a aula de gramática e a viagem de estudos para a Europa*”. (ROCHA, 1996, p. 27).

Esse autor descreve que a Companhia Jesuíta instituiu em 1599, o *Ratio ataque Institutio Studiorum Societatis Jesue*, e organizou o funcionamento de todos os seus colégios. Esse plano possuía caráter obrigatório, constituindo-se de regras prescritivas práticas e minuciosas, sendo que a primeira versão sofreu alterações somente em 1832. Recorrendo a Franca (1952), ele retrata, também, a estrutura pormenorizada do currículo:

1. Currículo teológico: teologia escolástica, teologia moral, sagrada escritura, hebreu. 2) Currículo filosófico: 1º ano: Lógica e introdução às ciências. 2º ano: cosmologia, psicologia, física, matemática. 3º ano: Psicologia, metafísica, filosofia moral. 3) Currículo humanista (corresponde ao moderno curso secundário), que abrange 5 classes (a penúltima e a última classe desdobravam-se em outras duas): 1. Retórica. 2. Humanidades. 3. Geografia. 4. Gramática média. Gramática inferior. Franca (citado por ROCHA, 1996, p. 128).

De acordo com Rocha (1996), os conteúdos ensinados foram transplantados da Europa para o Brasil em caráter universalizador, inspirados na ideologia católica, de cunho dogmatizante, fortemente vinculada à autoridade e às tradições literárias eclesiásticas. Ressalta, entretanto, que as atividades de natureza técnica, a língua vernácula, e, sobretudo as ciências, foram de certo modo desprezadas no estudo secundário.

Bello (2001) acrescenta informações acerca dos cursos de Letras e Filosofia, considerados formação secundária, e o curso de Teologia e Ciências Sagradas, de nível superior, para formação de sacerdotes. No curso de Letras estudava-se Gramática Latina, Humanidades e Retórica; e no curso de Filosofia era estudada a matéria Lógica, Metafísica, Moral, Matemática, Ciências Físicas e Naturais.

Segundo esse autor, o modelo jesuíta de ensino, prevaleceu absoluto durante 210 anos, de 1549 a 1759. E, no momento da expulsão desses religiosos, os eclesiásticos possuíam 25 (vinte e cinco) residências, 36 (trinta e seis) missões e 17 (dezesete) colégios e seminários, além de seminários menores e escolas de primeiras letras instaladas em todas as cidades onde havia casas da Companhia de Jesus. Para este autor, a educação brasileira, à época da expulsão, vivenciou uma grande ruptura histórica de um processo já implantado e consolidado como modelo educacional.

[...] Com a expulsão saíram do Brasil 124 jesuítas da Bahia, 53 de Pernambuco, 199 do Rio de Janeiro e 133 do Pará. Com eles levaram também a organização monolítica baseada no Ratio Studiorum. [...] Continuaram a funcionar o Seminário Episcopal, no Pará, e os Seminários de São José e São Pedro, que não se encontravam sob a jurisdição jesuítica; a Escola de Artes e Edificações Militares, na Bahia, e a Escola de Artilharia, no Rio de Janeiro. (BELLO 2001, p. 04)

Para Bello (2001), àquela altura, os interesses dos jesuítas divergiam dos interesses da Corte. Enquanto os jesuítas preocupavam-se com o proselitismo e o noviciado, o Marquês de Pombal pensava em reerguer Portugal da decadência que se encontrava em relação a outras potências européias da época. Além disso, retrata esse mesmo autor, a cidade de Lisboa passou pelo infortúnio de uma catástrofe natural (terremoto) que destruiu parte significativa da cidade e precisava ser reerguida. Assim, a educação jesuítica não mais convinha aos interesses econômicos da Coroa Portuguesa. O que fez com que Pombal, ao reorganizar a escola e o sistema educacional, promovesse a expulsão dessa ordem religiosa do solo português e de todas as suas colônias, não sendo extensiva aos religiosos católicos das demais ordens.

Cabe lembrar que, em dois séculos de dominação jesuítica, a companhia acumulou bens, riquezas e prestígio nos domínios da Colônia Portuguesa, muito em particular, no caso da colônia brasileira pela execução de trabalhos gratuitos realizados pelos indígenas quando do seu “proselitismo” da religião católica.

Segundo Rocha (1996), a fase Pombalina é iniciada em 1756, dirigida pelo Ministro Sebastião José Carvalho e Melo, vinculado ao movimento iluminista e declaradamente anticlerical. Com a expulsão da Companhia de Jesus, e reforma empreendida por Pombal, decorrem vários desdobramentos no contexto institucional da educação, sendo que o autor retrata, dentre outros aspectos, esse fato:

Foi criada a Diretoria Geral de Estudos, responsável pela administração do ensino, cabendo-lhe dentre outras coisas, habilitar e controlar os professores e as atividades e conteúdos por eles desenvolvidos, bem como censurar os livros por eles utilizados, além de avaliar os relatórios periódicos de atividades. O mesmo documento estabelece um imposto chamado de “subsídio literário”, cuja finalidade era financiar as também, as criadas “aulas régias”. (ROCHA, 1996, p.134).

O ensino secundário organizado até a época dos jesuítas, caracterizado nas humanidades, foi substituído pelas Aulas Régias, de Latim, Grego, Retórica, nas próprias casas dos estudantes, por professores na maioria das vezes improvisados e leigos. Foram criadas também as aulas de ler e escrever, nisso se resumia o currículo elementar, observa o autor. (ROCHA, 1996).

Por outro lado, com o advento da vinda da Família Real para o Brasil em 1808, na fase Joanina (1808-1821), se fez necessário prover a colônia de uma estrutura administrativa para atender às demandas da corte portuguesa, que segundo as análises de Bello (2001), existiu uma prévia preparação para a estadia da família real no Brasil. Para isso, D. João VI abriu a Real Academia Militar, Escolas de Direito e Medicina, a Biblioteca Real, o Jardim Botânico e, de forma marcante, a fundação da Imprensa Régia. No aspecto econômico houve grandes mudanças em especial da base de exportação agrícola e extrativista da monocultura açucareira para a cafeeira.

Para Bello (2001), o Brasil foi finalmente “descoberto” e a nossa História passou a ter uma complexidade maior, haja vista que a demanda infraestrutural da colônia foi requerida em função do evento. Segundo ele, a educação continuou a ter uma importância secundária em comparação às colônias espanholas, que já dispunham de algumas universidades, a saber, a de São Domingos, fundada em 1538, as do México e de Lima (Peru), criadas, ambas em 1551, enquanto que no Brasil, a primeira universidade surgiu somente em 1934, em São Paulo. Durante todo o período imperial, o mesmo autor enfatiza a reduzida contribuição em prol da educação brasileira, em especial a alfabetização das classes menos favorecidas da época.

De semelhante modo, Rocha (1996) analisa o direcionamento dado à educação na fase imperial, corroborando com Bello (2001), no que diz respeito ao tratamento dado aos estudos elementares e secundários, que, à época, se encontravam estagnados na mesma situação ainda com implantação da Reforma Pombalina, que apesar do aumento quantitativo das aulas régias, sobretudo no período de estadia da família real, não outorgou à educação melhorias substanciais. A esse respeito, esclarece:

Dentre as poucas medidas oficiais que neste período se voltaram para o ensino elementar, podemos citar como exemplo: Lei estabelecendo a criação de escolas de ensino mútuo (por ordem ministerial, cada província deveria mandar para o Rio de Janeiro, um soldado para aprender o método e propagá-lo na sua província de origem); Lei votada em 23 de outubro de 1.823, permitindo qualquer cidadão abrir escola de nível elementar, sem que para isso fosse obrigado a ter licença ou autorização, ou mesmo prestar exame comprovando sua qualificação. (ROCHA, 1996, p. 144).

Cabe destacar entre alguns marcos importantes para a educação brasileira, o retorno de D. João VI a Portugal em 1821. Em 1822, dois anos depois, seu filho D. Pedro I proclama a Independência do Brasil, e, em 1824, é outorgada a primeira constituição brasileira. O art. 179 desta Lei Magna dizia que a *"instrução primária é gratuita para todos os cidadãos"* o que ensejou reflexos mais significativos no campo educacional em face de uma tentativa de prover uma educação, a uma margem mais significativa da população do Brasil Imperial. (BELLO, 2001).

Rocha (1996) enfatiza um segundo marco importante para o ensino secundário, também advindo da nossa primeira Constituição, quando sofre a reforma de 1834, em decorrência das pressões oriundas das províncias em prol da melhoria do campo educacional. A principal medida de impacto foi o direito adquirido pelas unidades políticas de legislar sobre o seu próprio sistema educacional, surgindo daí, a responsabilização provincial pelo ensino elementar e secundário.

Esse autor elenca ainda que precisamente em 1837, foi criado o Colégio Imperial Pedro II, destinado a servir como modelo para as escolas secundárias e promover certa unidade organizacional no então “sistema de ensino”, de característica fortemente heterogênea, em muito dependente do desempenho das províncias que já naquela época dispunham de realidades econômicas das mais diversas. Assim, o Colégio Imperial Pedro II, ao contrário da realidade das escolas secundárias das demais províncias que desenvolviam o ensino na forma de “aulas avulsas”, adotou estudos simultâneos e seriados.

Observa o autor que o currículo adotado por esta instituição oferecia formação geral num modelo clássico-humanístico e um conhecimento enciclopédico.

Ao longo do século XIX algumas reformas foram implementadas no ensino médio relativo ao período (1837 a 1889), com a emissão dos seguintes atos normativos: Decreto de 2 de dezembro de 1837, convertendo o Seminário de São Joaquim em colégio de instrução secundária, com a denominação de Colégio de Pedro II, e outras disposições; o Decreto nº 1.331-A de 17 de fevereiro de 1854 que aprovou o regulamento para reforma do ensino primário e secundário no Município da Corte; o Decreto nº 1556 de 17 de fevereiro de 1855, que aprovou o regulamento do Colégio de Pedro II; o Decreto nº 2.006 de 24 de outubro de 1857, que aprovou o regulamento para os colégios públicos de instrução secundária do Município da Corte; o Decreto nº 2.883 de 1 de fevereiro de 1862, que alterou os regulamentos relativos ao curso de estudos do Imperial Colégio de Pedro II; o Decreto nº 4.468 de 1 de fevereiro de 1870, que alterou os regulamentos relativos ao Imperial Colégio de Pedro II; o Decreto nº 6.130 de 1 de março de 1876, que alterou os regulamentos do Imperial Colégio de Pedro II; o Decreto nº 8.051 de 24 de março de 1881, alterou os regulamentos do Imperial Colégio de Pedro II. Estes atos normativos concentram-se entorno do currículo prescrito para o Colégio Pedro II, pois aquele estabelecimento deveria padronizar nacionalmente, a seleção cultural considerada, segundo os legisladores brasileiros, à época, digna de ser assimilada pelas novas gerações. (ROCHA, 1996).

Por outro lado, os estudos de Cunha (2000), Manfredi (2002), Romanelli (2006) e Moura (2007) relatam que o ensino profissionalizante¹³ no século XIX foi provido de objetivos fortemente assistencialistas, fundados em valores filantrópicos. Cabe destacar que dos beneficiários atendidos por estas iniciativas nutria-se a expectativa de que se afastassem de ações na contra-ordem dos bons costumes. Tais ações de cunho filantrópico eram, em grande parte, destinadas ao amparo de crianças órfãs e abandonadas, os chamados “desvalidos da sorte”. Dentre tais ações, Moura (2007) descreve algumas iniciativas que trataram do ensino profissional.

¹³ Segundo consta no Parecer nº 16/99-CNE/CEB, os primeiros indícios das origens da Educação Profissional surgem no século XIX, em 1809, com um Decreto do Príncipe Regente, futuro D. João VI, criando o Colégio de Fábricas.

Ainda no século XIX, foram criadas sociedades civis destinadas a dar amparo a crianças órfãs e abandonadas, possibilitando-lhes uma base de instrução teórica e prática e iniciando-as no ensino industrial. Entre estas sociedades, as mais importantes foram os Liceus de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro (1858), de Salvador (1872), do Recife (1880), de São Paulo (1882), de Maceió (1884) e de Ouro Preto (1886). (MOURA 2007, p. 06).

Manfredi (2002), ao sintetizar a educação profissional na I República (1889-1929), expressa:

[...] foi possível notar que a Primeira República se caracterizou como um período de grandes transformações e de grande ebulição social, no qual se gestaram novas práticas e concepções de Educação profissional: ao lado da concepção assistencialista e compensatória, surgiram a concepção católico-humanista, orientada pelo trabalho como antídoto à preguiça, à vadiagem, e às idéias revolucionárias, a concepção anarco-sindicalista de educação integral e, finalmente, a visão de formação profissional para o mercado de trabalho – para o exercício das funções e atribuições dos postos de trabalho, segundo os padrões do regime fabril e do trabalho assalariado capitalista. (MANFREDI, 2002, p. 94).

Para essa autora, começa aí um esforço público de organização da formação profissional, combinado ao viés assistencialista de preparação de operários para o incipiente processo de industrialização e modernização do país. Em 1909, o Presidente Nilo Peçanha criou as Escolas de Aprendizes e Artífices e, em 1910, instalou mais dezenove escolas destinadas aos pobres e humildes. Paralelamente, ofereceu o ensino agrícola para capacitar chefes de cultura, administradores e capatazes.

Todavia, para Kuenzer (1988), a implantação das 19 (dezenove) Escolas de Aprendizes e Artífices não aconteceu em decorrência direta das necessidades de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, haja vista o insipiente processo de industrialização da época. O argumento utilizado para o surgimento dessas instituições refere-se à questão política, ou seja, o Estado precisava oferecer às camadas mais pobres alternativas de inserção no mercado de trabalho. Em outro estudo, Kuenzer (2007), reafirma que tais iniciativas resguardam o caráter elitista e de reprodução da estrutura social vigente.

A expansão da oferta de escolas profissionais, portanto, não resulta em democratização, mas sim em aprofundamento das diferenças de classe. Contudo, este aprofundamento nem sempre foi claramente percebido, em face da relativa mobilidade social que a qualificação profissional propiciava no regime de acumulação rígida; esta mobilidade, no entanto, era limitada pelas dificuldades de acesso ao nível superior, obviamente imputadas à relação inadequada que a “vítima” estabelecia com o conhecimento. (KUENZER, 2007, p. 158).

Adentrando ao contexto do século XX, por meio das análises de Bello (2001) é preciso destacar que a década de 1920, é caracterizada como um período fértil de mudanças na política brasileira, haja vista que nesta década ocorrem as manifestações que caracterizaram vários movimentos, a saber: o Movimento dos 18 do Forte (1922), a Semana de Arte Moderna (1922), a fundação do Partido Comunista (1922), a Revolta Tenentista (1924) e a Coluna Prestes (1924 a 1927). O mesmo elenca no campo educacional a realização de diversas reformas de abrangência estadual, tais como:

[...] reformas de Lourenço Filho, no Ceará, em 1923, a de Anísio Teixeira, na Bahia, em 1925, a de Francisco Campos e Mario Casassanta, em Minas, em 1927, a de Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (atual Rio de Janeiro), em 1928 e a de Carneiro Leão, em Pernambuco, em 1928. (BELLO, 2001, p. 07).

A historiografia da educação brasileira, descrita por meio dos estudos de Rocha (1996), Bello (2001), Manfredi (2002), Romanelli (2006), Moura (2007), aponta que o marco histórico da política da educação nacional para o ensino profissional se deu a partir da década de 1930, em virtude do processo de industrialização do país.

A queda da bolsa de valores de *New York*, em 1929, gerou uma crise econômica em âmbito mundial, fragmentando a concepção liberal, o que refletiu fortemente na economia brasileira e culminou com a crise no sistema cafeeiro. Tais acontecimentos impuseram ao Brasil a necessidade de produzir mais bens de consumo para fazer face à demanda do mercado interno, haja a vista que até então, tais produtos importados da indústria européia, em especial da Inglaterra, sofreram forte escassez no mercado em virtude da 2ª Grande Guerra Mundial (1934-1945). (MOURA, 2007).

A reforma dirigida por Francisco Campos estruturou de forma orgânica o ensino secundário, através dos Decretos 19.890/1931 e 21.241/1932, que promoveram à extinção, em definitivo, os cursos de exames parcelados de preparatórios e a adoção de um currículo secundário em nível nacional. A nova legislação instituiu:

[...] para todo o Brasil o currículo seriado, a frequência obrigatória, além da equiparação ao Colégio Pedro II de todos os estabelecimentos secundários oficiais. Bem como os particulares, desde que todos se submetessem a inspeção federal e se organizassem mediante as exigências do decreto. Outra característica importante nesta reforma foi à organização do ensino secundário em dois ciclos (fundamental e complementar), sendo exigida a habilitação neles para que pudesse haver ingresso nos cursos superiores. (ROCHA, 1996, p. 266-7).

Com o estado ditatorial posterior ao golpe de 1937, foi declarado o Estado Novo (1937-1945) e, desse modo, o governo brasileiro se assentou em uma política

centralizadora e uniformizadora do ensino, ao intervir de forma global no sistema educacional brasileiro e em outros setores econômicos e sociais, causando insatisfação à sociedade civil. (ROCHA, 1996).

Segundo Romanelli (2006), o então ministro da educação do Estado Novo (1937-1945), Gustavo Capanema, dá continuidade às reformas de alguns níveis de ensino, com promulgação das chamadas Leis Orgânicas que estruturaram, dentre outros, o ensino técnico-profissional, sendo promulgadas de forma gradativa no país. Segundo a autora, as leis do ensino técnico foram assim definidas:

Em 30 de Janeiro de 1942, o decreto-lei nº 4.073 organizava o ensino industrial (Lei Orgânica do Ensino Industrial); b) em 28 de dezembro de 1943, saía a Lei Orgânica do Ensino Comercial, pelo decreto-lei nº 6.141; c) e, em 20 de agosto de 1946, findo, Portanto, o Estado Novo, saía o decreto lei 9.613, chamado Lei Orgânica do Ensino Agrícola. (ROMANELL, 2006, p. 154).

Desta feita, os textos das Leis Orgânicas da Educação Nacional da década de 1940 acentuaram e sedimentaram o caráter dualista para a educação do ensino secundário e técnico, em muito refletido nos Decretos Lei nº 4.244/1942 e a Lei nº 4.073/1942. Cabe destacar que a primeira formação de nível secundarista fora destinada às elites do país, enquanto que o ensino profissionalizante destinava-se a oferecer formação adequada aos filhos dos operários, que necessitavam ingressar precocemente no mercado de trabalho, o que reafirma a visão inicialmente assistencialista e compensatória que originou a educação profissional nos tempos do império e da primeira república, preponderando o dualismo histórico entre ensino secundário e profissionalizante.

Romanelli (2006) observa que o ensino secundário destinava-se às pessoas que dispunham de bens materiais, a fim de que ocupassem os altos escalões da elite brasileira. Neste sentido, o estado ditatorial de Vargas arrefece os debates nacionais que eclodiram na década de 1930, dando-lhe um novo encaminhamento, saindo do seio da sociedade civil para controle da sociedade política, por meio da força ditatorial.

Para essa autora, as conquistas empreendidas pelo movimento renovador, que influenciaram a Constituição de 1934, foram caladas com nova Constituição de 1937. Segundo a autora, a Constituição Federal de 1937 é marcada pela distinção entre o trabalho intelectual, para as classes mais favorecidas, e o trabalho manual, enfatizando o ensino profissional para as classes desfavorecidas.

Face à necessidade de vincular a educação aos planejamentos econômicos globais como forma de contribuir para o desenvolvimento econômico, por intermédio do Ministério de Indústria e Comércio (MIC), consolidou-se uma política de incentivo ao desenvolvimento do ensino industrial, comercial e agrícola de instituições como Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), criado em 1942 sob o Decreto-lei nº 4.048/1942. O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) foi criado quatro anos depois, sob o Decreto-lei 8.621/1946, baseadas no treinamento de técnicas para preenchimento de postos de trabalho bem definidos.

Pinto (2001) acrescenta que neste período a educação secundária foi ainda mais polarizada entre uma formação científica ou clássica que vislumbrava a ampliação da escolarização em nível superior e a formação profissionalizante que não permitia o acesso ao superior, limitando a classe trabalhadora a uma formação técnica para suprir as necessidades de mão-de-obra imposta pelo contexto econômico.

A crise no sistema político e na economia agrária exportadora abre novas demandas ao sistema educacional brasileiro. Nesse contexto, foi realizada a reforma do ensino superior (Lei n.º 5.540/68) e, posteriormente, a Reforma dos ensinos de 1º e 2º graus (Lei n.º 5.692/1971). Essas leis foram promulgadas em um cenário marcado inicialmente por pressões sociais em favor de uma educação de qualidade e representou ao governo de ditadura militar (1964 - 1985) uma estratégia governamental no sentido de conter a forte demanda pelo ensino superior, o qual era restrito às elites. Neste sentido, a Lei n.º 5.692/1971 atribuiu ao ensino de 2º grau um caráter de profissionalização universal e compulsória, dadas às necessidades advindas do sistema industrial em forte expansão, sendo a reforma qualificada como de extrema radicalidade nos tempos do então Presidente Médici. Diante destes fatos, Pinto (2001) aponta os impactos trazidos por esta lei:

Em primeiro lugar, ela unifica o antigo ginásio que (correspondia ao primeiro ciclo do ensino médio) com o antigo primário, criando o primeiro grau, com oito anos de duração, obrigatório e gratuito nas instituições públicas. Em segundo lugar transforma o antigo colegial em segundo grau sem alterar sua duração de três anos. Contudo, a mais radical mudança implantada por esta lei do ensino médio foi a profissionalização compulsória. Assim, pela lei todas as escolas de segundo grau deveriam assegurar uma qualificação profissional fosse de nível técnico (quatro anos de duração), fosse de auxiliar técnico (três anos de duração). Tudo indica que objetivo por trás desse novo desenho do ensino médio dando-lhe um caráter de terminalidade dos estudos foi o de reduzir a demanda para o ensino superior e tentar aplacar o ímpeto das manifestações estudantis que exigiam mais vagas nas universidades públicas. (PINTO, 2001, p. 55).

Sob as apreciações de Kuenzer (1997), tais circunstâncias contribuíram para a desorganização das escolas públicas de 2º grau, tornando seus currículos um amontoado de disciplinas sem unidade. Desse modo, o ensino de 2º grau, que já não garantia uma base sólida de conhecimentos gerais, era comprometido. No entendimento dessa autora, esse panorama reforçou ainda mais a velha dualidade entre a formação geral e a educação profissional:

[...] a velha dualidade ressurgiu no âmbito da legislação com todo o seu vigor, reafirmando-se novamente na oferta propedêutica [...] como a via preferencial para ingresso no nível superior, permanecendo os velhos ramos [...] como vias preferenciais de acesso ao mundo do trabalho. (KUENZER, 1997, p. 24).

A profissionalização obrigatória, então, vai se desestruturando, pois há diminuição considerável da oferta de profissionalização no país, exceto nas Escolas Técnicas Federais (ETF), Escolas Agrícolas Federais (EAF) e alguns poucos sistemas estaduais de ensino. De outro modo, as escolas particulares saem com a formação geral mais fortalecida, atendendo à elite brasileira para formação no ensino superior. (ROMANELLI, 2006).

Para Romanelli (2006), o objetivo do ensino médio, na perspectiva da Lei 5.692/1971, era a profissionalização compulsória e obrigatória, cujos interesses de ordem política e econômica atinham-se pela retomada da expansão econômica do Brasil, dado o crescente desenvolvimento industrial em consequência do modelo de substituição das importações. No âmbito social tinha a clara pretensão de conter o avanço da demanda pelo ensino superior.

Cabe lembrar que nas prescrições curriculares da época foram pautados acordos realizados entre Ministério da Educação e Cultura (MEC) a época e *United States Agency for International Development* (USAID), impondo aos profissionais da educação a papel de meros executores. Contudo, segundo Cunha (1991, p. 33) foi por meio “...da reação estudantil, o amadurecimento do professorado, a denúncia de alguns políticos nacionalista, com acesso a opinião pública evitaram a total demissão brasileira no processo decisório da educação nacional”. Porém, essas resistências custaram um alto preço, eivada de deportações políticas e sumiço de cidadãos que pensavam a educação brasileira de modo diferenciado do governo vigente.

Todavia, essas pretensões não ocorreram de forma exitosa, causando uma série de situações e controvérsias. Assim, a Lei 5.692/1971 foi alterada através do Parecer nº

76/1975, que restabeleceu a modalidade de educação geral, posteriormente normatizada pela Lei 7.044/1982.

Em outro momento histórico, ao final da década de 1980, no Brasil, ocorreram alterações significativas no papel do Estado (paralelo ao movimento de redemocratização do país) ensejando a reconfigurações do processo de decisão político-administrativa da educação, visando à transferência de poderes do nível nacional e regional para o nível local (ou mesmo para os pais e alunos, como parceiros essenciais na tomada de decisões em espaços públicos e não governamentais), fundamentadas na perspectiva do Estado Mínimo, significa dizer:

A idéia de um Estado mínimo, defendida pelo neoliberalismo impõe medidas de diminuição de gastos com políticas públicas sociais e redução de direitos sociais antes conquistados. [...] a tese neoliberal (que não é unívoca) postula a retirada do estado da economia-idéia do Estado Mínimo; a restrição dos ganhos de produtividade e garantias de emprego e estabilidade de emprego; a volta das leis de mercado sem restrições; o aumento das taxas de juros para aumentar a poupança e arrefecer o consumo; a diminuição dos impostos sobre o capital e diminuição dos gastos e receitas públicas e, conseqüentemente, dos investimentos em políticas sociais. (FRIGOTTO,1998, p. 80-1).

Em razão dessa lógica, a sociedade brasileira tem assistido a um processo de descentralização das estruturas organizacionais que reflete no sistema de ensino, através de políticas públicas educacionais, desdobrando-se em novas práticas sócio-educativas. Neste contexto, foi aprovada uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional a qual profundas mudanças trouxeram ao ensino médio e profissional de nível técnico no Brasil.

Segundo os estudos de Rocha (2001), a aprovação desta lei ocorreu em meio a um processo de lutas sociais, discutidas ao longo da década de 1980, e segundo ele em consequência da promulgação da nova Constituição Federal Brasileira em 1988, foram criadas as condições ideais para o desencadeamento do processo de elaboração de uma nova diretriz, em substituição à Lei nº 4.024/61, observa o autor.

Observa Rocha (*idem*), que o Deputado Federal Otávio Elísio apresentou o Projeto de Lei nº 1258/88 que fixava as novas diretrizes e bases da educação nacional, sendo encaminhado para a Comissão de Educação da Câmara, que apresentou por intermédio do Deputado Jorge Hage, um substitutivo. Enfatiza que, a partir daquele momento, os debates em torno do assunto ampliaram-se consideravelmente. Diante do ato, foi gerada uma série de polêmicas, perpassado por interesses divergentes e antagônicos por articulações, negociações, denúncias, pressões. Retrata que foi somente em 1993, depois de

um novo substitutivo do Deputado Jorge Hage; e dois outros, de autoria da Deputada Ângela Amin; seguido de varias modificações, o Projeto de Lei foi aprovado no plenário da Câmara e enviado para apreciação no Senado Federal, com a denominação de PLC 101/93.

Todavia, no mesmo momento em que tramitava na Câmara dos Deputados o projeto de uma nova LDBEN, paralelamente era apresentado no Senado, pelo Senador Darcy Ribeiro, outro projeto (PLS 67/1992), construído para tentar desqualificar o Projeto que tramitava na Câmara Federal. E, em função de inúmeras questões de ordem estrutural diante da mudança governamental, o projeto não chegou ao plenário do Senado. No entanto, no Senado, o Projeto (PLC 101/93) oriundo da Câmara recebeu inúmeras emendas. Em 30 de novembro de 1994, foi aprovado na Comissão de Educação do Senado o parecer do Senador Cid Sabóia acompanhado do seu substitutivo ao PLC 101/1993, sendo em 12 de dezembro encaminhado ao Plenário daquela casa legislativa. Segue relatando:

Sete anos transcorrido desde a apresentação do Projeto de Lei n 1.158/88. Depois de tão longa tramitação faltava, apenas a aprovação no Senado Federal do Projeto escrito por milhares de mãos, que já era resultante da participação democrática de vários segmentos da sociedade brasileira. Entretanto, não era aquele o projeto dos liberais e dos neoliberais. Não era aquele o projeto dos conservadores e dos neoconservadores. Não poderia ser aquele, segundo estes grupos, o projeto que daria as diretrizes e bases da educação nacional. (ROCHA, 2001, p. 103).

Conforme esse autor, o Governo eleito de FHC, rapidamente se posicionou oficialmente contrário tanto ao projeto aprovado na Câmara quanto ao substitutivo Cid Sabóia, seguido de várias manobras, objetivando inviabilizar a aprovação do projeto de LDBEN democraticamente construído:

Em 1995, o Senador Beni Veras solicitou por meio de requerimento, o retorno do substitutivo Cid Sabóia de Carvalho à Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania do Senado Federal. Naquela Comissão, um novo substitutivo foi apresentado pelo seu relator, que não por coincidência era o Senador Darcy Ribeiro, que alegou inconstitucionalidade em 33 pontos do Substitutivo Cid Sabóia, o que desqualificava o Projeto que esperava apenas entrar na ordem do dia para votação. Numa clara manobra regimental, o Senador apresentou no dia 21 de março de 1995, seu parecer acompanhado de um primeiro substitutivo. [...] A partir daí, várias outras armações foram sendo praticadas com o intuito de impedir a aprovação do PLC 101/93. (ROCHA, 2001, p. 104).

No entanto, em 04 de maio de 1995, um novo substitutivo foi apresentado declarando a nocividade, tanto do Substitutivo do Senador Cid Sabóia quanto do PLC

45/91 e aprovando por outro lado o PLC 101/93. Somente em 8 de fevereiro de 1996 era finalmente aprovado no Plenário do Senado o novo Projeto de Lei. (ROCHA, 2001).

Em síntese, a estrutura apresentada, segundo Rocha (2001), se baseou no projeto original apresentado em 1992 no Senado Federal por Darcy Ribeiro. Em consequência disso, a nova Lei passava a assumir um perfil semelhante ao que já estava proposto no antigo projeto do Senador, com os devidos aperfeiçoamentos, e o necessário engajamento aos ditames da política educacional do novo Governo Federal:

Após o projeto ser aprovado no Senado, daquela feita na forma do Substitutivo Darcy Ribeiro, retornou à Câmara dos Deputados onde foi relatado pelo Deputado José Jorge. Estas poucas e inexpressivas alterações provocou no documento que lhe chegara às mãos, sendo seu parecer final aprovado em plenário da Câmara, no dia 17 de dezembro de 1996, por 394 votos a favor, 73 contrários e 4 abstenções, numa nítida aliança entre as forças políticas conservadoras. Saíra vitorioso, sem dúvida nenhuma, o projeto que só foi viabilizado graças às alianças entre os neoconservadores e neoliberais, que têm caracterizado o cenário político brasileiro atualmente. Vale ressaltar que três dias depois, sem nenhum veto presidencial, o projeto era promulgado, tornando-se a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (ROCHA, 2001, p.06).

Nesta direção, a nova lei incorporou as reformas educacionais que já vinham sendo realizadas pelo Governo Federal, realizando modificações na estrutura e na própria dinâmica da educação nacional. O presidente da época, arrogando-se à condição de legislador, não esperou a nova lei dar as diretrizes e bases da educação nacional para legislar sobre o Conselho Nacional de Educação, sobre a eleição dos dirigentes dos estabelecimentos públicos de ensino superior, sobre repasse de verbas diretamente para as escolas, reorganização do ensino técnico, dentre outras intervenções legais. (ROCHA, 2001).

Para Rocha (2001), a nova LDBEN 9.394/1996, apresenta um texto inócuo e genérico que atende ao objetivo de permitir ao Governo promover as reformas que constam de seu projeto global para o campo educacional plenamente compatível com o Estado Mínimo que se queria implementar no Brasil:

Certamente essa via foi escolhida para afastar as pressões das forças organizadas que atuavam junto ou sobre o Parlamento de modo a deixar o caminho livre para a apresentação e aprovação de reformas pontuais, tópicas, localizadas, traduzidas em medidas como o denominado 'Fundo de Valorização do Magistério', os 'Parâmetros Curriculares Nacionais', a lei de reforma do ensino profissional e técnico, a emenda constitucional relativa à autonomia universitária, além de outras como os mecanismos de avaliação mediante provas aplicadas aos alunos do ensino fundamental e médio e o 'provão' para os universitários. Saviani (citado por ROCHA, 2001, p.108).

Portanto, a estratégia do Governo da qual a atual lei fez parte concentrou-se em promover alterações parciais nesta, reformar a educação em pequenas doses via decretos, acreditando que com essa saída politicamente seria mais fácil viabilizar o seu projeto educacional, tanto pelo enfraquecimento das pressões, quanto pela quebra das possíveis resistências, analisa Rocha (2001). Saviani (citado por ROCHA, 2001, p.109), ainda aponta as cinco grandes prioridades para o campo educacional, anunciadas no plano de governo de FHC, que se tornaram legais, ascendendo à condição de parte integrante das diretrizes para a educação brasileira alcançada pelo projeto neoliberal no Brasil:

[...] pode-se dizer que as diretrizes da educação nacional e de seus currículos, estabelecidas na LDB, correspondem à linha reguladora do traçado que indica a direção e devem ser mais duradouras. Sua revisão, ainda que possível, exige a convocação de toda a sociedade, representada no Congresso Nacional. Por tudo isso, são mais gerais, refletindo a concepção prevalecente na Constituição sobre o papel do Estado Nacional na educação.

Cabe ainda ressaltar, os aspectos legais da reforma que trouxeram em primeira instância o princípio unificador da educação básica, entre os diferentes níveis e modalidades educação infantil, fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos e educação profissional, anunciado no art. 21, e, explicitando no art. 22 da LDBEN 9.394/1996, expressando a finalidade da educação básica, princípio esse, regulamentado pelas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, que assim preconiza:

Sistematizar os princípios e diretrizes gerais contidas na LDB; explicitar os desdobramentos desses princípios no plano pedagógico e traduzi-los em diretrizes que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional; dispor sobre a organização curricular da formação básica nacional e suas relações com a parte diversificada, e a formação para o trabalho (BRASIL, MEC, 1999, p. 64).

Ao contrário da legislação anterior - Lei nº 5.692/1971 -, que concebia o currículo enquanto um rol de disciplinas que deveriam compor um dado curso, a nova LDBEN adota uma concepção em que o currículo é a expressão de princípios e metas a que se propõe a educação; em que a flexibilidade é a característica marcante da nova concepção curricular prescrita pela legislação em vigor. A ideia de flexibilização tem sido ressaltada pelos curriculistas oficiais como fundamental para que os sistemas educacionais, escolas e aos educadores para que possam promover discussões, reelaborações e a adequação necessária a cada realidade. Entretanto, a mesma foi apropriada pela ideologia neoliberal e ressignificada. Neste sentido, flexibilização curricular é a garantia da formação de trabalhadores também flexíveis, perfil desejado em uma economia flexível orientado pela pedagogia das competências. Com base neste preceito, a concepção de currículo oficial

prescreve determinações acerca de como organizar os currículos escolares. (ROCHA, 2001).

No artigo 9º da nova lei, inciso quarto, que trata das competências da União, prescreve que em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios deve a instância federativa estabelecer competências e diretrizes para a educação básica (ensino infantil, fundamental e médio), que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, assegurando-se, dessa forma, a formação básica comum. É, portanto, de responsabilidade da União, estabelecer as diretrizes norteadoras dos currículos. Observa o autor, que a leitura do texto legal deixa claro que prescrever os currículos *stricto sensu*, assim como os conteúdos mínimos, está fora desta competência. Entretanto, o que se percebe é que não é esta a interpretação do governo brasileiro.

O Governo Federal, por intermédio de seu Ministério da Educação e do Desporto, com o posicionamento favorável do próprio Conselho Nacional de Educação, passou a partir de 1995, a elaborar um currículo nacional, denominado de Parâmetros Curriculares Nacionais. (ROCHA, 2001, p. 111).

Relembra esse autor que antes da LDBEN ter sido aprovada, outra Lei havia sido promulgada, dando ao Conselho Nacional de Educação a responsabilidade de cumprir com a tarefa de dar à organização pedagógica das distintas etapas de escolarização as suas diretrizes norteadoras:

A Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, que criou o Conselho Nacional de Educação, em seu artigo 9º, alínea c, estabelece como atribuição da Câmara de Educação Básica desse Conselho a deliberação acerca de diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto. (ROCHA, 2001, *idem*).

O mesmo constata que ao contrário do caráter prescritivo da legislação anterior, que ao estabelecer os currículos do primeiro e segundo graus o fazia de forma a engessar a organização curricular, essas diretrizes curriculares têm um caráter mais aberto, mais flexível. São as diretrizes curriculares nacionais o instrumento legal que intervém diretamente na organização das escolas, devendo as mesmas serem observadas tanto pelos entes federados quando do exercício de suas competências legais, quanto pelos sistemas de ensino e suas escolas, quando do exercício de sua autonomia pedagógica. Vindo ao encontro dessas diretrizes anunciadas na LDBEN 9.394/96 Art. 27 – Brasil (citado por ROCHA, 2001, p.113):

Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: I - A difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e

à ordem democrática; II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento; III - orientação para o trabalho; IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais.

Esta lei, ao tratar da forma através da qual os currículos devam apresentar-se na educação básica, estabelece em seu art. 26 a obrigatoriedade de uma base nacional comum¹⁴ que deverá ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar por uma parte diversificada, da mesma forma que deverá levar em consideração as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Contudo, Rocha (2001) questiona como poderão os conteúdos mínimos assegurar uma formação básica comum diante de toda a nossa diversidade linguística, cultural e religiosa; o que se quer na verdade fazer com escola, assegura o autor, é inventar uma "cultura comum" que "supere" a diversidade que é a essência da sociedade brasileira. Também chama a atenção para o fato de que com os conteúdos mínimos visa-se oferecer a estrutura necessária para que se operacionalize o previsto sistema nacional de avaliação (SAEB e ENEM). Neste sentido, à medida que a avaliação torna-se a mesma para todos os alunos, pressupõem-se possuírem as mesmas habilidades e competências, ou seja, exatamente os conhecimentos, habilidades e competências indicadas na base nacional comum, com a tentativa de se fazer a seleção cultural considerada base nacional comum compulsoriamente assimilável por todos. Com o intuito de:

[...] dar-nos um selo de “qualidade”, para que baseados nas "leis do livre mercado" possamos escolher melhor a mercadoria que será destinada aos nossos(as) estudantes. Dessa forma, creio ser fundamental nos questionarmos sobre os critérios utilizados para definir o que é a boa educação, o bom conteúdo, as habilidades e competências ideais a serem ensinadas/estimuladas nas escolas e, ainda, a quem interessa o perfil de educandos(as) que vamos formar. (ROCHA, 2001, p. 117).

Sendo a base nacional comum, que dá a dimensão obrigatória dos currículos nacionais, constituiu-se como cerne das políticas curriculares, implementada no Brasil fortemente na década de 1990, conduzindo minhas reflexões nos dias atuais ao tentar compreender o desenvolvimento das prescrições curriculares oficiais no contexto do ensino médio integrado para Rede EETEPA, no Governo Lula. Farei essa discussão mais à frente.

¹⁴ Sobre a base comum em Cury (citado por ROCHA, 2001, p.114): refere-se ao conjunto de conteúdos mínimos das Áreas de Conhecimentos articulados aos aspectos da Vida Cidadã. Por ser a dimensão obrigatória dos currículos nacionais – certamente âmbito privilegiado da avaliação nacional do rendimento escolar – a Base Nacional Comum deve preponderar substancialmente sobre a dimensão diversificada.

No que concerne à educação profissional, ressaltamos em síntese alguns aspectos da política do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) que orientaram a educação profissional¹⁵ ao longo da década de 1990, em nível nacional, a serem destacados: a) políticas públicas voltadas para atenuar as conseqüências da reestruturação produtiva e do desemprego estrutural que acompanhou a nova gestão da força de trabalho; b) ampliação do número de instituições privadas que foram contempladas com recursos públicos para as ações de educação profissional; c) fomento à privatização progressiva de instituições públicas, como a situação da Rede Estadual, a exemplo da educação profissional desenvolvida pelo terceiro setor; d) fomento ao CEFETs para atuar no ensino tecnológico no sentido de suprir as vagas para o ensino superior, desfocando-se da formação técnica que historicamente teve como centro de suas ações educativas voltadas ao nível técnico.

O documento intitulado “Políticas Públicas para Educação Profissional e Tecnológica”¹⁶, emite um diagnóstico situacional sobre a Educação Profissional realizada no Governo FHC, em seus dois mandatos, em que foi estabelecida a configuração da educação profissional, instituída pelo Decreto nº 2.208/1997 e Portaria MEC nº 646/1997 (sobrepondo a LBEN 9.394/1996), com o apoio do Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP), Portaria MEC nº 1.005/1997, com repercussões não apenas no sistema federal de ensino, mas também nos sistemas estaduais, compondo um conjunto de ações previstas no Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR) no âmbito do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), através da oferta da educação profissional de nível básico, conforme o art. 3º, “...destinada à qualificação e re-profissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia.” (BRASIL, MEC, 1997).

Os instrumentos normativos ora citados conduziram à concepção de educação profissional no âmbito do Ministério da Educação (MEC) e inspiraram a implantação/implementação do PLANFOR, dirigindo as mudanças não apenas na retórica dos benefícios da chamada empregabilidade, mas também na orientação e reorientação das políticas educacionais, visualizando também a educação profissional sob duas dimensões a partir do seu *locus* de desenvolvimento - ambientes escolares e não escolares, ou seja,

¹⁵ O termo educação profissional tem uma história recente na educação brasileira. Ele foi introduzido com a nova LDB (Lei nº. 9.394/96, no Cap. III, 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”.

¹⁶ Documento: *Políticas Públicas para Educação Profissional e Tecnológica Brasília - DF, 2004.* (Cf. BRASIL, MEC, SETEC, 2004).

orientou a educação profissional em três níveis¹⁷ de abrangência: à formação básica de trabalhadores, formação técnica e formação tecnológica em redes públicas e privadas. Concentrou, para isso, maiores investimentos no nível básico, o qual não requeria escolarização. Neste período federações e sindicatos de trabalhadores, associações, ONG, receberam recursos públicos via projetos sociais em convenio com as secretaria de assistência social para investir nessa modalidade educativa via formação não formal.

Por outro lado, educação profissional de nível técnico desenvolvida a partir do PROEP retraiu a demanda do ensino médio em detrimento da “Educação Profissional” fomentada pela “formação inicial e continuada de trabalhadores”¹⁸(anteriormente denominada de formação básica na forma de cursos livres), a qual não necessita, enquanto pré-requisito, da escolaridade regular, reforçando, desse modo, o caráter ideológico em torno da (re)qualificação profissional proliferada na década de 1990. Os resultados sobre a adequação total ou parcial ou inadequação das escolas às novas determinações ainda são pouco conhecidos. O documento “Políticas Públicas para Educação Profissional e Tecnológica” emite algumas apreciações:

Os argumentos de legitimação dessa política foram “[...] a qualificação e re-profissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia [...]” (Decreto nº. 2.208, Art. 3º,) e o aproveitamento de outras experiências profissionais dos trabalhadores que poderiam ser “[...] objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos” (Portaria nº 646/97 que regulamentou os artigos 39 a 42 da LDB. (BRASIL, SETEC, MEC, 2004, p. 12).

O documento ainda afirma que a face mais controversa dessa prática foi estabelecida através do PLANFOR, que apresentou inicialmente a educação profissional como uma panacéia para os males do desemprego, do subemprego, do autoemprego e da precarização do trabalho. Enquanto ao desenvolvimento PROEP ainda não temos o saldo

¹⁷ O Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), em 1999, revelou que, naquele momento, havia nos três níveis da Educação Profissional com 2 milhões e 800 mil matrículas em todo o País. O nível básico possuía 2 milhões de estudantes, o técnico respondia por 717 mil matrículas e o tecnológico detinha 97 mil. A Educação Profissional no País acontece com maior intensidade no setor de Serviços, onde estão 68% das matrículas, levando-se em conta os três níveis da Educação Profissional. Na sequência, aparece o setor da Indústria, com 24,2%, seguido pela Agropecuária e Pesca, com 4,1% dos alunos matriculados. Em último, na distribuição da matrícula, está o setor de Comércio, com 3% do total. O Censo também revelou que, dos 33 mil cursos de Educação Profissional no Brasil, a grande maioria está voltada para o nível básico: 27.555. O nível técnico tem 5.018 e o tecnológico tem 433 cursos em todo o País (BRASIL, SETEC, MEC, 2004).

¹⁸ Constatação realizada no Pará, segundo os Relatórios Anuais da Organização Social Escola de Trabalho e Produção do Pará (OSETPP) relativos aos anos de 2004 a 2006: somatório dos resultados referentes ao período de 2004 a 2006: formação técnica profissionalizante 3.121 (recursos públicos); formação inicial e continuada de trabalhadores 19.686 (recursos públicos), também formação inicial e continuada de trabalhadores 3.634 nos chamados Projetos Especiais (parceiros locais). (Cf. PARÁ, OSETPP, 2007).

destas políticas públicas por ser recente. No entanto, já existe apontamentos de algumas problemáticas:

Enfatizou-se a formação dos trabalhadores no contexto das transformações produtivas, da nova organização do trabalho e da introdução das novas tecnologias. Transferiu-se para o indivíduo a solitária responsabilidade daquilo que é criação social, a geração das formas de sobrevivência humana. Substituíram-se as políticas de desenvolvimento econômico e social pelas políticas compensatórias ao abandono social a que a população pobre tem sido secularmente relegada no Brasil (BRASIL, SETEC, MEC, *idem, idem*).

De acordo com Cêa (2010), um dos aspectos particulares dessa política foi sua condução paulatina, no sentido de desobrigar o Estado de responsabilizar-se pelo sistema educativo, além de gerar outros problemas através de medidas prescritivas impostas ao ensino médio técnico federal e estadual, com desdobramentos nos sistemas estaduais, especialmente das exigências através do sistema de financiamento do PROEP. Para essa autora, decorre daí um dos mais controversos ineditismos instituídos pelo Decreto 2.208/97, a saber: a contradição normativa decorrente da obrigatoriedade da profissionalização no ensino médio estabelecida na Lei 5.692/71, enquanto que o referido decreto, permissivo, induziu os sistemas de ensino estaduais a ofertarem exclusivamente o ensino médio de formação geral.

Consequentemente, a flexibilidade nas formas de modalidade abriu precedentes aos discursos conservadores da direita, o qual foi extremamente fortalecido no âmbito da reforma educacional, atingindo diretamente a educação profissional na década de 1990, pela regulamentação do Decreto Federal nº 2.208/1997 que priorizou a modalidade subsequente, suprimindo a possibilidade da modalidade integrada e aprofundando a separação entre ensino médio e ensino técnico.

O Decreto supracitado e o Parecer CNE/CEB nº 16/1999, referentes às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, nortearam as estruturas da educação profissional de nível técnico através de uma organização curricular própria e independente do ensino médio, no formato de módulos, e em detrimento das competências profissionais gerenciadas aos domínios dos setores privados que, segundo Zibas (1999), foi completamente desarticulada da formação geral. A autora analisa os currículos para a formação profissional e geral afirmando que estes currículos se aproximam do currículo espanhol, tanto no aspecto conceitual quanto na sua forma estrutural.

Em direção semelhante, Kuenzer (2007) realiza algumas conclusões no que tange aos pressupostos do Decreto Federal 2.208/1997 que formalizou o retorno de uma educação de teor neotecnicista:

a) racionalidade financeira baseada no referido princípio da equidade, o que pressupõe o tratamento diferenciado tanto dos indivíduos, quanto das demandas do mercado; b) a ruptura com o princípio de equivalência entre educação geral e profissional, resgatando, assim, a já mencionada dualidade estrutural; c) a substituição da educação fundamental pela capacitação profissional, isto é, para aqueles que não possuem escolaridade, dá-se acesso ao nível básico, que cria uma expectativa de ingresso no mercado, mas que isso se torna difícil, devido à baixa capacitação conferida pelo mesmo. (KUENZER, 1997, p. 50).

De certa forma, a educação profissional foi abortada da responsabilização do Estado e adotada temporariamente por meio das iniciativas de terceiro setor estruturada no PROEP com as concepções de mercado ditadas pelo BID conferindo a educação profissional alto investimento. Porém, o investimento estava condicionado àquela instituição que demonstrasse competência técnica e política, consubstanciadas através do cumprimento de metas do PROEP; tal seria a mais contemplada com financiamentos desse programa, o que evidencia que a gestão da educação profissional foi regida por princípios de competitividade e produtividade fortemente fundamentada em uma política de resultados. Contudo, num período de 05 (cinco) anos após a implantação do PROEP, a instituição terceirizada que assumisse o desenvolvimento da educação profissional ficaria a mercê de sua própria sustentabilidade, contando apenas com os arranjos produtivos locais, tais como convênios, colaborações técnicas, captação dos recursos externos por meio de projetos sociais nas esferas dos setores públicos e privados, ou seja, o Estado retirar-se-ia paulatinamente de sua responsabilidade.

De acordo com a LDBEN nº 9.394/96, o art. 40, prevê que “...a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.” (BRASIL, 1996), face ao preconizado, em termos concretos, salvo alguns poucos programas; os cursos de nível básico foram desvinculados dos níveis de escolaridade, em particular por intermédio do PLANFOR. Com efeito, em outro estudo, com base em dados do MTE, Cêa (2006) comenta os resultados dessa política de governo para a educação profissional, em muito consubstanciada pelo citado programa:

Durante seu período de existência, o Planfor deixou um expressivo saldo, por exemplo, entre os anos de 1995-2002 subtraiu do FAT, cerca de 2,7 bilhões de reais para o desenvolvimento de ações de qualificação profissional, que atingiram algo em torno de 20,7 milhões de trabalhadores, tarefa que envolveu mais de 2 mil entidades, sendo expressiva maioria do setor privado. (BRASIL, MTE, PLANFOR, anos de 2002, 2001, 2000, 1999, 1998, 1997, citado por CÊA, 2006, p. 410).

Compreendo que esta política foi estruturada de uma marca compensatória para os excluídos socialmente, haja vista, não estar acompanhada da escolarização regular, focada na ocupação de posto de trabalho, subempregos e autoemprego como saídas emergenciais ao desemprego estrutural decorrente de um sistema econômico excludente. Assim, preconiza o Parecer CNE/CEB nº 17/1997 inciso II nas palavras do relator Fábio Luiz Marinho Aidar:

A educação profissional básica destina a qualificar e a requalificar trabalhadores, independente de escolaridade prévia, não esta sujeita a regulamentação curricular, sendo oferecida na forma livre em função das necessidades do mundo do trabalho e da sociedade como preconiza a LDB. Nada impede que, eventualmente, seja estruturada de forma que possa ser aproveitada como crédito ou outra forma de equivalência na educação profissional técnica ou tecnológica. Em qualquer caso poderá proporcionar certificação de competências ou de qualificação profissional [...]. (BRASIL, CNE, 1997).

Por outro lado, Frigotto (2004) analisa a concepção de trabalho pautada nas relações sociais de produção capitalista, hoje vigente, que em muito fortalece a condição de alienação para as classes subalternas influenciando o sistema educacional. Bem como destaca a visão de o trabalho alicerçado em uma perspectiva transformadora de se compreender as relações sócio-econômicas que envolvem o mundo produtivo. Assim afirma:

[...] a concepção burguesa de trabalho vai-se construindo, historicamente mediante um processo que o reduz a uma coisa, a um objeto, de trabalho, essa interiorização vai estruturando uma percepção ou representação de trabalho que se iguala à ocupação, emprego, função, tarefa, dentro de um mercado (trabalho). Dessa forma, perde-se a compreensão de um lado que trabalho é a relação social e que esta relação, na sociedade capitalista é uma relação de força, de poder e violência; e de outro, de que o trabalho é a relação social fundamental que define o modo humano de existência, e que, enquanto tal não reduz a atividade de produção material para atender a reprodução físico-biológica (mundo da necessidade), mas promover as dimensões sociais, estéticas, culturais e de lazer (mundo da liberdade). (FRIGOTTO, 2004, p. 14).

Assim, no tocante às contribuições que envolvem as relações de trabalho, ainda por esse autor, é preciso considerar “a construção e o valor social de trabalho” para a sociedade, haja vista que “...o trabalho é a relação social fundamental que define o modo

humano de existência, não reduz a atividade de produção material para atender a reprodução físico-biológica, mas promove as dimensões sociais, estéticas, culturais e de lazer” (FRIGOTTO, 2004). Para esse estudioso, mediante esta visão é possível prever dias melhores para a educação brasileira, ao preconizar a superação da dualidade entre a formação média e profissional por meio da integração do ensino médio à educação profissional, mediante um projeto societário, projeto este que deverá ser conduzido de forma articulada e dialogada com todos os agentes sociais envolvidos no processo, resultando, daí, possivelmente, uma mobilização mais significativa dos setores educacionais vinculados ao campo da educação profissional - em especial no âmbito dos sindicatos e dos pesquisadores das relações que envolvem as vertentes, educação e trabalho.

E para melhor entendimento desta proposta, busquei resgatar a discussão acerca da implantação do ensino médio integrado no Governo Lula em âmbito nacional, e, no segundo momento verifiquei quais estratégias foram empreendidas na implantação da proposta do ensino médio integrado no contexto da educação pública no estado do Pará.

2.2 O ensino médio integrado no Brasil e o debate em torno de sua implantação

Para análise da implantação do ensino médio integrado no contexto brasileiro, focalizei minha atenção na legislação da educação, lançando mão de fontes primárias, tais como: leis, decretos, resoluções, pareceres normativos da proposta nacional, planos e programas que contemplam a idealização dessa perspectiva, haja vista o destaque no meio social que envolve a discussão sobre ensino médio integrado, a partir da estruturação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN nº 9.394/96, com maior repercussão acadêmica e social, deu-se a partir da revogação do Decreto Federal nº 2.208/1997 seguido da promulgação do Decreto Federal nº 5.154/2004, em 23 de julho de 2004.

As instituições dos decretos citados definem uma bifurcação nas concepções que aludem à educação profissional e ao ensino médio – o primeiro, a separação e o segundo à integração. O retorno às considerações acerca dos Decretos Federais nº 2.208/1997 e nº 5.154/2004, aos quais fiz menção na introdução desta seção, se justifica por eu acreditar que tais diplomas internalizam e acirram as disputas dos projetos educativos e de sociedade, iniciando o debate público em função de uma educação de qualidade. Isso

aconteceu ao longo da década de 1980, a partir do movimento de redemocratização do país até os dias de hoje.

No Governo Lula foi constituído um diagnóstico situacional sobre as políticas educacionais empreendidas no governo de Fernando Henrique Cardoso, expressas no documento “*Políticas Públicas para Educação Profissional e Tecnológica*” (BRASIL, SETEC, MEC, 2004), já citado. A partir desse momento, surgiram novas divergências pertinentes da formalização do Decreto Federal nº 2.208/1997, levando novamente à mobilização de educadores em favor do ensino integrado reivindicado outrora em fóruns organizados pela sociedade civil e movimentos sociais, anterior à constituição da LDBEN 9.394/96. (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2009).

Em face dessa mobilização social e necessidade de evidentes mudanças na concepção da educação profissional, foi instituído o Decreto Federal nº 5.154/2004, em meio às lutas sociais, com adesão de maior número de representações na forma de documentos e manifestações junto ao legislativo, o que garantiu a elaboração do citado ato, o qual revogou o Decreto 2.208/1997, regulamentando o § 2º do art. 36 e os art. 39 a 41 da LDBEN 9.394/1996, definindo entre outras providências, a natureza dos cursos e programas, condições, premissas básicas e o desenvolvimento do Ensino Médio e a Educação Profissional. (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2009).

Ferreira e Garcia (2005) destacam que apesar das reflexões negativas sobre o Decreto Federal 2.208/1997, principalmente no tange ao caráter ideológico voltado à qualificação profissional para empregabilidade e produtividade, assentado no imperativo do mercado, ainda assim algumas escolas técnicas manifestaram seu desejo de permanecer somente com a oferta da educação profissional nos moldes desse decreto, revelando, assim, as forças antagônicas e conservadoras no que concerne ao direcionamento da educação profissional assentado no modelo produtivo.

Segundo Ferreira e Garcia (2005), naquele momento foram reveladas nos discursos e documentos emitidos no congresso nacional e nos diferentes fóruns públicos, inúmeras divergências quando da revogação do Decreto Federal 2.208/1997. Inicialmente o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) manifestou apoio à permanência do Decreto 2.208/97, pois o Conselho afirmava que o Sistema Educacional Brasileiro não dispunha de condições para abraçar as possíveis demandas, pedagógica e de infraestrutura para implementação do Ensino Médio Integrado. Esses argumentos,

portanto, subestimaram toda discussão de ordem conceitual, pedagógica ou ética empreendida nas lutas sociais.

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2009), a construção do Decreto nº 5.154/2004 tornou-se emblemática dada à disputa entre a formação integrada e desintegrada, expressando uma disputa teórica em termos de concepções político-pedagógica, pelo qual permeia os dispositivos legais. Neste sentido, a aprovação do decreto que instituiu o ensino médio integrado, segundo os autores, resultou em um construto híbrido, onde é evidente as características mescladas das concepções de educação em disputa.

Contudo, as lutas sociais no campo educacional vêm sendo travadas e permanecem até os dias de hoje por meio das forças progressivas que almejam a superação da concepção que separa a educação geral da profissionalizante. Essa perspectiva não admite subordinar a política educacional ao economicismo e às determinações do mercado, que a reduz aos treinamentos para preenchimento de postos de trabalho destituídos de seguridade social, a exemplo da perspectiva do autoemprego, na tentativa de naturalizar as relações sociais, transferindo ao sujeito social toda responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso profissional em sociedade.

Diante da realidade observada, com base em Pacheco (2005), procurei realizar um levantamento dos marcos legais que orientaram a implantação da proposta nacional para o ensino médio integrado, no sentido de visualizar o desenvolvimento curricular às estratégias implementadas pelas políticas curriculares por meio das prescrições oficiais procurei também explorar que princípios e pressupostos conceituais anunciam tais documentos. Nesta seção, me ative aos marcos legais.

I. A base legal vigente – LDBEN 9.394/1996 publicada em 20 de dezembro de 1996

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/1996, o ensino médio passou a ter uma identidade própria, a se configurar como etapa final da educação básica, tendo assegurada a possibilidade de se integrar com a profissionalização, ao prever no art. 36: 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).

Em outra parte, no entanto, a definição da educação profissional, apresentada na LDBEN nos art. 39 até 42, não sustenta a perspectiva de superação do dualismo estrutural,

marcas da educação brasileira, por expressar contraditoriamente o discurso da inclusão dos trabalhadores no mundo da produção econômica mediante a qualificação profissional, expressão de uma legislação híbrida confluída por meio das lutas sociais. Isso fica constatado no art. 40: “*A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho*”. (BRASIL, *idem*).

Compreendo que a atual LDBEN 9.394/96 carrega em seu bojo um caráter flexibilizador para o desenvolvimento das ações educativas no que tange a educação profissional. De certo modo, confirmou a tendência dualística entre a formação geral e a profissional impingida ao sistema público, fortemente na década de 1990, na medida em que os artigos 39 a 42 contemplaram as diversificadas formas de oferta da educação profissional, em diferentes formas de arranjo produtivo com o terceiro setor e sistema privado. Tais artigos ora institucionalizando sua oferta no ensino regular, ora responsabilizando a sociedade civil ou a iniciativa privada.

Nessa perspectiva, a educação profissional desdobrou-se em confluências de ofertas, nos estados brasileiros, inferindo dubiedade ao processo de regulação da educação profissional. Desse modo, abriu precedências ao Decreto nº 2.208/1997, reforçando a dualidade histórica entre formação geral e formação profissional, desarticulando-as do ensino público, impondo às instituições públicas um modelo de gerenciamento privatista típico do terceiro setor. Assim, aprofundou-se a separação entre formação geral e formação técnica, no que se refere à concepção, metodologia, financiamento e gestão pública. Surge, portanto, a necessidade de revogação do Decreto nº 2.208/1997 e a promulgação do Decreto nº 5.154/2004.

II. Decreto Federal nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2 do art. 36 e os art. 39 a 42 da Lei n. 9.394/96.

Este decreto fundamenta o ensino médio integrado, reabilitando a possibilidade da integração entre formação geral e específica no âmbito das Instituições Federais e Estaduais, no sentido de integrar o ensino médio e o ensino profissional, regulamentado a Lei nº 9.394/1996, como observa o artigo 1º do Decreto nº 5.154/2004, o qual versa que a educação profissional será desenvolvida por meio de cursos e programas: I. formação inicial e continuada de trabalhadores; II. educação profissional técnica de nível médio; e III. educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação. (BRASIL, 2004).

Consta também a observância das seguintes premissas acerca da matéria: I. organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica; II. articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia. (BRASIL, 2004).

Cabe destacar que tanto a LDBEN 9.394/96 quanto o Decreto 5.154/04, ambos refletem a dubiedade e flexibilidade do ensino desintegrado. Por outro lado, também, reforçam a implantação/implementação da modalidade integrada, concebendo a possibilidade de oferecer uma formação mais ampla e aprofundada nas dimensões da ciência, da cultura e do trabalho, que propicie a construção de capacidades para uma participação social cidadã, que influencie nos rumos da sociedade, ao potencializar uma formação técnica e tecnológica para o engajamento no mundo do trabalho, direcionada por uma nova concepção de educação.

Neste aspecto, o Decreto nº 5.154/2004 respaldado na LDBEN 9.394/96, possibilita a oferta de cursos concomitantes e sequenciais, prevalecendo às contingências entre as concepções educacionais, capaz de atender a diversos interesses sob a argumentação discursiva de que as diferentes modalidades contemplam as demandas impostas pela diversidade do contexto social hodierno, atendendo também a diversidade cultural. No meu entendimento, contempla a manutenção de um sistema educacional estratificado permanecendo a polaridade social.

Sobre a formação para o trabalho integrada aos níveis de escolaridade (ensino médio integrado), o Decreto nº 5.154/2004, contempla o mesmo nível de importância formativa da educação profissional apartada do ensino regular (formação inicial, concomitante e seqüencial). A esse respeito, Cêa (2010), realiza o seguinte comentário:

O “ensino médio integrado”, mais que uma nova expressão cunhada pelo decreto 5.154/2004, representa, de fato, uma significativa oportunidade de formação para o trabalho, organicamente articulada à elevação dos níveis de escolaridade, possibilidade retirada do horizonte da grande massa de trabalhadores entre 1997 e 2004. Entretanto, a amplitude da noção de “articulação”, conforme prevista no referido decreto, continua prevendo a possibilidade da oferta de cursos concomitantes e sequenciais, indiscriminadamente, pelos sistemas públicos de ensino, dando continuidade ao mercado da educação profissional no interior dos mesmos. Além do mais, o decreto prevê a continuidade do desenvolvimento de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores no âmbito da educação pública, sem vinculação com os níveis de escolaridade. (CÊA, 2010, p. 14).

Segundo a autora, é a faceta renovada de uma política que reedita o pragmatismo da educação profissional voltada para as necessidades emanadas do mercado; neste sentido questiona:

Quantos trabalhadores, diante do vivo e crescente “supermercado” da educação profissional, poderão orientar seus filhos a se matricular em cursos de ensino médio integrado, diante das múltiplas oportunidades aligeiradas de qualificação profissional ofertada na própria rede pública de ensino? (CÊA, 2010, p. 15).

Para Cêa (*idem*), desde 1996, a educação profissional assumiu a condição de mercadoria negociada entre governos e entidades da sociedade civil na busca por recursos públicos, formando um verdadeiro “balcão de negócios”. Com essa mesma visão, segundo ela, merecem destaque: o PROEP, o PLANFOR e o Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem (PROFAE), que serviram de sangria para os recursos do Fundo de Amparo do Trabalhador (FAT).

A autora, também tece fortes críticas ao Governo do Presidente Lula, que além de dar continuidade aos dois primeiros programas, reformula o plano de qualificação do MTE, atualmente Plano Nacional de Qualificação (PNQ), ganhando o mercado da educação profissional mais um espaço com a instituição do “Projeto Escola de Fábrica”. Segundo ela, outra forma de desqualificação do trabalhador, associada à destinação privada dos recursos públicos.

O advento do Decreto 5.154/2004 promoveu a possibilidade da convivência de dois projetos de educação profissional em muito conflitantes. Com efeito, a concepção de ensino médio integrado preconiza mudanças substanciais, não apenas na retórica dos benefícios na esfera da chamada empregabilidade, mas também na ampliação da percepção e conceituação da educação profissional no Brasil. Por outro lado, a educação profissional consubstanciada pelo Decreto 2.208/1997 estava pautada nos valores do mercado, como fora observado neste estudo, a saber, nesse contexto, os descaminhos por que passou a formação profissional no estado paraense na década de 1990. O conflito é decorrente exatamente das múltiplas possibilidades previstas no dispositivo que lhe revogou (Decreto 5.154/2004) e quando compreendido à luz da atual lei, imprimem um texto híbrido à educação profissional quando são aceitáveis aplicações das mesmas práticas educativas, embora com “roupagens” ou “facetas” diferentes.

Contudo, compreendo que a publicação do Decreto Federal nº 5.154/2004 é importante à medida que revogou a obrigatoriedade da separação entre o ensino médio e a

educação profissional técnica de nível médio. Acredito que há um longo caminho a ser percorrido para a efetividade do ensino médio integrado nos Estados brasileiros, especialmente, no sentido de se alcançar a universalização de um ensino de excelência.

Isso implica garantir um ensino comprometido com os sujeitos que lhe conferem verdadeiro sentido, ou seja, profissionais da educação, estudantes e comunidade escolar. Os profissionais da educação que todos os dias labutam e enfrentam adversidades das mais inúmeras ordens, que, ao lado dos estudantes, aguardam ansiosamente por dias melhores, como escolas bem equipadas, metodologias diferenciadas de ensino, turmas com números adequados de alunos, trabalhadores bem remunerados, além da comunidade que acalenta melhores condições de vida futura aos seus filhos, etc.

De outra maneira, Frigotto; Ramos e Ciavatta (2009) abordam algumas considerações no que se refere a determinadas impertinências e até mesmo contradições e resistências dentro do próprio sistema educativo para a consolidação dos pressupostos legais do Decreto 5.154/2004:

Ao solicitar ao CNE, “em caráter de urgência, manifestação da Câmara de Educação Básica, com vistas à *adequação* das Diretrizes Curriculares Nacionais no que se refere à Educação Profissional Técnica de nível médio [ao Decreto n. 5.154/2004], para orientar os sistemas de ensino e as escolas na imediata implantação do referido Decreto, a partir do próximo ano letivo” (Brasil, CNE, 2004, p. 1, grifo nosso), o MEC ratificou a vigência das respectivas diretrizes, demonstrando concordância com seus princípios e conteúdos, e, de certa forma, reduzindo o conteúdo do Decreto n. 5.154/2004. Reforçou-se, assim, a idéia de que a reforma anterior era boa, mas não teria sido bem implementada. Este sinal foi dado também por outros documentos, como aquele que apresenta as orientações curriculares para o ensino médio. (FRIGOTTO; RAMOS; CIAVATTA, 2009, p.193-4).

Para tais pesquisadores, o conteúdo do Decreto 5.154/2004, embora restabeleça acertadamente o poder normativo da LDBEN 9.394/1996, ao prever a possibilidade da forma integrada de oferta da educação profissional no âmbito do ensino médio, o faz colocando essa alternativa no mesmo nível de importância das demais formas de articulação (concomitante e seqüencial), ratificando, de certa forma, o mais perverso efeito do Decreto 2.208/1997 para os trabalhadores brasileiros: a desvinculação entre formação para o trabalho e elevação dos níveis formais de escolaridade permanece como tendência predominante, mantendo a hegemonia da educação profissional desintegrada.

A despeito da complexidade política e pedagógica que caracteriza o tema, o que ocorreu foram discussões aligeiradas e, por vezes, encaminhamentos para a organização do ensino médio em três séries anuais, seguidas por mais um ano de estudos profissionalizantes. Reiteramos que a sobreposição de disciplinas consideradas de formação geral e de formação específica ao longo de um curso não é o mesmo que integração, assim como não o é a adição de um ano de estudos profissionais a três de ensino médio. (FRIGOTTO; RAMOS; CIAVATTA, 2009, p.194).

Para esses autores, o que se revelou fora um percurso controvertido entre as lutas da sociedade, as propostas de governo e as ações e omissões no exercício do poder.

No que se refere a sua função de coordenar a política nacional, o que lhe confere o dever de propor diretrizes curriculares ao Conselho Nacional de Educação e de agir para conquistar a hegemonia de suas concepções, o MEC declinou de exercê-la com relação à formação integrada, delegando a esse órgão tal prerrogativa. Ocupando esse espaço, o CNE exarou e o ministro da Educação homologou o Parecer n. 39/2004 da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, e a Resolução n. 01/2005, que atualizaram as Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes (BRASIL, CNE, 1998, 1999) às disposições do Decreto n. 5.154/2004, contraditoriamente, nos termos adequados à manutenção das concepções que orientaram a reforma realizada no governo anterior por meio do Decreto n. 2.208/97. (FRIGOTTO; RAMOS; CIAVATTA, 2009, p.194).

Esse decreto ainda prevê a continuidade do desenvolvimento de cursos e programas de formação inicial e continuada dos trabalhadores sem vinculação com os níveis de escolaridade, podendo ser ofertada a qualificação no próprio ambiente de trabalho e por instituições do terceiro setor. Portanto, acomoda diversos interesses presentes na sociedade civil organizada. Neste sentido, tal decreto não traduziu mudanças substanciais à ação pública e não se configurou como uma proposta pedagógica efetivamente significativa que movesse a construção de um novo paradigma no cenário da educação profissional, pois abriga em seu interior da mesma forma que LDBEN 9.3.94/96, fortes flexibilizações que são bem aproveitadas pelos interesses tradicionalistas de uma educação profissional voltada exclusivamente às necessidades e concepções da ideologia neoliberal, que explora e desvirtua o valor do trabalho nas relações sociais.

Por outro lado, apesar do Decreto nº 5.154 estar em vigor desde 2004, o Programa Brasil Profissionalizado, somente foi instituído por meio do Decreto nº 6.302 de 12 de dezembro de 2007, com abrangência no período correspondente aos anos de 2008 a 2011, após 03 (três anos) da publicação do Decreto. Assim é perceptível que, o financiamento da proposta, um abismo entre o que é discursado nas prescrições oficiais e o que efetivamente se observa no contexto educativo.

Art. 1º fica instituído no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Brasil Profissionalizado, com vistas a estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais (BRASIL, PBP, 2007, p. 01).

Certamente, entendo que o financiamento para o desenvolvimento do ensino médio integrado veio na contra-mão da proposta desse ensino, considerando que a educação profissional possui um alto custo financeiro em muito decorrente da necessária montagem de laboratórios específicos e permanente uso de matérias e equipamentos para determinadas áreas formativas na promoção de uma educação profissional de efetiva qualidade.

III. O Parecer CNE/CEB nº 39/2004, dispõe sobre a aplicação do Decreto nº 5.154/2004

Fato contínuo ao Decreto 5.154/2004 foi emitido o Parecer CNE/CEB nº 39/2004, de 08 de dezembro de 2004, cujo relator foi o conselheiro Francisco Aparecido Cordão que, ao tratar das orientações gerais e das adaptações necessárias à aplicação das articulações entre educação profissional e ensino médio, destacou a necessidade de implantação do ensino médio integrado, nos termos do referido Decreto. No entanto, não explicitou, efetivamente, pelo menos de forma articulada como deveria ocorrer essa integração e como seria priorizada, conforme se depreende da fala do relator:

A instituição escolar poderá adotar qualquer uma das três formas previstas no Decreto nº 5.154/2004 (integrada, concomitante ou subsequente), na realidade, cinco, com o desdobramento em três da forma “concomitante” (na mesma instituição de ensino, em instituições diferentes ou por meio de convênio de intercomplementaridade). (BRASIL, CNE, CEB nº 39/2004).

Portanto, o Parecer CNE/CEB nº 39/2004, que não impõe, por não ter força de lei, uma ou outra modalidade, cabendo à instituição de ensino, no uso de sua autonomia, decidir pela forma que melhor se coaduna com sua proposta político-pedagógica. Isso significou mais um entrave no processo aqui discutido. Quando reafirma a manutenção das diretrizes nacionais para o respectivo nível formativo de ensino médio e profissional, conforme expressa:

As Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação tanto para o Ensino Médio quanto para a Educação Profissional de nível técnico, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais gerais definidas pelo mesmo Conselho para “a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia” continuam perfeitamente válidas após a edição do Decreto nº 5.154/2004. As

Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação não deverão ser substituídas. Elas não perderam a sua validade e eficácia, uma vez que regulamentam dispositivos da LDB em plena vigência. O que será necessário fazer é uma ou outra alteração nas respectivas resoluções definidoras de Diretrizes Curriculares Nacionais, definindo orientação complementar referente a eventuais pontos de divergência de interpretação ou de organização entre as orientações básicas do revogado Decreto nº 2.208/97 e do vigente Decreto nº 5.154/2004. (BRASIL, CNE, CEB nº 39/2004).

VI. A Resolução CNE/CEB nº 01 de 03 de fevereiro de 2005.

A Resolução CNE/CEB nº 01/2005 assinada por Cesar Callari, atualiza a Resolução CNE/CEB nº 04/1999 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio sob a Resolução CNE/CEB nº 03/1998, ambas definidas pelo Conselho Nacional de Educação fundamentas na pedagogia por competência¹⁹.

A Resolução mais recente delas se deveu às necessidades das disposições do Decreto nº 5.154/2004, no sentido de introduzir a observância à modalidade do ensino integrado, bem como a mudança de nomenclatura da educação básica pra formação inicial e continuada de trabalhadores e outras providências. Porém, a substituição das diretrizes não ocorreu, haja a vista continuarem em vigência, conforme expressa a Resolução de nº 01/ 2005:

Art. 8º Ficam mantidas as Resoluções CNE/CEB nos 3/98 e 4/99, com as alterações introduzidas por esta resolução. Art. 9º Esta Resolução engloba as orientações constantes do Parecer CNE/CEB nº 39/2004 e entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário e preservados os direitos de quem já iniciou cursos no regime anterior. (BRASIL, CNE, 2005).

Somente no ano de 2010 é que foram iniciadas as discussões para construção de novas Diretrizes com o fito de modificações que ensejassem em mudanças mais radicais e imprescindíveis, em decorrências das mazelas que deveriam ser sanadas no seio da educação brasileira de caráter neotecnicista.

Sob o contexto das preocupações, pelo menos no campo discursivo, os Ministérios da Educação e o Extraordinário para Assuntos Estratégicos passaram a enfatizar que a educação possui uma função estratégica e deve ser tomada como uma questão nacional e, por isso, exige a consolidação do Sistema Nacional de Educação, o que

¹⁹ Para maiores aprofundamento sobre a noção de competências nos documentos da reforma da educação profissional. Consultar ARAÚJO, Ronaldo M. de L. *Políticas recentes de educação profissional*. In: A educação profissional no Pará, Belém-PA: EDUFPA, 2007.

se evidenciou, contextualmente, a necessidade de educação profissional e educação geral trilharem de forma conjunta para atender uma expectativa de uma educação mais qualitativa. Isso demandou a necessidade de se estabelecer novas responsabilidades, em particular, dos entes federativos da União, para, em regime de colaboração, realizar sua função, que, conforme o art. 8º, se concentra na “...*coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais*”. (BRASIL, 1996).

Nessa perspectiva, houve a demanda de alterações na legislação correlata à educação profissional. Assim, a proposta da ação interministerial e o anúncio recente da importância estratégica do ensino médio para a educação brasileira passaram a dispor, oficialmente, dos seguintes objetivos:

- a) estabelecer uma política de médio e longo prazo para consolidar, no ponto de vista quantitativo e qualitativo, o ensino médio no Brasil; b) reorientar uma reestruturação do modelo pedagógico desta etapa da educação básica que colabore na superação do dualismo entre o ensino propedêutico e profissional; c) expandir a oferta de matrículas da rede de escolas médias federais para um patamar entre 10% das matrículas totais desta etapa da educação básica (BRASIL, MEC, SEA, 2008, p. 04).

Observei a recorrente preocupação da política brasileira ao buscar assumir, pelo menos em seus discursos, a necessidade da adoção de reestruturações em muito consubstanciadas pelos “novos” programas educacionais para a população brasileira. No entanto, os já conhecidos entraves decorrentes das relações de poder impostos pelos grupos da classe dominante não podem imprimir, permanentemente, a anulação ou invalidar os interesses da classe social menos favorecida, considerando que o movimento de implantação do ensino médio integrado em nível nacional é de clara resistência a essas forças conservadoras, que insistem na manutenção das concepções do contidas no Decreto Federal nº 2.208/1997, que sustenta um sistema diferenciado de atendimento, funcionamento e financiamento entre ensino médio e profissional em nível técnico, ficando latente que isso acarretará uma extratificação social outorgando certificações aos cidadãos de primeiro, segundo e terceiro escalões, gerado pelo nosso sistema educacional.

É preciso enfatizar que mesmo considerando alguns importantes avanços e conquistas alcançados na educação básica e os progressos obtidos na expansão dos diversos níveis de ensino no Brasil, estes ainda não se revestiram suficientemente para a transformação de um quadro de elevada desigualdade educacional e uma situação precária

em relação à permanência e a aprendizagem dos estudantes, assumindo formas diversas na realidade brasileira. A escola, portanto, não deve ser limitada ao interesse imediato, pragmático e utilitário de mercado.

Corroborando com essa perspectiva, o Ministro da Educação e o Ministro Extraordinário de Assuntos Estratégicos anunciam a concepção curricular unitária para o ensino médio vigente nos eixos formativos da cultura, ciência e tecnologia:

[...] o ensino médio deverá se estruturar em consonância com o avanço do conhecimento científico e tecnológico, fazendo da cultura um componente da formação geral, articulada com o trabalho produtivo. Isso pressupõe a vinculação da ciência com a prática, bem como a superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia, e entre a formação teórica geral e técnica-instrumental. Em síntese, pretende-se configurar uma identidade do ensino médio, como etapa da educação básica, construída com base em uma concepção curricular unitária, com diversidade de formas, cujo princípio é a unidade entre trabalho, cultura, ciência e tecnologia. [...] Neste sentido, reconhecemos no Ensino Médio Integrado, com o seu significado mais amplo, o horizonte de um ensino médio de qualidade para todos e no qual a articulação com a educação profissional técnica de nível médio constitui uma das possibilidades de garantir o direito à educação e ao trabalho qualificado (BRASIL, MEC, SEA, 2008, p. 08).

Além disso, níveis e modalidades de ensino recebem tratamento diferenciado das políticas públicas educacionais, apresentando soluções paliativas para os problemas que remontam desde os primórdios da educação brasileira, a exemplo, os parques investimentos para a educação infantil, a educação profissional, principalmente na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em detrimento de outros níveis formativos. Na realidade, tais políticas públicas deveriam estar arraigadas ao plano dos direitos humanos de resgate aos cidadãos que vivem extrema situação de exclusão social, entretanto as formas paliativas e assistencialistas estão enraizadas em nossa história.

Contudo, algumas políticas, diretrizes e ações do governo federal emergiram em um cenário de possibilidades de melhorias para atual política pública nacional para a educação básica, a saber: a aprovação e implantação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), Lei 11.494/2007, e a formulação e implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), sendo este aprovado em 24 de abril de 2007, com ênfase na área de educação infantil, educação no campo, indígena e quilombola, tendo como prioridade a educação básica. Tais medidas ainda não foram suficientes para superar os déficits sociais do sistema de ensino público do país. No que diz

respeito à dualidade entre ensino médio e educação profissional, este quadro se arrasta há mais de 500 anos.

Cabe aqui retomar alguns acontecimentos que culminaram com a elaboração das atuais prescrições curriculares oficiais para o desenvolvimento do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, as quais se tornaram desencadeadores do processo de implantação no sistema público estadual de educação no Estado do Pará.

Procurei identificar por meio dos documentos oriundos da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC), proposições relativas às estratégias utilizadas para implantação do ensino médio integrado no ensino público do estado paraense, localizando elementos de convergências e divergências, decorrentes, a meu ver, das mazelas impostas pelas incongruências do cenário nacional, em especial no que tange às ambiguidades advindas dos dispositivos que normatizam a educação profissional no país.

2.3 A construção da proposta de ensino médio integrado no Pará: da concepção à implementação

A gestão governamental iniciada em 2007, pela frente Democrática Popular, ao iniciar os trabalhos na Secretaria de Estadual de Educação, realizou diagnóstico da Educação Básica e constatou resultados pífios com relação à educação básica descritos no censo escolar²⁰, apontando altos índices de evasão, repetência e distorção idade/série, apresentando um descompasso entre o que é previsto pela legislação e o que de fato foi realizado na rede estadual, além da ausência da idealização de uma proposta que viabilize a Educação Profissional do Estado do Pará, no ambiente público, em consonância com as orientações nacionais.

Nesse sentido, a Rede de Escolas de Educação Tecnológica do Estado do Pará (EETEPA) é criada em 2008 em substituição à matriz gerencial da OSETPP, por meio da Portaria 042/2008, emitida pela Secretaria Adjunta de Ensino (SAEN), que teve por objetivo ofertar a Educação Profissional dentro de uma concepção integrada de ensino

²⁰ A SEDUC até o ano de 2006 desenvolveu o ensino médio nas seguintes modalidades: 1) Sistema de Ensino Modular SOME; 2) Educação no Campo; 3) Educação Especial; 4) Educação de Jovens e Adultos; 5) Ensino médio regular (matutino, vespertino e noturno); 6) Educação indígena. Com base em dados do INEP (2007) nos demonstra os indicadores, a taxa de aprovação foi de 67,7%, a taxa de reprovação é de 13%, e evasão com o crítico índice de 25%. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é de 2,6. Por meio dos baixos resultados constatados nos indicadores de qualidade que a SEDUC anuncia a necessidade uma reestruturação do modelo pedagógico e também da gestão das escolas estaduais. (PARA, SEDUC, 2008).

médio. Atualmente, a EETEPA constituiu-se de quatorze (14) escolas, localizadas em nove (09) municípios do Pará, além da capital.

Do total das 14 (quatorze) unidades tecnológicas, 09 (nove) escolas tecnológicas estão situadas em municípios distintos do interior do estado paraense, a saber: Escola Agroindustrial Juscelino Kubstcheck de Oliveira (Marituba), EEEMP Irmã Albertina Leitão (Santa Izabel), EETPA Itaituba (Itaituba), EETPA Salvaterra (Marajó), EETPA Tailândia (Tailândia), EETPA Paragominas (Paragominas), EETPA Monte Alegre (Monte Alegre), Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins (Cametá), ERC Cristo Trabalhador (Abaetetuba) após a doação da ETP Abaetetuba no ano de 2007, em 2008 a SEDUC firma convênio com a Escola Religiosa Cristo Trabalhador reestabelecendo a oferta de educação profissional naquele município. Essas escolas encontram-se em locais distantes da área metropolitana de Belém do Pará.

As 05 (cinco) escolas restantes estão localizadas em bairros centrais e periféricos de Belém do Pará, tais como: Instituto de Educação do Pará (Batista Campos), Colégio Integrado Francisco da Silva Nunes (Marambaia), Escola de Educação Tecnológica do Pará (Icoaraci), Escola Técnica Estadual Magalhães Barata (Telegrafo), Escola de Educação Tecnológica do Pará Professor Anísio Teixeira (Umarizal).

ESCOLA /LOCALIZAÇÃO	CURSO/FORMA DE OFERTA
1.Escola de Educação Tecnológica do Pará Prof. Francisco das Chagas Ribeiro – Icoaraci - Belém / Av. Monsenhor José Maria Azevedo, s/n – Campina – Icoaraci, tel. 3297 0060	-Técnico em Hospedagem (Integrado e Subsequente); -Técnico em Informática (Integrado e Subsequente); -Técnico em Manutenção e Suporte (Proeja); - Técnico em Artesanato (Subsequente e Proeja) 07 cursos
2.Escola Técnica Magalhães Barata – ETEMB - Belém/ Rua municipalidade s/n entre Rua José Pio e TV. Djalma Dutra. Tel. 3254 1391	-Técnico em Segurança do Trabalho (Subsequente e Proeja); - Técnico em Eletrônica (Subsequente); -Técnico em Eletrotécnica (Subsequente); -Técnico em Mecânica (Subsequente); -Técnico em Informática I (Integrado e Subsequente); -Técnico em Manutenção Suporte e Informática (Proeja); -Técnico em Edificações (Subsequente) 09 cursos
3.Instituto de Educação do Pará/ Rua Gama Abreu, 256, Batista Campos. Tel. 3223 2953	-Técnico em Multimeios Didáticos; -Técnico em Secretaria Escolar. 02 cursos
4.Colégio Integrado Francisco da Silva Nunes / Conjunto Médice II, Av. Santarém s/n Marambaia	-Técnico em Enfermagem (Subsequente); -Técnico em Meio Ambiente (Subsequente); Técnico em Nutrição e Dietética (Subsequente); -Técnico em Podologia (Proeja) 04 cursos
5.Escola de Educação Tecnológica do Pará Prof. Anísio Teixeira/ Trav. D. Pedro I nº 320 bairro Umarizal– Belém.	-Técnico em Secretariado (Proeja e Subsequente); -Técnico em Arte dramática (Proeja e Subsequente); -Técnico em Marketing (Proeja e Subsequente); -Técnico em Comércio (Proeja e

Tel. 32055160

subsequente). 08 cursos

Quadro 07: Localização das Escolas Educacionais Tecnológicas do Estado do Pará da Secretaria de Estado de Educação - área metropolitana.

Fonte: As informações sobre os cursos foram compiladas (Cf. PARÁ, SEDUC, EETEP, 2009).

ESCOLA /LOCALIZAÇÃO	CURSO/FORMA DE OFERTA
6.Escola Agroindustrial Juscelino Kubstcheck de Oliveira – JK/ BR 316, km 18 – Marituba. Tel. 3292 4478	-Técnico em Informática (integrado e subsequente); -Técnico em Agroindústria (Integrado, Proeja e Subsequente); -Técnico em Florestas (Integrado, Proeja e Subsequente); 07 cursos
7.EEEMP Irmã Albertina Leitão – Santa Izabel / Rua José Maria Lopes, nº 1668, Santa Lucia - Tel. (91) 37442120	-Técnico em Secretaria escolar (Proeja); - Técnico em Informática (Subsequente); Técnico em Manutenção Suporte e Informática (Integrado); -Técnico em Agropecuária (Integrado e Subsequente); Especialização Técnica em Agronegócio; - Especialização Técnica em Redes de Computadores. 07 cursos
8.Escola de Educação Tecnológica do Pará-Itaituba/Rodovia Transamazônica – Br 230 km 06 (trecho Itaituba/Jacareacanga)	-Técnico em Meio Ambiente (Subsequente); -Técnico em Agenciamento de Viagem (Subsequente); -Técnico em Secretaria Escolar (Subsequente); -Técnico em Informática (Integrado e Subsequente); -Técnico em Manutenção e Suporte em Informática (Proeja); - Técnico em Agroindústria (Subsequente); -Técnico em Agropecuária (Integrado e Subsequente); -Técnico em Florestas (Integrado e Subsequente). 11 cursos
9.Escola de Educação Tecnológica do Pará-Salvaterra – Marajó/ Rodovia Pa-154 km 28 Tel. (91) 3767 1327	-Técnico em Hospedagem (Subsequente); -Técnico em Manutenção Suporte em Informática (Subsequente); -Técnico em Redes de Computadores (Proeja); -Técnico em Agroindústria (Subsequente); -Técnico em Agropecuária (Integrado); -Técnico em Agricultura (subsequente). 06 cursos
10.Escola de Educação Tecnológica do Pará – Tailândia / Tv. Aveiro s/n, Aeroporto	-Técnico em Rede de computadores (Subsequente); -Técnico em agroindústria (Proeja); -Técnico em Agropecuária (Integrado) ; -Técnico em Enfermagem (Integrado); -Técnico em Multimeios Didáticos (Subsequente).05 cursos
11.Escola de Educação Tecnológica do Pará – Paragominas / Rodovia Pa 256 km 06	-Técnico em Meio Ambiente (Integrado e Subsequente); - Técnico em Informática (Integrado e Subsequente); -Técnico em Manutenção suporte em informática (Proeja); -Técnico em Agroindústria (Integrado e Subsequente); -Técnico em Agropecuária (Integrado e Subsequente); -Técnico em Mineração (Subsequente); -Técnico em Móveis (Proeja); 11 cursos
12.Escola de Educação Tecnológica do Pará-Monte Alegre / Av. Irmã Amanda s/n – Planalto. Tel. (93) 3533-3195	-Técnico em Guia de Turismo (Subsequente); -Técnico em Redes de Computadores (Integrado); -Técnico em Processamento de Pescado (Subsequente); -Técnico em Agropecuária (Integrado e Subsequente); -Técnico em Meio Ambiente (subsequente e Proeja); 07 cursos
13.Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins – Cameté / Av. Inácio Moura s/n, Aldeia	-Técnico em Meio Ambiente (Proeja); -Técnico em Manutenção Suporte e Informática (Integrado e Subsequente); -Técnico em Agronegócio (Integrado e Subsequente); -Técnico em Agropecuária (Integrado e Subsequente); -Técnico em Aquicultura (Integrado e Subsequente); -Técnico em Administração (Proeja); 07 cursos

14.ERC Cristo Trabalhador – Abaetetuba / Rod. Dr. João Miranda Km 02 s/n Cristo Trabalhador. Tel. (91) 3751-1680	-Técnico em Meio ambiente (Proeja, Integrado e Subsequente); -Técnico em Manutenção Suporte em Informática (Integrado, Subsequente e Proeja); 06 cursos
--	--

Quadro 08: Localização das Escolas de Educação Tecnológica do Estado do Pará da Secretaria de Estado de Educação - áreas de abrangências.

Fonte: As informações sobre o curso foram compiladas (Cf. PARÁ, SEDUC, EETEPa, 2009).

Em busca de alcançar a reestruturação curricular para o ensino médio, a SEDUC/PA empreende discussões a partir do ano de 2007 no intuito de construir um diagnóstico situacional da educação básica no estado do Pará, por meio de seminários, fóruns, conferência estadual de educação, com participação dos segmentos educacionais e movimentos sociais. Essas ações deflagraram a construção de alguns documentos, a saber:

a) I Conferência Estadual de Educação: diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas aprovadas; b) A Educação Básica no Pará: Elementos para uma política educacional democrática e de qualidade *Pará* todos; c) A Gestão da Educação Profissional: desafio da construção do ensino médio integrado no Estado do Pará; d) Proposta Educacional para a Rede de Escolas de Educação Tecnológica do Estado do Pará – EETEPa; e) O ensino médio integrado no Pará como política pública; f) Projeto Político-Pedagógico para Rede EETEPa; g) Orientações para implantação de cursos técnicos de nível médio na forma integrada para a Rede Estadual de Escolas Tecnológicas do Pará. h) Diretrizes Específicas II: Orientações Gerais para o Ensino Médio Integrado extraído do documento Política de Educação Básica do Estado do Pará. Entre esses, lancei mão de três documentos que considere mais pertinentes para o alcance dos objetivos desta pesquisa, os quais compuseram a discussão da próxima seção.

Com a prerrogativa de desenvolver a proposta do ensino médio integrado, anunciada no documento – A Educação Básica no Pará: elementos para uma política educacional democrática e de qualidade *Pará* todos –, DEMP/ SEDUC, apoiou-se nos princípios educacionais para o desenvolvimento da Educação Básica, a saber:

[...] gestão democrática, gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, valorização dos profissionais da educação, vinculação entre educação-escola, trabalho e práticas sociais, tendo em vista a formação para o exercício da cidadania (PARÁ, SEDUC, SAEN, DEMP, 2008, p. 02).

O referido documento expressa alguns desafios, compromissos, a função social da escola pública, os princípios da gestão escolar, a política curricular e a organização didática da educação básica, os princípios de inclusão e diversidade no ambiente

educacional e a formação de professores e valorização dos profissionais da educação. Procurei destacar os pressupostos e os princípios em quadro sinóptico:

Desafios	-Construir uma educação pública de qualidade <i>Pará</i> todos; -Construir um projeto para a educação básica a repercutir no cotidiano das escolas favorecendo práticas formativas;
Compromisso	-Priorizar a qualificação do ensino, a qualificação da infraestrutura das escolas e a qualificação docente; -Garantir uma educação básica com qualidade, enquanto direito de todos;
Função social da escola pública	-Tornar-se um espaço de sociabilidade e dos saberes socialmente produzidos; -Propiciar uma cultura política que tenha o ser humano como principal referência;
Gestão democrática da educação	-Constituir-se como direito universal. -Perspectiva democratizante; -Envolvimento efetivo de todos os atores do ato educativo;
Política curricular e organização didática da educação básica	-Compreensão da participação coletiva neste processo – ideia de Democracia; -Controle social da educação. -Projeto político de uma sociedade democrática; -Construção coletiva do processo; -Reconhecimento dos saberes necessários à apreensão crítica da cultura; -Respeito à pluralidade e às diferenças; -Ideia de flexibilização – reavaliação permanente.
Inclusão e diversidade	-Espaço das identidades em movimento, o que pressupõe uma constante discussão sobre as diferenças que permeiam o universo escolar, assegurando um modo novo de existência do pluralismo ético-político-econômico-cultural.
Formação de professores e valorização dos profissionais da educação	-Processo contínuo de aperfeiçoamento profissional e reflexão da sua ação; -Condição necessária para as mudanças educacionais pretendidas; -Contemplar o autoconhecimento, a autonomia, e o compromisso político, constituindo-se num exercício de cidadania; -Institucionalizar ainda mais as ações formativas, objetivando uma educação democrática e de qualidade <i>Pará</i> todos.

Quadro 09: Os pressuposto e princípios da educação básica da Rede EETEPA da Secretaria de Estado da Educação – PA.

Fonte: PARÁ. SEDUC. SAEN. DEMP. A Educação Básica no Pará: elementos para uma política educacional democrática e de qualidade *Pará* todos, na forma de slide em *PowerPoint*, Disponível no Site <<http://www.seduc.gov.br/arquivos/ppt/ATT000174>>. Acessado em: 08 de setembro de 2010.

Esse documento emitiu apreciação críticas acerca dos baixos resultados referentes ao ensino médio paraense, sustentando que o quadro negativo deve-se, em grande parte, à

expansão da rede estadual nos últimos anos de forma precarizada, reforçando ainda mais a existência de dois projetos de educação. No que diz respeito à educação profissional, refletindo um perfil que se aproxima do modelo privatista, o documento afirma:

Os indicadores de qualidade realmente sinalizam que é urgente que a rede sofra uma reestruturação do modelo pedagógico e também da gestão das escolas estaduais. [...] Em se tratando de Educação Profissional, a Secretaria está implantando a Rede de Escolas de Educação Tecnológica do Estado do Pará, como alternativa ao que vinha sendo ofertado pela Organização Social Escolar de Trabalho e Produção - OSETPP, buscando proporcionar uma formação do trabalhador integradora entre Ensino Médio e Educação Profissional, para além dos saberes puramente instrumentais. (PARÁ, SEDUC, SAEN, DEMP, 2008, p. 02).

A DEMP/SEDUC/PA ficou encarregada de gerar coletivamente uma nova política voltada à educação profissional em consonância com a proposta do Governo Democrático e Popular, no contexto paraense, e em conformidade com o Governo Federal. Esse documento teve por objetivo subsidiar discussões em torno dessa nova forma de Educação Profissional, em suas finalidades:

[...] configura-se como base para orientar ações não só no âmbito da Secretaria, mas principalmente nas escolas, que é o *locus* onde, de fato, devem se materializar as novas propostas em construção. Sua finalidade é explicitar as diretrizes orientadoras da organização da educação profissional de nível médio ofertada por esta Secretaria por meio da REDE DE ESCOLAS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO PARÁ – EETEP (Portaria 042/2008 SAEN/SEDUC). A partir da compreensão de uma Educação Profissional orientada pelo conceito de politecnia (que remete à formação do trabalhador dentro de uma perspectiva de conhecimento em sua totalidade), este documento configura-se como instrumento norteador para a organização da Educação Profissional de nível médio resgatando suas bases legais, definindo as formas de ingresso, itinerários de formação, a duração dos cursos, o regime de funcionamento (formas de oferta), a organização curricular e as estratégias de avaliação (PARÁ, SEDUC, SAEM, DEMP, 2008, p. 05).

A SEDUC/PA, propõe reaver as 11 escolas que funcionavam com a oferta da educação profissional subsequente, sob administração da Organização Social Escola de Trabalho e Produção (OSETPP):

[...] ao optar por uma formação profissional ainda na fase de estudos da educação básica, venha a contribuir para o desenvolvimento e aproveitamento das tecnologias mais avançadas e também da pesquisa em áreas de inovação, sedimentando políticas de inclusão, diversidade e desenvolvimento humano. (PARÁ, SEDUC, 2008, p. 07).

A DEMP/SEDUC, nesse contexto, ao realizar algumas ações educacionais, constata a necessidade de implementar novas compreensões políticas para a educação profissional paraense, buscando direcionamento nos campos jurídico, administrativo e

pedagógico. Assim, através de observações realizadas com base no acervo documental previamente analisado e por ter participado de algumas dessas ações enquanto coordenadora de ensino.

Diante disso, enumerei as estratégias desenvolvidas que geraram a implantação do ensino médio integrado, a saber: 1º) Criação da Diretoria de Ensino Médio com duas coordenações: Coordenação do Ensino Médio (COEM) e Coordenação da Educação Profissional (COEP); 2º) Quebra o contrato com a OSETPP e resgata as 11 escolas que desenvolviam a educação profissional subsequente e a formação continuada de trabalhadores; 3º) Criação a Rede de Escolas de Educação Tecnológica do Estado do Pará; 4º) Discussão com os profissionais de educação em conferências, seminários e fóruns educacionais, a saber: I Conferência Estadual de Educação, que resultou no Plano Estadual de Educação, a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação do Governo Federal, e do Programa de Governo do Estado do Pará, além de todos os eventos promovidos entre os anos de 2007 e 2008, como: o Seminário “Desafio da Construção de Ensino Médio Integrado do Estado do Pará”, a I Reunião de Trabalho SEDUC/ PARÁ em 2008 “Educação Pública de Qualidade Pará Todos”, o I Fórum da Educação Profissional, o I Fórum do Ensino Médio tema: “O ensino médio integrado no Pará como política pública” (PARÁ, SEDUC, SAEN, 2008); 5º) Formalização da proposta educacional para Rede ETEPA para oferta do ensino médio integrado, expressa no documento: “A Educação Básica no Pará: Elementos para uma política educacional democrática e de qualidade Pará todos”; 6º) Contratação de profissionais para as escolas tecnológicas; 7º) Formalização do Projeto Político-Pedagógico para Rede ETEPA; 8º) Orientar a reestruturação dos projetos políticos pedagógicos para as escolas tecnológicas e da construção do Planos de Cursos Técnicos, subsequente, integrado, Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e especializações; 9º) Abertura de edital público para oferta de cursos subsequentes, integrado e PROEJA em todas as unidades tecnológicas; (SEDUC. PARÁ, IOEPA. DIÁRIO OFICIAL, 2009), e 10º) Iniciação das reformas físicas nas unidades tecnológicas. (SEDUC, DEMP, COEP, 2008).

Essas escolas, ao retornarem para a administração pública, atenderam um número expressivo de matrículas, evoluindo, desde 2009, para um total de 1.783 (mil setecentos e oitenta e três) matrículas. Em 2010, o número de matrículas quadruplicou em relação ao ano anterior, totalizando 6.137 (seis mil cento e trinta e sete) matrículas. Em 2011, o

atendimento alcançou a marca de 9.962 (nove mil e novecentos e sessenta e duas) matrículas, nas mais diferentes áreas da formação tecnológica, entre as modalidades subseqüentes, integrada, Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e especialidades. (BOTH, 2011).

Por outro lado, em função da reconstrução da história paraense, no que se refere à implantação do ensino médio integrado, desenvolvido pela SECUC, cabe relatar alguns acontecimentos que antecederam a criação da Rede de Escolas de Educação Tecnológica do Estado do Pará.

Em 2007, a OSETPP sofre intervenção da SEDUC, no sentido de apreciação dos trabalhos desenvolvidos, averiguação da aplicação dos recursos públicos e alcance dos objetivos educacionais, pontuando o interesse de reaver a gestão pública das escolas técnicas, sinalizando o empreendimento de discussões, para o desenvolvimento do ensino médio integrado naquele ambiente educacional.

Ainda em 2007, a Diretoria Educacional (DED) da OSETPP, dirigida pela Profa. Maria de Jesus Blanco Ferreira, a qual convidou diferentes segmentos sociais para o debate acadêmico em torno do tema “Cidadania e Formação do Trabalhador: Educação Profissional com Qualidade”, contando com a colaboração de 03 (três) professores do Instituto de Educação (ICED) da UFPA. Prof. Dr. Salomão Mufarrej, Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva e Prof. Dr. Ronaldo de Lima Araújo. Uma das sessões, intitulada “Educação Profissional e perspectivas atuais a partir do Decreto 5.154/2004”, foi realizada em 28 e 29 de novembro de 2007.

Nas discussões empreendidas nas reuniões pedagógicas, seminários e fóruns, observei várias formas de resistências concernentes à implantação do ensino médio integrado, manifestada nas falas de uma boa parcela de professores e demais profissionais da educação que lá atuavam. Essas impressões foram exteriorizadas por mim, na forma de Relatório Técnico-Administrativo, a pedido da OSETPP, na realização de seu planejamento estratégico, em 2007.

Essas resistências tiveram como base, segundo meu entendimento, uma série de fatores, a saber: a) desconhecimento do teor do aporte das prescrições oficiais para o ensino médio integrado; b) mudança na gestão administrativa; c) instabilidade na mudança

na estrutura organizacional e pedagógica do currículo; d) pelo desconforto que a mudança causa inicialmente ao quebrar a cultura organizacional e rotina constituída; e) pelo choque teórico-metodológico e cultural entre as concepções educacionais alimentadas por diferentes projetos de sociedade; f) por uma experiência não satisfatória com a educação integrada na década de 1970; g) desconhecimento na gerência do financiamento do novo programa de financiamento; h) por não dispor de um corpo de professores efetivos para implantação da proposta; i) pelo precário intercâmbio entre os órgãos normativos; de classe e de fomento; j) pela grande burocracia na resolução dos problemas e pela morosidade no trâmite dos recursos financeiros pela mantenedora (PARÁ, OSETPP, 2007).

Além desses fatores, houve outros de ordem de subsistência dos trabalhadores, tendo em vista o fechamento da OS, que acarretou o desemprego em massa de trabalhadores da área educacional, contratados nos diferentes segmentos de atuação escolar. Haja vista, o quadro da OSETPP era composto por uma pequena parcela de servidores, elementos-chave do setor administrativo-financeiro e técnico pedagógico da SEDUC cedidos a OSETPP; alguns foram empregados pela normatização da CLT, enquanto outros foram contratados temporariamente por meio de seleção curricular e/ou por indicação de cotas político-partidárias em cada governo, com salários bem distintos do setor público, causando uma série insatisfação no meio educacional. Com a quebra de contrato entre SEDUC e OSETPP, essa instituição decreta falência e encerra suas atividades após 06 (seis) meses da quebra de contrato e até os dias de hoje responde ao Ministério Público por causas trabalhistas.

Com a mudança de gerenciamento das escolas técnicas e de produção, no mesmo ano, a SEDUC realiza acordo informal em que muitos dos profissionais horistas e seletistas da extinta OSETPP foram contratados para a rede pública, pois a Secretaria não dispunha de um quadro para efetivação da educação profissional, haja vista a SEDUC apresentar baixo número de professores efetivos remanescentes das antigas escolas técnicas, pois esta instituição estava há 12 (doze) anos sem realizar concurso público para tais modalidades. Até 2010, o quadro docente da rede tecnológica continuava precarizado, contando apenas com 556 (quinhentos e cinquenta e seis) professores e 229 (duzentos e vinte nove) servidores da área administrativa e pessoal de apoio, na condição de temporário para atender um alto volume de cursos (PARÁ, SEDUC, 2010).

A polêmica causada pelas discussões e procedimentos administrativos, pedagógicos e jurídicos me instigou, sobremaneira, a conhecer os caminhos a serem percorridos pela educação profissional no Pará, dado a sinalização de um novo cenário político e a normatização do ensino médio integrado por meio do Decreto 5.154/2004. Nessa época, a SEDUC tinha como missão avaliar a possibilidade de aderência ou não ao Programa Brasil Profissionalizado, pois a chamada do MEC de adesão ao PBP estava anunciada em caráter opcional, o que determinaria o desembolso de investimentos públicos para a efetividade do ensino médio integrado em ordem progressiva de adesão à proposta nacional.

A formação média consubstanciada em uma perspectiva de formação integrada não visa apenas à qualificação técnica; sobretudo tem como prerrogativas mudar as condições históricas segregadoras entre formação média e formação profissional, alimentadas por um sistema classista por meio de políticas públicas educacionais. Esse quadro se instalou como elemento de estratificação social, fortalecendo a divisão social do trabalho diante de uma perspectiva capitalista de sociedade. Para isso, é necessário o comprometimento com a sociedade, conforme reconhece a Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República:

A definição e implementação de uma política para o Ensino Médio deve se dar, por um lado, a partir e à luz do conjunto de diretrizes, propostas e ações já encaminhadas pela sociedade brasileira em geral e pelo Estado brasileiro de modo mais particular. Por outro lado, deve estar sustentada, também, em uma definição mais precisa de identidade, orientada pela compreensão de que o Ensino Médio configura-se em etapa final da educação básica com algumas atribuições específicas já previstas na LDB (Art. 35) (BRASIL, MEC, SEA, 2008, p. 07).

Diante das mudanças postas, em 2008, a SEDUC/PA passa por nova mudança de gestão, devido ao afastamento do Prof. Msc. Mário Cardoso, Secretário de Estado de Educação, que optou pela candidatura ao cargo político de Prefeito do Município de Belém, sendo substituído pela Profa. Msc. Iracy Gallo Ritzmann, que ao assumir o cargo, prossegue com os trabalhos e cria a Diretoria de Ensino Médio e Profissional (DEMP). No mesmo ano, em virtude da quebra de contrato com a OSETPP, e posteriormente, o seu descredenciamento, desse modo, o direcionamento das Escolas Técnicas e Escolas de Trabalho e Produção, é retomado para SEDUC/PA.

Nesse mesmo período, a DEMP, sob a direção do Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo, amparado na legislação ainda em vigor, é ampliada a oferta da educação

profissionalizante mediante a consideração de um público-alvo maior ofertando as 03(três) modalidades apontadas pela LDBEN 9.394/96, a saber subsequente, integrada e concomitante, bem como, reatando o financiamento do ensino médio integrado à educação profissional junto à esfera federal, através do Programa Brasil Profissionalizado (PBP). Essa diretoria priorizou, segundo o apontamento de diretrizes educacionais emitidas pela SEDUC, 03 (três) ações específicas pontuadas: a qualificação do ensino, a qualificação e valorização docente e a qualificação da estrutura física da escola.

Ao optar pelo desenvolvimento do ensino médio integrado, a reestruturação da Educação Profissional pública estadual teve o apoio técnico e financeiro do MEC e do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação através de convênio Brasil Profissionalizado, já assinado com a Secretaria de Educação do Pará. O MEC aponta para além de uma reestruturação curricular, a reestruturação do sistema público de ensino:

O presente documento teve o cuidado de resgatar as concepções e princípios gerais que deverão nortear a educação profissional e tecnológica, baseados no compromisso com a redução das desigualdades sociais, o desenvolvimento socioeconômico, a vinculação à educação básica e a uma escola pública de qualidade. Além dos princípios acima referidos, esta educação está alicerçada em alguns pressupostos como: integração ao mundo do trabalho, interação com outras políticas públicas, recuperação do poder normativo da LDB, reestruturação do sistema público de ensino médio técnico e compromisso com a formação de valorização dos profissionais de educação profissional e tecnológica. Ademais, o referido documento descreve o estado da arte desta modalidade de educação, analisando, inclusive, a conjuntura atual. [...] Seu conteúdo principal concentra-se na definição de linhas estratégicas, que se constituem num arcabouço político que irá desencadear uma série de ações em benefício da formação profissional e tecnológica no país. BRASIL, MEC, SETEC (citado por PARÁ, SEDUC, SAEN, DEMP, 2008, p. 06).

No que tange ao financiamento, a concepção pedagógica e gestão que se fundamentou para implantação do ensino médio integrado no Pará foi:

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”; Projeto de modificação da LDB (tramitando no congresso); b) Financiamento: entre outras ações o programa Brasil profissionalizado (Decreto nº. 6.302/2007), proposição do regime de colaboração mútua entre as esferas governamentais e recursos de outros ministérios; c) Concepção pedagógica e formação de professores: segundo o Documento Base (BRASIL, 2007), o Ensino Integrado 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; indicação de formação diferenciada de professores para quadro efetivo nos CEFETs e universidades; e d) Gestão: articulada

do MEC em relação a outros ministérios que tenham vínculo com as questões tratadas; entre as secretarias do próprio MEC; a rede federal de EP com papel articulador no regime de colaboração mútua nas esferas federal, estadual e municipal, o envolvimento dos movimentos sociais, economias locais e sociedade civil (PARÁ, SEDUC, SAEN, DEMP, 2008, p. 07).

A SEDUC, em consonância com as observâncias preconizadas nos dispositivos normativos citados, implanta a Rede de EETPA como alternativa para a educação profissional desenvolvida pela Organização Social Escolas de Trabalho e Produção. Os documentos formalizados pela DEMP/SAEN/SEDUC têm como objetivo proporcionar uma formação integradora entre Ensino Médio e Educação Profissional.

Observo que as políticas para implantação do ensino médio integrado dirigidas pela DEMP/SEDUC anunciam a concepção de educação pautada na formação humana unitária e politécnica, expressa mais especificamente no documento “Política para o ensino médio integrado no estado do Pará”. (PARÁ, SEDUC, SAEN, 2008, p.58):

Visa à promoção da integração dos saberes compreendida nos sentidos filosófico (concepção de formação humana omnilateral), epistemológico (concepção de conhecimento na perspectiva de totalidade), e político baseado na possibilidade de oferecer ensino médio de qualidade, na perspectiva unitária e politécnica. (PARÁ, SEDUC, SAEN, 2008, p.57).

Quanto à função social do ensino médio, prima por:

Atender aos jovens e todos aqueles que foram excluídos dos processos formais de educação, de forma a colocá-los em condições de identificar, compreender, e suprir ao longo de sua história, suas necessidades com relação à participação social e produtiva. (PARÁ, SEDUC, SAEN, 2008, p.58).

Contudo, há que se pensar posteriormente se as estratégias de implantação do ensino médio integrado propiciaram às escolas tecnológicas flexibilidade para a readequação da atual proposta, permitindo gerar uma variabilidade de organização curricular de escola para escola.

Deve-se refletir também se se dispôs do mesmo teor em todos os ambientes escolares, haja vista que os protagonistas que consolidam a ação educativa são movidos por diferentes interesses, concepções e culturas. Há que se ponderar se é possível tomar decisões que estejam em conformidade com os padrões fixados pela DEMP/SEDUC/PA ou, diversamente, contradizentes a esses padrões, ou ainda, modelar o currículo em práticas educativas já arraigadas no cotidiano escolar.

Por outro lado, tenho clareza que nem sempre o registro oficial é condizente com realidade social, tendo em vista os aspectos multifacetados entre a realidade vivida e a percebida, que impõem limites à realidade objetiva. Nesse sentido, cabe destacar o que afirma Vieira (citado por PIMENTEL 2010, p. 15), quando enfatiza que a pesquisa acadêmica confere valor histórico aos documentos perscrutados por meio da análise documental.

A investigação confere um valor histórico ao documento à medida que o pesquisador é capaz de superar os limites inerentes ao próprio material com que trabalha e, ao mesmo tempo, reconhece serem sua postura e experiência de vida compostas por uma bagagem que é histórica, tornando-o um objeto, isto é, o historiador é também fruto de seu tempo.

Quando são realizadas reconstruções sobre a realidade social a partir da pesquisa educacional, o pesquisador enfrenta a tensão entre aspectos macro e as dimensões microssociais referentes às instituições e às salas de aula onde o currículo se materializa de várias formas, níveis e abrangências. Assim, tenho clareza que ao se reduzir a análise a um desses aspectos, incorro ao risco de minimizar a complexidade da produção desse campo, haja vista, o currículo ser desenvolvido a partir de uma construção social em meio às múltiplas determinações, na materialização do currículo em meio à práxis social. No entanto, em decorrência do tempo hábil deste estudo, restringi ao estudo ao caráter predominantemente documental.

Tenho observado que os discursos relativos às propostas curriculares, na maioria das vezes, são conjugados pela política curricular de forma verticalizada, sem consulta à base educacional dos profissionais da educação. Esses discursos são atrelados a programas governamentais que não se preocupam em avaliar as ações educativas institucionalizadas, sua eficácia e efetividade. Ações, portanto, são desenvolvidas de forma descontínuas e não levam em consideração a realidade vivenciada no seio público; suas reais dificuldades e possibilidades e as experiências daqueles que dão vida e sentido aos currículos propostos - quase sempre impostos.

O transplante acrítico de experiências oriundas de outros países compromete a capacidade crítica, criativa e reflexiva dos profissionais da educação. Na maioria das vezes, tais medidas, propugnadas em comboios, por meio de pacotes e programas educacionais, conduzidas por “novas” políticas públicas a cada mudança governamental, na realidade tendem a perpetuar essa política da descontinuidade. Conformam e deformam o sistema educativo e, principalmente, agridem e desrespeitam o profissional da educação,

passando por cima de suas práticas, experiências, rotinas e identidades, gerando uma “pseudo-formação” e constituindo um ambiente de mera reprodução social. Em que, os beneficiários diretos do sistema público –, os discentes, são os mais penalizados diante de tais políticas necessitando de projeto educativo consubstanciado em princípios democráticos, desviando-se de políticas homogeneizantes de interesses classistas. Nesse sentido, Zibas; Ferreti; Tartuce (2006), afirmam que:

Abordagens genéricas e abstratas por não se ancorarem em materialidade históricas, podem facilmente descambar idealizações tanto das ações quanto dos sujeitos individuais e sociais a elas relacionados, para simplificações do proposto ou, ainda, para leitura muito diversa do que é pretendido. (ZIBAS; FERRETI; TARTUCE, 2006, p. 92).

Coube a mim, por meio de estudo documental, conhecer ao final deste estudo a proposta curricular realizada no Pará pela Rede de EETEP/SEDUC PA, objetivando contribuir para o debate intrínseco ao ensino médio integrado para sua efetivação, não somente como uma modalidade de ensino, mas, sobretudo, como política pública.

Na seção seguinte procurei tratar mais especificamente sobre o currículo – conceito e seus significados –, o direcionamento das políticas oficiais e currículo alicerçado por meio das prescrições curriculares oficiais para o ensino médio integrado no contexto nacional e paraense.



3. As prescrições curriculares oficiais para o ensino médio integrado no estado do Pará



A história local não é necessariamente o espelho da história de um país e de uma sociedade. A história local não é nem pode ser uma história-reflexo, porque se o fosse negaria a mediação em que se constitui a particularidade dos processos locais e imediatos e que não se repetem, nem podem se repetir, nos processos mais amplos, que com mais facilidade poderíamos definir como propriamente históricos.

José de Souza Martins

Nesta seção, procurei primeiramente distinguir de forma breve os termos conceituais referentes a currículo, currículo prescrito e o direcionamento do currículo como política do conhecimento oficial. Procurei delinear as prescrições curriculares oficiais definidas para a implantação do ensino médio integrado por meio dos documentos elaborados em âmbito local pela DEMP/SEDUC-PA para a Rede ETEEPA.

3.1. Uma breve discussão sobre currículo.

Dada à filiação teórico-metodológica dos estudiosos do campo educacional, o conceito sobre currículo evoluiu para uma categoria analítica no seio acadêmico, com base em determinada concepção de homem, de ciência, de sociedade, em meio ao contexto histórico ao qual é inserido. Porém, apesar de considerar as variações conceituais, optei pela linha da teoria crítica, a qual compreende o currículo como construção social orientado pela educação progressista, diretamente relacionada a uma formação humana crítica, visando à emancipação dos sujeitos sociais na forma de ser e estar no mundo.

Nesta perspectiva, a educação é potencializada em diferentes dimensões, a saber, dimensão filosófica, sociocultural, econômica, pedagógica, profissional, estética, ética, entre outras, tendo em vista gerar condições para que o sujeito em formação compreenda as dinâmicas que envolvem as relações sociais e processos produtivos em sociedade, considerando as contradições existentes em sociedade. Neste sentido o currículo orientará as bases de que sujeito se quer formar.

Segundo Goodson (2000), a origem vocabular do termo currículo deriva da palavra em latim “*currere*”, cujo significado é “*correr*”, “*curso*” ou “*pista de corrida*”. De acordo com Pacheco (2005), o termo aparece dicionarizado pela primeira vez no ano de 1663, com o sentido de curso ou de estudos, emergindo desde o seu início num contexto

educacional que se generalizou com a institucionalização da escola na sociedade moderna após o regime feudal. Este autor observa que a definição do termo é complexa e requer do pesquisador compreendê-la em múltiplas visões, dimensões e abrangências, as quais geram diversas teorizações com vistas a compreender e questionar o desenvolvimento do currículo e suas finalidades em meio sua construção social, cultural e histórica.

Para Silva (2002), a preocupação com o currículo como objeto de estudo apareceu em torno da década de 1920, com mais efervescência nos Estados Unidos da América (EUA), por meio do entendimento de Franklin Bobbitt, ao produzir a obra “*O curriculum*” publicada em 1918 e voltando-se prioritariamente para a racionalização do processo educacional por meio do desenvolvimento curricular. Nesta direção, o currículo foi entendido como planificação de objetivos e resultados a serem alcançados, pautado em um caráter técnico e instrumental, designando o quê, como e quando ensinar. Bobbitt buscava igualar o sistema educacional ao sistema industrial com base no modelo de fábrica, utilizando o modelo organizacional e administrativo de Frederick Taylor, pois nesse período histórico foi intensificada a industrialização com necessidade de massificação da escolarização para ocupação dos postos de trabalho. Sobre o modelo expresso por Bobbitt, Silva (2002) esclarece:

Tal como uma indústria, Bobbitt queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados. O sistema educacional deveria começar a estabelecer de forma precisa quais são seus objetivos. Esses objetivos, por sua vez, deveriam se basear num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais na vida adulta. (SILVA, 2002, p. 23).

John Dewey e Ralph Tyler, embora com perspectivas distintas, criticavam o currículo humanista por seu distanciamento da realidade. John Dewey propôs um currículo com enfoque ativo baseado nos interesses e nas experiências das crianças, na obra “*The child and the curriculum*” (1902). Diferentemente de Bobbit e Tyler, Dewey não estava preocupado com os ditames da economia; sua preocupação estava voltada mais ao desenvolvimento do processo democrático em sociedade.

Seguindo as trilhas de Bobbitt, Tyler propôs um currículo com enfoque tecnicista, enfatizando o desenvolvimento de objetivos comportamentais para atender as exigências do desenvolvimento econômico de base industrial. Publicou a obra “*Princípios Básicos do currículo e ensino*”, em 1949. No campo educacional, predominaram as teorias de Bobbitt

e Tyler nas versões tradicional e tecnicista, influenciando a educação brasileira até a década de 1960 (SILVA, 2002).

Outro momento histórico relevante destacado por Silva (2002) refere-se aos estudos curriculares da década de 1960, marcada por transformações no campo educacional influenciado pelas discussões da área sociológica. Neste período, surgem as críticas àquelas concepções mais tradicionais e técnicas do currículo. Entre os estudos pioneiros, segundo Silva (2002), encontram-se as obras: “*A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado*”, de Louis Althusser (1970); “*A reprodução*”, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1970); “*A escola capitalista*”, de Samuel Bowles e Herbert Gintis (1976), entre outros. Esses estudos compreendem a escola, a educação e o currículo como mecanismo de reprodução das estruturas das classes sociais e de controle simbólico por se basear na cultura dominante, e, como consequência, os alunos das classes desfavorecidas apresentam baixo êxito no meio escolar.

Por outro lado, no campo educacional, surgem críticas a essas concepções frente ao caráter reprodutivista e determinista do sistema educacional. Porém, tais visões acrescentaram ao campo educacional uma perspectiva desveladora sobre as relações sociais de classes, as produções no padrão da cultura dominante, os símbolos e códigos desenvolvidos em sociedade.

Frente a esse cenário, os debates em caráter opoissor ao currículo tradicional e técnico se acentuaram por meio dos estudos marxistas, enfatizando o papel das estruturas econômicas e políticas na reprodução social, bem como papel da escola forjado por uma orientação da racionalidade técnica que compunha o currículo. A outra perspectiva de oposição às vertentes tradicional e técnica de currículo surgiu em meio aos estudos de orientação fenomenológica e hermenêutica, enfatizando os significados subjetivos que as pessoas conferem às suas experiências pedagógicas e curriculares, combatendo a padronização homogeneizante do currículo tradicional. Estes estudos vêm influenciando o campo educacional até os dias atuais (SILVA, 2002).

O estudioso inglês Michel Young destacou-se em meio ao desenvolvimento das teorias críticas, entre as décadas de 1960 e 1970, com a obra “*Knowledge and Control*”, lançando as bases da Nova Sociologia da Educação (NSE)²¹. A NSE não tem interesse em

²¹ Segundo Forquin (1995), foram duas as principais fontes que inspiraram a NSE: o interacionismo simbólico e fenomenologia social. A primeira se opõe à sociologia funcionalista (que concebe a sociedade

saber se o conhecimento é ou não verdadeiro, tampouco como ele é aprendido, mas sim como o conhecimento escolar e o currículo existente foram socialmente inventados e em que campos de disputas ocorreram essa invenção. (SILVA, 2002).

Para Silva (2002), é fundamental conhecer o currículo sob a perspectiva da teoria crítica²², que leva a refletir sobre para que serve o currículo, a quem serve, como os profissionais da educação desenvolvem o currículo alicerçado por meio de suas práticas, que identidade o currículo constitui e fortalece na construção de um ser social. O autor enfatiza que, o cerne da discussão da teoria crítica volta-se para as questões da relação entre o currículo e o poder; entre a organização do conhecimento e a distribuição do poder. Essas discussões envolvem os enfoques sociológicos em primazia ao pensamento psicológico até então dominante. O mesmo entende que o currículo é uma construção social e que tem em vista a superação das formas prescritivas e reprodutivistas do currículo tradicional. Assim pondera:

É preciso entender o que as teorias do currículo produzem nas propostas curriculares e como interferem em nossa prática. Uma teoria define-se pelos conceitos que utiliza para conceber a realidade. Os conceitos de uma teoria dirigem nossa atenção para certas coisas que sem elas não veríamos. Os conceitos de uma teoria organizam e estruturam nossa forma de ver a realidade (SILVA, 2005, p.13).

Na linha de pensamento da teoria crítica, Rocha (2008), estudioso do currículo na contemporaneidade, afirma que o currículo é uma construção cultural constituindo-se no modo de organizar as práticas educativas. Por meio dele os educadores devem buscar concretizar a socialização do conhecimento e os fins sociais e culturais, por intermédio das práticas educativas formais. Esse autor ressalva ainda que não se pode perder de vista os conteúdos dimensionados, as formas em que eles se apresentam e a opção historicamente

como um sistema de elementos funcionalmente articulados, o indivíduo como produto social e a educação como um processo de socialização através da interiorização das normas, modelos, valores, etc., garantindo assim a integração, coesão e perpetuação do conjunto), pois entende a sociedade como uma arena e o indivíduo como ator social em comunicação com outros atores. A educação é, por excelência, o espaço onde os pensamentos são confrontados, onde os atores sociais se manifestam. [...] A fenomenologia social é uma concepção do homem mais como ator do que como produto e a preferência metodológica pelos procedimentos descritivos e interpretativos, em vez das grandes pesquisas sociais com enorme arcabouço estatístico. (FORQUIN, 1995 p. 152) Para este autor, é difícil distinguir entre as contribuições de uma ou outra fonte, dado os pontos de convergência e mesmo de divergência, mas a partir delas pode ser observado como a perspectiva do aluno passa a ser muito mais valorizada.

²² Segundo Pacheco (2005): [...] Em termos históricos, a teoria crítica é um projeto interdisciplinar que, partindo da teoria marxista de mudança social, foi muito divulgada pela Escola de Frankfurt. A sua base é a reflexividade e o interesse emancipatório dos agentes. Deste modo, a teoria crítica é uma metáfora para certa orientação teórica que tem sua origem em Kant, Hegel e Horkheimer e esta associada ao Instituto para a Investigação Social, em Frankfurt. Apesar da fundamentação filosófica inicial, a teoria crítica, reconhece-se hoje em dia, os mais diversos campos do conhecimento e traduz-se pela teoria que não reduz a realidade ao que existe. (Cf. PACHECO, 2005, p. 91).

configurada em meio à seleção conferida aos conteúdos. Alerta que a condução da construção curricular faz parte de uma trama, a um só tempo: cultural, política, social e escolar. Sobre isso o autor assim se expressa:

Não podemos perder de vista que todas as finalidades sejam elas de formação, de socialização, de aculturação, de segregação, de integração social, de profissionalização, etc., que historicamente vêm sendo atribuídas, explícita ou implicitamente, à educação institucionalizada, geram reflexos nos objetivos e na própria organização curricular. Por pressuposto, depreende-se que as funções que deve o currículo cumprir realizam-se através de seus conteúdos, de seu formato, bem como das práticas que em torno do mesmo são criadas. (ROCHA, 2008, p.73).

Para tanto, Rocha (2008) acredita ser necessário decifrar os valores e pressupostos imbuídos ao currículo para que se seja possível descobrir os mecanismos que operam na sua concretização dentro dos espaços educacionais aos quais estão inseridos.

Desse modo, compreendo que os estudos curriculares alicerçados na teoria crítica demonstram que o currículo escolar é materializado sob certas formas de organização – a disciplinar, por exemplo, as quais reproduzem a estratificação social mediante a um sistema educacional meritocrático e excludente, sedimentado por processos ideológicos, dado o jogo de interesses, conflitos e contradições que marcam uma sociedade de base capitalista.

3.2 A concepção de currículo que perpassa os currículos prescritos em meio à política oficial do conhecimento.

Para compor este estudo sobre as prescrições curriculares oficiais do ensino médio integrado no estado do Pará, foi necessário conhecer a concepção de currículo que permeia os currículos prescritos circulantes no contexto social e a política do conhecimento oficial que as orientam. Assim, a política curricular no estado do Pará para o desenvolvimento do ensino médio integrado só pode ser de fato compreendida se ficar claro que concepção de currículo esta subjacente ao currículo prescrito. Neste sentido, é fundamental esclarecer de que lugar e de que bases conceituais esses conceitos estão sendo cunhados.

Sacristán (2000) esclarece que currículo prescrito se refere às normatizações e orientações que organizam os sistemas de ensino e servem como referência para a organização dos currículos obrigatórios. Por outro lado, o autor argumenta que as prescrições curriculares oficiais são geralmente alteradas pelos profissionais da educação de modo a adequá-la às suas necessidades concretas, à sua história pessoal/formativa e a diversidade cultural dos educandos em formação. Constitui-se, dessa forma, um currículo

moldado pelo professor e mediado pela sua formação, interpretação e vivência, ou seja, o currículo se concretiza na ação pedagógica dos sujeitos envolvidos no contexto formativo, enfatizando a necessidade de se conhecer o que fundamenta as propostas curriculares, a forma como foram construídas e que teorias foram adotadas nesta construção, para se entender as práticas que circulam no meio educacional e as conseqüências da adoção de tais propostas ao meio social.

Ainda nessa discussão, Sacristán (2000) deixa claro a sua opção teórica de currículo na perspectiva do materialismo histórico-dialético, concebendo a ideia do currículo como construção cultural, atravessado por múltiplos aspectos que não se apresentam de forma estática, mas em processo permanente de conflitos que acarretam mudanças, nas diferentes épocas e contextos, como:

[...] uma concepção processual [...] nos leva a ver seu significado e importância real como resultado das diversas operações às quais é submetido e não só nos aspectos materiais que contém, nem sequer quanto às idéias que lhe dão forma e estrutura interna: enquadramento político e administrativo, divisão de decisões, planejamento e modelo, tradução de materiais, manejo por parte dos professores, avaliação de seus resultados, tarefas de aprendizagem que os alunos realizam, etc. (SACRISTÁN, 2000, p. 21).

A teoria crítica, nesse entendimento, dá conta de analisar esses processos, pondo em evidência as realidades que o condicionam e materializam o currículo. O autor postula que é um exercício que vislumbra a articulação entre teoria e a práxis social ao inferir sobre a realidade de forma objetiva, crítica e reflexiva. Seus estudos analisam os currículos concretos em que se fundamentam, a partir dos contextos que se configuram e através do qual se expressam em práticas educativas e em resultados. O currículo, para ele, é uma opção cultural:

Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. [...] uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

Além de somar ao meu entendimento acerca das prescrições curriculares oficiais, de modo geral, Sacristán (2000) me possibilita uma visão abrangente do sistema educativo e os níveis e formas de abordagem que irão consolidar o currículo no ambiente escolar empreendidas pelas políticas curriculares. Para o autor, a política curricular não pode ser entendida à margem do contexto social, pois sua materialização está amparada nos

suportes jurídicos e administrativos que instituem a sua forma de regulação e controle, conforme se segue:

A política sobre o currículo é um condicionamento da realidade prática da educação que deve ser incorporado ao discurso sobre currículo; é um campo ordenador decisivo, com repercussões muito diretas sobre essa prática e sobre o papel e margem de atuação que os professores e os alunos têm na mesma. Não só é um dado da realidade curricular, como marca os aspectos e margens de atuação dos agentes que intervêm nessa realidade. O tipo de racionalidade dominante na prática escolar está condicionada pela política e mecanismos administrativos que intervêm na modelação do currículo dentro do sistema escolar. (SACRISTÁN, 2000, p. 107).

Portanto, no currículo formal recaem validações no seio de uma sociedade que requer diferentes modelos de intervenções no sistema educativo em face de sua dinâmica social. Esses modelos se desdobram em diferentes níveis de concretização do currículo escolar que se confluem em constantes inter-relações na planificação do desenvolvimento curricular.

Ampliando este debate sobre o currículo prescrito, lancei mão das análises de Pacheco (2005) o qual define as prescrições curriculares mediante os níveis de decisões do Desenvolvimento Curricular²³. Segundo este autor, o currículo prescrito tem início na proposta formal, oficial ou escolar, visualizando o desenvolvimento curricular mediante níveis de decisão: a) no âmbito político administrativo que corresponde às decisões da administração central, da gestão; b) no âmbito da escola e da administração regional; c) no âmbito da sala de aula. Na sequência, o autor delimita as fases em que percebe e analisa o desenvolvimento curricular.

Na primeira fase, define o currículo prescrito; na segunda fase, o currículo apresentado aos professores por meio de mediadores didáticos (manuais, textos) e até mesmo pela incorporação das prescrições oficiais no plano global da escola, traduzindo-se em currículo moldado que vem se tornar um currículo percebido pelos professores sendo possivelmente alterado por estes diante de suas necessidades e realidade vivida; na terceira fase, apresenta-se o currículo real, ou seja, aquele que acontece no dia-a-dia do contexto escolar, na sala de aula; é também entendido como um currículo percebido mediante a

²³ De acordo com Pacheco (2005), desenvolvimento curricular “... é uma prática dinâmica complexa que se fundamenta, planeia, realiza-se e avalia em momentos diferentes, mas relacionados entre si, que expressam uma mesma realidade. [...]”. No intento de definir sua natureza ou o seu âmbito, referem-se, quase obrigatoriamente, aos aspectos interdependentes de um dado projeto: aspectos substantivos que se reportam aos elementos nucleares do currículo (objetivos-conteúdos-atividades-recursos-avaliação); aspectos sócio-políticos que definem a abrangência das decisões presentes no currículo; aspectos técnicos-profissionais que se relacionam com a metodologia e modos de operacionalização do currículo. (Cf. PACHECO, 2005, p. 47).

prática escolar, que se traduzirá em um currículo realizado ou experiencial, “[...]sendo a expressão dos resultados da interação didática e traduzindo o currículo vivenciado por alunos, professores e demais actores curriculares”, (PACHECO, 2000, p. 52). Acerca do currículo realizado, o autor enfatiza que, quando este não corresponde ao currículo oficial, diz-se da existência de um currículo oculto que abrange a processos e efeitos que não estão previstos nos programas oficiais. E por último, a fase do currículo avaliado que se desdobra em vários níveis da avaliação: processo ensino-aprendizagem, planos curriculares, programas, orientações, manuais didáticos, além de abranger professores e a instituição escolar de um modo geral.

Sobre o desenvolvimento curricular considerando as prescrições curriculares, Pacheco (2005) chama atenção para as duas perspectivas que envolvem o desenvolvimento curricular: a planificação prescrita linearmente – centralizada e hierarquizada – e a planificação prescrita de forma flexível, interdependente e colaborativa na delimitação (hierárquica) das competências. Enfatiza que a opção pelo modelo centralizado equivale à tentativa de burocratizar e tecnificar o pensamento curricular, além de controlar os atores diretamente responsáveis pela prática pedagógica.

Para melhor ilustrar o entendimento acerca das prescrições curriculares oficiais, lancei mão dos estudos de Rocha (2001), realizados em 1999 e 2001, por meio dos quais denuncia que nos últimos quinze anos, governos de diferentes países empenharam-se em promover reformas educacionais por meio das quais foram realizadas profundas intervenções nos currículos escolares. Essas reformas empreendidas nos sistemas educacionais foram vinculadas ao projeto neoliberal que tem se fortalecido para dar um novo ordenamento ao currículo. Servindo, portanto, aos interesses de organismos internacionais que se querem constituir hegemônicos, a exemplo do FMI, Banco Mundial, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), *United Nations Educational Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), outros, impondo aos governos nacionais a implementação de novas políticas curriculares em seus sistemas educacionais. Tais políticas, segundo o autor, fazem parte de um processo mais amplo de reformas no mundo da educação. Assim expõe:

Essas reformas inserem-se em um processo cujas características permitem afirmar estar ocorrendo uma colonização da educação e, mais especificamente, do currículo, pelos imperativos da economia. Esse processo de colonização tem sido responsável pela submissão da educação, do currículo e, em consequência, de todo o sistema de ensino às regras do mercado. (ROCHA, 2001, p. 22).

Rocha (2001) segue afirmando que no processo da reforma educacional e curricular realizada no Brasil inseriram-se novas diretrizes, conjugadas na forma de parâmetros e diretrizes curriculares, derivados das agendas acordadas pelo governo brasileiro comprometendo os estados brasileiros junto aos organismos internacionais, a fim promover um novo ordenamento para o conhecimento que se quer produzido/ensinado nas escolas. O que estamos presenciando é a submissão da escola e do currículo aos imperativos da economia postos pelo projeto neoliberal. (ROCHA, 2001, p. 23).

O autor procurou demonstrar que as reformas educacionais em caráter prescritivo decorrem de um processo de adequação aos interesses neoliberais reguladores baseados no caráter unidimensional do mercado, resultando, assim, em um claro processo de colonização que identifica as principais políticas educacionais oriundas do poder central, caracterizando-as e estabelecendo conexões com as políticas educacionais prescritas pelos organismos internacionais. Ele, também demonstra que estas políticas educacionais têm gerado legislações que se ajustam à estrutura ao funcionamento da educação brasileira face às exigências postas pelo mercado. Portanto, executa uma verdadeira radiografia do conhecimento oficial – a política de parâmetros curriculares nacionais – buscando analisar a política curricular oficial e seus instrumentos prescritivos. (ROCHA, 2001).

Seguindo seu caminho teórico sobre as prescrições curriculares, identifiquei a base para compreender o desenvolvimento das prescrições oficiais mediante a política oficial no exercício do controle social por meio do conhecimento. Assim, ordenar o currículo por meio de prescrições curriculares oficiais é fundamental ao Estado, tanto no que diz respeito aos seus conteúdos, métodos e práticas de ensino quanto no exercício da organização da vida social, influenciando, dessa forma, sobre a cultura, ordenação social e econômica da sociedade. (ROCHA, 2001).

Compreendo que as prescrições curriculares oficiais são expressões das políticas do estado brasileiro, prescritas por instituições normativas, como é o caso do MEC e suas respectivas câmaras, cujas ações são desencadeadas por meio das Secretarias de Educação e dos Conselhos de Educação, bem como difundidas por meio dos marcos legais e operacionais, construídos e legitimados nacional e localmente. Desse modo, acomodam um exercício de controle é de poder legitimado pela classe no poder.

Apple (1999), ao analisar o currículo a partir de seu caráter seletivo e prescritivo, afirma que a sua construção obedece a critérios bem definidos, os quais são impressos

pelos valores da sociedade, perpassados por relações de poder e controle social. O autor identifica a cultura como fonte de sustentação do currículo, enfatizando que nem todo conhecimento disponível em uma determinada cultura comportará o currículo oficial; sendo assim, sua constituição acirra as disputas de poder. Sobre a questão, assim se expressa o autor:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (APPLE 1999, p.59).

O autor realiza uma intensa crítica à escola como simples transmissora de conhecimentos determinados por interesses hegemônicos, principalmente aos valores capitalistas, questionando também o papel do professor nesse processo e quem determina o conhecimento oficial. Questiona igualmente, como a sociedade e o meio educacional têm abstraído esse conhecimento. Bem como, as formas como tal conhecimento está organizado; quem tem autoridade para transmiti-lo, o que é considerado como aprendizagem apropriada, que conhecimentos são produzidos, selecionados, subordinados e reproduzidos em sociedade. Evidencia claramente a existência de uma política oficial do conhecimento, política esta que tem o papel de privilegiar a concepção das elites dominantes e marginalizar os outros grupos sociais desfavorecidos.

Apple (1999) também deixa claro que não é contrário a um currículo nacional, desde que esse currículo seja construído de forma democrática. Observa, porém, mediante aos seus estudos, que o currículo construído por meio da política do conhecimento oficial assume uma convenção de currículo nacional tendo por base uma cultura comum. Sobre a funcionalidade do currículo nacional, o autor afirma que:

Um currículo nacional pode ser visto como um instrumento para prestação de contas, para ajudar-nos a estabelecer parâmetros a fim de que os pais possam avaliar as escolas. Porém, ele também aciona um sistema em que as próprias crianças serão classificadas e categorizadas como nunca foram antes. Uma de suas funções básicas será atuar como “mecanismos para diferenciação mais rigorosa das crianças segundo normas fixas, função essas cujos significados e origem social não são explicitados”. (APPLE, 1999, p. 75).

Embora os proponentes do currículo nacional, enquanto meios para criar coesão social e possibilitar melhorias para a escola, têm gerado efeitos contrários aos desejados dadas as diferenças de recursos, classe social e segregação racial, agravando, por

consequente, o antagonismo social e o esfacelamento cultural. Assim, o currículo nacional expressará mecanismo de estratificação social, e, conseqüentemente, exclusão social.

Ainda sobre o currículo nacional, Apple (1999) compreende que um currículo e uma pedagogia baseada em princípios democráticos devem começar pelo reconhecimento dos diferentes posicionamentos sociais e repertórios culturais nas salas de aula, bem como das relações de poder evidenciados entre eles.

Apple (1999) alerta sobre o perigo intrínseco em uma cultura comum constituída por parâmetros curriculares baseados em valores neoconservadores e associados aos valores do capital econômico, distanciando-se, assim, da realidade das escolas públicas. Para o autor, a política do conhecimento oficial é, sem dúvida, um dos artefatos neoliberais mais complexos e que interfere decisivamente nas dinâmicas de socialização do conhecimento; desconstruí-la é difícil, fragiliza a classe docente e aprofunda o estigma de “*apartheid*” econômico.

Por outro lado, Moreira (1999) analisa que nem sempre o controle social através do currículo tem o caráter conservador. Ele confirma este aspecto através da seguinte constatação: “[...] *o controle social não envolve, necessariamente, orientações conservadoras, coercitivas e de conformidade comportamental, pois no discurso curricular crítico, encontra-se uma noção de controle social orientado para emancipação.*” (MOREIRA, 1999, p.59). Para este autor, o controle pode tomar um aspecto crítico, até mesmo antecipatório de novas formas de pensamento curricular.

Diante do exposto, achei pertinente, ainda que sucintamente, discorrer sobre o termo “currículo integrado” e seu princípio norteador, dada a análise documental nos conduzir a esta categoria analítica e aos caminhos percorridos para a implantação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

3.3. Afinal, o que é o currículo integrado?

Busquei as referências em Fazenda, (1901), Bernstein (1996), Zabala (1998), Hernández (1998), Santomé (1998), os quais refletem sobre as mais variadas concepções e práticas do currículo escolar ao alcance dos fins sociais da ação educativa, ampliando e aprofundando a discussão posta para além da organização curricular disciplinar que, no meio educacional, se encontra incrustada na rotina escolar por longas décadas.

A denominação “*currículo integrado*” tem sido utilizada como tentativa de contemplar uma compreensão global do conhecimento e de promover maiores parcelas de interdisciplinaridade na sua construção. O termo “interdisciplinaridade” surge ligado à necessidade de superação da esterilidade acarretada pela ciência excessivamente compartimentada e sem comunicação entre os diversos campos. A integração ressalta a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento nas instituições escolares (SANTOMÉ, 1998).

Concernente à compreensão global do conhecimento, Zabala (1998) apresenta o método globalizador e suas diferenciações entre este e as concepções curriculares departamentalizantes, analisando o processo de mudanças que estas vêm sofrendo ao longo do século, e que melhor configurem a construção do conhecimento e formas de ensinar e aprender.

Para o autor, o método globalizador parte inicialmente de uma visão psicológica da percepção humana sobre a realidade que, acrescida de outras percepções como a sociológica, epistemológica e didática, irá consolidar modelos que permitam interpretar a realidade em sua totalidade. O autor discrimina os vários métodos globalizados para organização curricular, discutindo a forma como aluno aprende e destacando quatro métodos distintos nesta perspectiva: Centro de Interesse (por Decroly), o Método de Projetos (por Kilpatrick), o Estudo Meio do Movimento de Cooperação Educativo da Itália (MCE), os Projetos de Trabalho Globais (Dewey). (ZABALA, 1998). Assim, o desenvolvimento metodológico que viabiliza a organização curricular por métodos globais distingue-se pela intenção do trabalho a ser realizado e pelas fases que o constituem.

Zabala (1998) ainda conceitua as variações metodológicas na forma de organizar os conteúdos científicos, objetivando o rompimento com a departamentalização das disciplinas, visando articular de forma multi, inter e transdisciplinar as diferentes áreas de conhecimento, e, conseqüentemente, permitindo uma visão global da realidade. Entretanto, esclarece que essas perspectivas continuam focadas nas áreas de conhecimento, sendo a prioridade básica as matérias e sua aprendizagem.

Hérmendez (1998), por sua vez, classifica três sentidos distintos da construção do conhecimento no ambiente escolar: somatório de matérias, interdisciplinaridade e estrutura de aprendizagem. O primeiro sentido dessa construção faz-se permanentemente presente na prática escolar.

[...] quando o docente partindo de um tema que surge da turma ou que venha nas programações oficiais ou em livros textos, trata de propor aos alunos algumas relações. Para isso vai fazendo confluir diferentes conteúdos de várias matérias em torno do tema escolhido. (HÉRNANDEZ ,1998, p. 52).

No segundo sentido, centrada no professor e no aluno, a construção do conhecimento gira em torno de trocas grupais, seja no movimento de planejar as ações educativas na perspectiva interdisciplinar, seja a partir do envolvimento do grupo-classe na produção do conhecimento. Vai, portanto, além da proposta individual a qual fica restrita no primeiro caso. Desse modo, a organização curricular estrutura-se desde a escolha do tema até a concatenação dos objetivos e a utilização de metodologia. Sobre isso, o autor afirma:

O propósito deste enfoque é oferecer uma resposta à necessidade de mostrar e ensinar aos alunos a unidade do saber. Deseja-se alcançar isso a partir da colocação em comum da visão de diferentes disciplinas em torno de um tema, mas geralmente sem intercâmbio relacional real entre esses (HÉRNANDEZ ,1998, *idem*).

No terceiro sentido, partindo do pressuposto anterior, a organização curricular predispõe o acompanhamento das descobertas em função de um projeto comum aos educandos/as, a partir de uma visão psicopedagógica que leva em consideração os conhecimentos e saberes prévios do educando e a condução de novos esquemas que irão construir em torno de um problema ou tema apresentado pelo educador. Sobre isso, o autor esclarece:

Esse enfoque se fundamenta nas referências apresentadas pela proposta construtivista da aprendizagem e no desenvolvimento de um ensino para a compreensão baseada no estabelecimento de relações estruturais e críticas entre as diferentes fontes de informação que aporta o e recebe o estudante. A definição de aprendizagem para a compreensão implica que os estudantes deverão levar adiante tarefas reconstitutivas, reconstitutivas globais e construtivas com a informação a qual têm acesso em sala de aula. A compreensão reconstitutiva comporta a capacidade de compreender uma informação apresentada em termos dos conceitos e ideias a que refere. A compreensão reconstitutiva global implica a atitude de propor novas perguntas a informação e construir significados novos e originais a partir dela (HÉRNANDEZ, 1998, p.56-7).

Para Freitas (2000), a interdisciplinaridade equivale à integração, que é entendida como interpenetração de métodos e conteúdos de disciplinas, que se propõem a trabalhar conjuntamente determinado objeto de estudo. E em Bernstein (1996), a integração coloca as disciplinas e cursos isolados numa perspectiva relacional, de tal modo que o abrandamento dos enquadramentos e das classificações do conhecimento escolar promove maior iniciativa de professores e alunos, mais integração dos saberes escolares com os saberes cotidianos, combatendo, assim, a visão hierárquica e dogmática do conhecimento.

Nesta visão o conhecimento é compreendido como provisório; renova-se a partir do diálogo entre as diversas áreas do saber e o senso comum. O problema a ser estudado surge da realidade concreta através da coleta de dados empíricos, os quais são analisados cientificamente em sala de aula e inseridos no processo de reprodução e construção do conhecimento dos alunos. Os resultados desse diálogo voltam para a realidade concreta através de ações de intervenção na vida cotidiana (GUIMARÃES; VALENÇA; FIGUEREDO, 2006).

Com efeito, a construção do conhecimento não se efetiva somente em mecanismos de memorização, reprodução e introspecção de competências e habilidades, mas principalmente na relação dialética vinculada a uma leitura de mundo atenta à realidade objetiva. Assim sendo, a prática pedagógica deverá propiciar a mobilização contínua e contextualizada dos saberes, sendo os conteúdos disciplinares insumos para o desenvolvimento das competências e não o cerne principal da prática educativa.

Nesta perspectiva, a organização curricular integra a teoria à prática social, ou seja, a produção do conhecimento se concretiza a partir das relações com o mundo objetivo; e na perspectiva do ensino médio integrado, sob os eixos de trabalho, ciência e cultura, desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações no interior de uma totalidade concreta. Para isso, o currículo integrado deverá proporcionar o diálogo epistemológico entre os conteúdos de ensino, as metodologias e as práticas educativas, resgatando o próprio sentido da existência humana, da relação do homem com seu meio social, com a natureza e com a produção humana consubstanciada pelo trabalho como princípio educativo. Significa dizer:

Um currículo assim concebido baseia-se numa epistemologia que considere a unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos e numa metodologia que permita a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto à sua historicidade, finalidades e potencialidades. Baseia-se, ainda, numa pedagogia que visa à construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos, no sentido de que os primeiros fundamentam os segundos e estes evidenciam o caráter produtivo concreto dos primeiros. (RAMOS 2005, p. 108).

Portanto, o currículo integrado vislumbra o homem como ser integral que desenvolve sua identidade política e social no confronto com outros sujeitos a fim de construir o processo de individualização e intersubjetividade. Essa integração exige que a relação entre os conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao

longo da formação, tal como propõe Ramos (2005), baseando-se em uma concepção materialista dialética de formação humana:

Aprender o sentido dos conteúdos de ensino implica reconhecê-los como conhecimentos construídos historicamente e que se constituem para o trabalhador, em pressupostos a partir dos quais se podem construir novos conhecimentos no processo de investigação e compreensão do real. O real é tão material – a natureza e as coisas produzidas pelos homens – quanto social, configurado pelas relações que os homens constroem entre si. É pela relação homem-natureza e homem-homem que o ser humano produz sua existência como espécie e como sujeitos singulares. (RAMOS, 2005, p. 107).

Por intermédio desta perspectiva, a formação humana vislumbra uma educação inclusiva e de qualidade, sustentada em uma visão emancipatória e igualitária, tendo em vista superar os desafios postos em uma sociedade excludente e hierárquica que alicerça o *status quo*.

Cabe ressaltar que a perspectiva interdisciplinar fundamentada na concepção progressista de educação conjuga a participação qualificada dos agentes educacionais em torno de um objetivo comum, de problemas reais, locais e globais envolvidos no entorno escolar e não polariza a ação educativa no processo de ensinar ou, tão somente, na forma de aprender, mas tem por intencionalidade mobilizar as diferentes áreas de conhecimento mediante uma visão de conjunto sobre as múltiplas representações da realidade objetiva. Luck (1994), ao caracterizar o movimento da prática interdisciplinar, afirma:

O enfoque interdisciplinar consiste num esforço de busca da visão global da realidade, como superação das impressões estáticas, e do hábito de pensar fragmentador e simplificador da realidade. Ele responde a uma necessidade de transcender a visão mecanicista e linear e estabelecer uma ótica globalizadora da realidade, em seu movimento, constituída por uma tela dinâmica de inter-relações e circulares, visando estabelecer o sentido de unidade que ultrapassa as impressões fracionadas e o hábito de pensar e de exprimir-se por pares opostos, como condição e resultado final do processo de produção do conhecimento. (LUCK, 1994, p. 72).

Promover a organização curricular, como sustentam Fazenda (1991) e Luck (1994), por meio do movimento interdisciplinar, favorece o diálogo entre as ciências e seus interlocutores, rompendo com práticas isoladas. Requer, portanto, uma atitude de humildade e solidariedade para reverter ou minimizar os problemas que se manifestam ou mesmo circundam o cotidiano escolar, permitindo refletir sobre os conflitos e contradições presentes na realidade social vivificando e resignificando o conhecimento de forma reflexiva.

Diante disso, a organização escolar deve ser redimensionada para compreensão mais abrangente da cultura que marca as instituições escolares em sua relação com o mundo do trabalho, em que o currículo escolar tornar-se-á um mecanismo de reprodução ou de transformação social. No entanto, à medida que se conhece que concepção educativa orienta o currículo prescrito, fica claro os caminhos pelos quais foram conduzidas à formação humana, tendo em vista, à concepção educacional que orienta tal prescrição, os conhecimentos selecionados e valorizados socialmente, as finalidades vislumbradas. Assim, descortinam-se as forças coercitivas, as tensões entre os grupos opositivos e principalmente desvelam-se os jogos de interesses do grupo majoritário em sua forma de condução aos ditames da educação.

Na sequência, dou destaque ao que denominei de marco operatório na forma dos materiais curriculares constituídos em nível local, que orientaram o percurso da implantação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, tendo em vista a condução da materialização do mesmo.

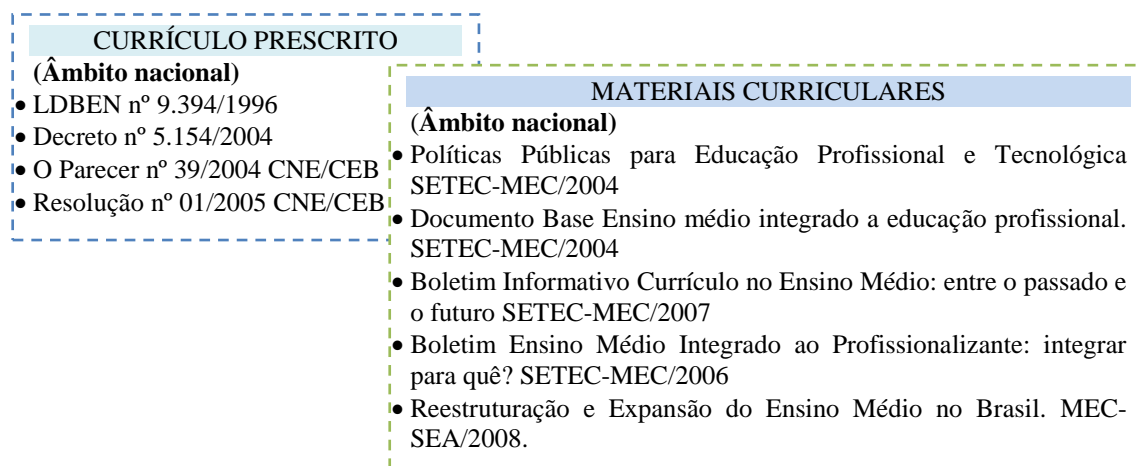
3.4 As prescrições curriculares para Rede de Escolas de Educação Tecnológica do Estado do Pará.

Sobre os documentos mapeados, selecionei aqueles julgados por mim de maior relevância para o desenvolvimento deste estudo, a saber: 1. Prescrições difundidas em âmbito local: a) Proposta Educacional para a Rede de Escolas de Educação Tecnológica do Pará (EETEPa); b) Orientações para implantação de cursos técnicos de nível médio na forma integrada para a Rede Estadual de Escolas Tecnológicas do Pará; c) Diretrizes Específicas II: Orientações Gerais para o Ensino Médio Integrado extraído do documento Política de Educação Básica do Estado do Pará; d) Plano de Curso Técnico em Informática de Nível Médio Integrado à Educação Profissional, da Escola Técnica Magalhães Barata.

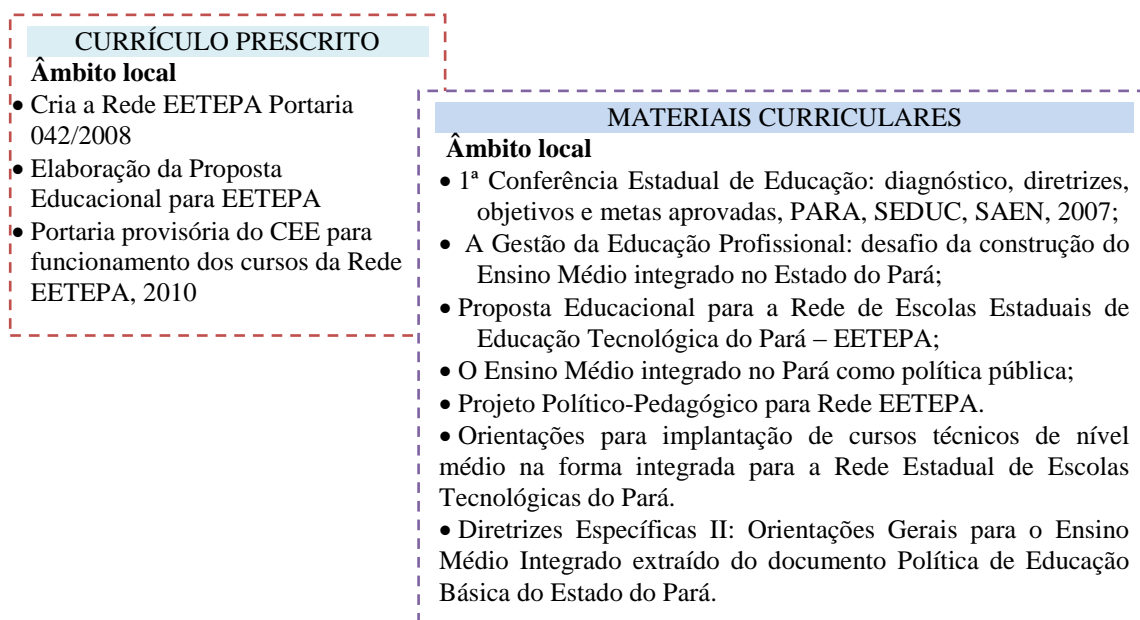
Para auxiliar a elucidação do objeto do estudo, foram analisados os documentos resultantes das prescrições curriculares oficiais para o desenvolvimento do ensino médio integrado, tendo em vista compor a visualização do encadeamento de ideias, conceitos, concepção educacional, estratégias de implantação desta modalidade de ensino por meio das prescrições curriculares oficiais em nível nacional e no estado Pará para Rede EETEPa.

Para isso, elaborei alguns quadros descritivos, na tentativa identificar e inter-cruzar pontos de convergência e divergência no processo de implantação da proposta.

Primeiramente lancei mão dos marcos legais na forma da legislação brasileira e seus respectivos atos normativos e busquei conhecer a fundamentação teórica que permeia discussão sobre ensino médio integrado, discussão posta na seção anterior. E para uma visão geral das prescrições curriculares oficiais organizei um quadro geral do desenvolvimento curricular do ensino médio integrado em âmbito nacional e local, abaixo ilustrado:



ESCOLA DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO ESTADO DO PARÁ



Esquema 04 – O Desenvolvimento Curricular do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.
Fonte: elaborado pela autora.

Observei no decorrer do estudo que estes documentos anunciam os pressupostos e fins sociais do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, presumindo um caráter inovador, tendo em vista anunciar o trabalho enquanto princípio educativo na dimensão da

cultura, ciência e tecnologia por meio de um debate discursivo que se auto denomina crítico e formativo emancipador, vislumbrando superar o caráter dual entre formação geral e formação técnica. (BRASIL, MEC, 2006).

3.4.1 Prescrições difundidas em âmbito local – elaboradas pela Secretaria de Estado de Educação

Para o desenvolvimento da etapa da análise de conteúdo das informações coletadas dos documentos pesquisados, o “Quadro 10” apresenta a categorização das informações por unidade de análise partindo das questões norteadoras do estudo.

Unidade de Análise	Sentidos da pesquisa
Que proposta curricular foi prescrita pela SEDUC para os estabelecimentos de ensino da Rede de Escolas de Educação Tecnológica do Estado do Pará	Análise das prescrições curriculares oficiais para a implantação do ensino médio integrado na Rede de Escolas de Educação Tecnológica do Estado do Pará no período de 2004 a 2009
Que estratégias foram adotadas pela SEDUC para implantação do ensino médio integrado nos estabelecimentos de ensino da Rede de EETEPA	Verificação das estratégias adotadas pela SEDUC para implantação do ensino médio integrado nos estabelecimentos de ensino Rede EETEPA
Que prescrições curriculares oficiais foram definidas para os estabelecimentos da Rede EETEPA que adotaram o ensino médio integrado	Identificação e análise das prescrições curriculares oficiais definidas para os estabelecimentos que adotaram o ensino médio integrado na Rede de EETEPA

Quadro 10: Unidades de análise e sentidos da pesquisa.

Fonte: elaborado pela autora.

A adequação da escolha dessa técnica para a análise qualitativa do processo de implantação do ensino médio integrado diante das prescrições curriculares oficiais está demonstrada no fato de que, com seu manuseio, gere a possibilidade de se descobrir o que as mensagens trazem o subtexto, isto é, para além do que está claramente contido no texto (MINAYO, 1995).

Primeiramente foram analisados os dados referentes à pesquisa documental conforme os critérios estabelecidos na primeira seção deste estudo. No segundo momento identifiquei nos documentos as estratégias adotadas pela SEDUC para implantação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, tópico especificado na segunda seção. Por conseguinte, procurei agrupar os perfis dos sujeitos envolvidos na elaboração das prescrições curriculares oficiais, identificando-os conforme sua atuação, ou seja, quem foram esses sujeitos, seu nível de formação, de onde falam e sob quais influências teórico-metodológicas se constituíram estas prescrições.

Os atores sociais abaixo discriminados no Quadro de nº 11 são profissionais da área de educação, atuantes em nível estadual e federal conforme demonstrativo abaixo:

Sujeitos e Formação	Cargo ou Função	Filiação a Grupo de Pesquisa
<i>Adriana Maria Nazaré de Souza Porto</i> , Pedagoga (2007), Especialista PROEJA (2008) Mestre em Educação (2011)	Técnica Educacional SEDUC	Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Trabalho e Educação GEPTE/ICED/UFGA
<i>Elinilze Guedes Teodoro</i> , Psicóloga (1992), Especialista em Psicopedagogia (1997), Mestre em Educação (2005), Doutorado em Educação (2010)	Psicóloga do IFPA - cedida à SEDUC na função da Coordenação da Coordenação da Educação Profissional – COEP	Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Trabalho e Educação GEPTE/ICED/UFGA
<i>João Colares da Mota Neto</i> , Pedagogo (2006), Mestre em Educação (2008)	Assessor Técnico-Pedagógico SEDUC	Núcleo de Educação Popular Paulo Freire NEP/UEPA/CNPQ, Grupo de Pesquisa Constituição do Sujeito, Cultura e Educação ECOS/ICED/UFGA
<i>Rosineide de Belém Lourinho dos Santos</i> , Licenciatura em Artes Plásticas (1994), Mestre em Educação (2008)	Professora do IFPA - cedida à SEDUC na função de Assessoria Técnica-Pedagógica III	Pari Passu IFPA, Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Trabalho e Educação GEPTE/ICED/UFGA
<i>Ronaldo Marcos de Lima Araújo</i> , Pedagogo (1990), Mestre em Educação (1996), Doutor em Educação (2000)	Professor Adjunto IV da UFPA - cedido à SEDUC para a função de Diretor de Ensino Médio e Educação Profissional – DEMP	Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Trabalho e Educação GEPTE/ICED/UFGA,

Quadro 11: Perfil Profissional dos sujeitos sociais elaboradores da proposta para implantação do ensino médio integrado.

Fonte: extraído de <<http://lattes.cnpq.br>>.

Em relação à escolaridade, todos possuem formação de nível superior voltada para o campo educacional. 02 (dois) destes sujeitos sociais são efetivos da SEDUC e 02 (dois) pertencentes à IFPA e 01 (um) do quadro da UFPA. Todos estão ligados a grupos de pesquisa direcionados a estudos sobre educação profissional. Destaca-se, entre eles, o Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo como líder do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Trabalho e Educação GEPTE-ICED-UFGA; 04 (quatro) destes são filiados ao GEPTE.

Verifiquei os dados dos perfis dos sujeitos sociais que participaram do processo de criação e implantação da Rede EETEPAs, não somente pelo fato de ocuparem cargos administrativos estratégicos, mas por fazerem a ponte entre as decisões administrativas e os interesses por eles representados no campo educacional. De um modo geral, estes sujeitos são os mesmos que pactuam a construção dos 03 (três) documentos selecionados,

além de orientarem a elaboração do plano de curso para todas as unidades da Rede EETEPA.

A seguir, descrevo o conteúdo do documento realizando algumas inferências. Para isso, elaborei um quadro comparativo entre a prescrição do MEC, Rede EETEPA, e o Plano de Curso em Informática idealizado pela Escola Técnica Magalhães Barata localizando palavras mais recorrentes nestes documentos.

a) Proposta Educacional para a Rede de Escolas de Educação Tecnológica do Estado do Pará – EETEPA, 2008.

Esta proposta foi idealizada pelos técnicos da Coordenação de Educação Profissional (COEP) vinculada à Diretoria de Ensino Médio e Educação Profissional (DEMP), da Secretaria de Estado de Educação, elaborada por: Elinilze Guedes Teodoro, Adriana Maria Nazaré de Souza Porto, João Colares da Mota Neto e Rosineide de Belém Lourinho dos Santos.

Apresentou, também, a Rede de Escolas de Educação Tecnológica do Estado do Pará – EETEPA como um novo modelo de educação profissional técnica de nível médio; coloca-a como alternativa ao que vinha sendo desenvolvido pela OSETPP. Enfatiza uma diferença básica - diante do compromisso com uma formação profissional qualificada e integradora - entre ensino médio e educação profissional. Afirma que esta formação pode ser capaz de promover o cidadão autônomo frente às diferentes dimensões da realidade: cultural, social, familiar, esportiva, política e ética. Diante deste compromisso, o documento relata que a DEMP propôs a implantação da Rede de Escolas de Educação Tecnológica do Estado do Pará (EETEPA), inicia reestruturação das políticas educacionais, bem como, outro olhar sobre o tratamento que vinha sendo dado à educação profissional no estado do Pará.

Em linhas gerais, traz orientações para a instalação da Rede e consolidação da educação profissional, contando com as antigas Escolas de Trabalho de Produção (ETP) que foram reintegradas ao sistema estadual de ensino, configurando assim uma Rede Estadual de Educação Tecnológica do Estado do Pará vislumbrando ampliar o número de escolas já existentes. O documento afirma que, a expansão da rede procurará priorizar a oferta do ensino médio integrado:

A expansão da rede ainda prevê o incremento das matrículas com a diversificação de oferta de ensino, mas priorizando o ensino médio integrado ao técnico e a educação profissional integrado ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos (PROEJA), além de ofertar outras possibilidades de arranjos educacionais capazes de enfrentar as realidades regionais do estado e suas demandas de desenvolvimento econômico e social. Justifica tal oferta e a necessidade urgente de expansão a demanda que as escolas têm recebido. Só para o processo seletivo/2008 da Escola Técnica Estadual Magalhães Barata (ETEMB) que ofertou 1.140 vagas na forma subsequente inscreveram-se 8.634 candidatos. Para os cursos que seriam oferecidos pela então ETP – Belém, situada em Icoaraci, foram ofertadas 330 vagas e inscreveram-se 4.810 alunos. (PARÁ, SEDUC, DEMP, COEP, 2008, p.02).

Desse modo, tece críticas à educação profissional sob a gestão da OSETPP, afirmando que o momento nacional orientava as políticas educacionais para uma perspectiva mercantilista e utilitarista. Tece crítica, também, ao desenvolvimento de a única modalidade de educação profissional ofertada pela organização social na forma subsequente; neste sentido, expressa:

Sobre a oferta de cursos técnicos pela OSETTP (OSETPP, 2007) verifica-se em seus relatórios que toda ela dá-se no regime subsequente (para alunos com ensino médio completo). Dessa forma, tomando os dados do Censo Educacional de 2005 (BRASIL, 2005), verificamos que essa forma de oferta deixa de alcançar uma demanda de 246.745 alunos que naquele ano concluíram o ensino fundamental e 137.471 alunos que concluíram a primeira série do ensino médio para atender apenas um público potencial de 66.270 alunos que concluíram a terceira série do ensino médio naquele ano. [...] Em 2006 a OSETPP manteve 1.829 alunos e apresentou evasão média de 44%, tendo alguns cursos chegando a 60% de evasão. Em 2007 matriculou 1.572 alunos e a taxa de evasão média foi de 17%. Prevalece, portanto, uma média de 143 alunos por unidade escolar, o que é muito baixo, considerando os custos e a infraestrutura disponível (OSETPP, 2007). Os dados da Educação Profissional no Pará revelam que há uma emergente necessidade de expansão quando mostram que de cerca de 490 unidades de ensino médio no Estado, apenas 2,24% delas são destinadas à educação profissional. É preciso destacar que a estratégia da OSETTP de oferta da educação profissional de nível médio no estado do Pará, apenas em cursos subsequentes, não gera recursos federais [...]. (PARÁ, SEDUC, DEMP, COEP, 2008, p.04).

Neste sentido, a restrição a uma única modalidade teve como consequência a falta de possibilidade dos cursos subsequentes; não gerando recursos federais como o FUNDEB (que destina o valor de R\$1478,49/ aluno para a matrícula no ensino médio integrado ao ensino técnico – 30% a mais que a matrícula de ensino médio tão somente). Outro aspecto negativo oriundo do gerenciamento do terceiro setor, apontado no documento, foi o sistema de contratação de professores horistas, o qual dificuldades no processo ensino/aprendizagem, impedindo o desenvolvimento da ação formativa educacional mais

ampla à medida que a rotatividade dos horistas bloqueava o vínculo entre eles e o corpo discente:

Mediante os dados indicados por meio de avaliação preliminar, a secretaria posicionou-se pelo fim dessa forma de gestão da Educação Profissional no Estado do Pará e propõe em seu lugar que a própria SEDUC assumisse os desafios educacionais dessa modalidade, por meio da instalação da Rede de Escolas de Educação Tecnológica do Estado do Pará. (PARÁ, DEMP/SEDUC, 2008, p. 2).

A proposta ratificava que o progresso constatado na forma do modelo do terceiro setor foi na aquisição de um patrimônio escolar próprio da educação profissional, no entanto ressalva um saldo negativo, pois não constituiu um corpo docente e técnico-administrativo efetivo, capacitado na área educacional nos aspectos pedagógicos, didáticos e curriculares.

Ajuizava que a Secretaria de Educação não acumulou ao longo dessa trajetória, nos quadros do Estado, experiências relativas à gestão da Educação Profissional. Segundo o documento a gestão do terceiro setor que deveria ter sido desenvolvida em parceria com a Secretaria de Educação, foi entendida, assumida e encaminhada como uma desresponsabilização da Educação Profissional. Segue afirmando que esse modelo não colaborou efetivamente para que o Estado avançasse no acompanhamento, na formulação de políticas e na conseqüente responsabilização por essa modalidade de ensino. O documento novamente enfatiza que os princípios que norteiam essa orientação do atual governo são distintos daqueles que sustentavam as decisões político educacionais há dez anos anteriores.

Apontava os princípios educacionais para as Escolas Tecnológicas tendo por base a promulgação do Decreto nº 5.154/2004. (BRASIL, 2004). Este ato normativo regulamenta a educação profissional, reacendendo a intenção de que a educação profissional seja integrada à educação média e indica que essa educação deveria ser fundamentada em princípios científicos, tecnológicos, artísticos e culturais, necessários para o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões.

A proposta intitulava-se original para a atualidade por se contrapor ao que previa o Decreto nº. 2.208/97, que através da separação da educação profissional da educação geral, proibiu a formação integrada. A proposta procura se respaldar em autores como Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005), os quais têm se reportado à necessidade de formar outro tipo de trabalhador, “...*que além de atuar profissionalmente no mundo produtivo, possa ser*

capaz de refletir sobre a sua realidade, tendo condições de nela atuar com consciência crítica para transformá-la...”(PARÁ, SEDUC, DEMP, COEP, 2008, p.05).

Esclareceu tal proposta, que educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio chega ao Pará 3 (três) anos depois de assinado o Decreto nº 5.154/2004, a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e do Programa Brasil Profissionalizado, Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007. Observa os aspectos legais, financiamento, concepção pedagógica e gestão, assim posto: a) legais: (Decreto nº. 5.154/04; o Decreto nº. 6.302/2007; o Parecer CNE/CEB nº 39/2004, Resolução 01/2005; Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, Documento Base para “Educação profissional técnica de nível médio integrado ao ensino médio”; Projeto de modificação da LDBEN 9394/1996 (atualmente em tramite no congresso); b) Financiamento: entre outras ações o programa Brasil Profissionalizado (Decreto nº. 6.302/2007), propunha o regime de colaboração mútua entre as esferas governamentais e recursos de outros ministérios; c) Concepção pedagógica e formação de professores: segundo o Documento Base (BRASIL, 2007). Neste sentido, o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional apresentou o trabalho, ciência, tecnologia e cultura como categorias indissociáveis da formação humana integral:

[...] trabalho e a pesquisa como princípios educativos e a relação parte totalidade em sua proposta curricular; indicação de formação diferenciada de professores para quadro efetivo; d) Gestão: articulada do MEC em relação a outros ministérios que tenham vínculo com as questões tratadas; entre as secretarias do próprio MEC. (PARÁ, SEDUC, DEMP, COEP, 2008, p.06).

Apontava a orientação para educação profissional na Rede EETEP, mediante:

a) a educação politécnica, entendendo-a como equivalente à educação tecnológica, ou seja, uma educação que se volta à superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, cultura geral e cultura técnica; b) sedimentando políticas de inclusão, diversidade e desenvolvimento humano; c) Gestão Democrática para gerir o ambiente educativo com participação e democracia, envolvendo amplamente a comunidade escolar, pais de alunos, setores produtiva e comunitária. (PARÁ, SEDUC, DEMP, COEP, 2008, p.07).

Segundo a proposta, a configuração da Rede dar-se-á mediante o Plano de Expansão. Neste sentido, as escolas da Rede devem se orientar pelas necessidades de desenvolvimento econômico e social do Estado. Assim, prescreve:

Para tanto tomará como referência as demandas dos trabalhadores por uma formação ampla e qualificada, os APLs – Arranjos Produtivos Locais existentes no estado, identificados pela Câmara da Política Setorial de Desenvolvimento socioeconômico (CSDSE/SEGOV), além dos projetos com grandes investimentos de empresas instaladas no estado. (PARÁ, SEDUC, DEMP, COEP, 2008, p.07).

A SEDUC propôs também, segundo o documento, a oferta da forma integrada e o PROEJA. Afirma que tal diretriz se alinhava ao Ensino Médio/Profissional conforme o Documento Final da I Conferência Estadual de Educação realizada em 2007. Além da implantação do ensino médio integrado, sugeriu a renovação dos cursos subsequentes nas Escolas Tecnológicas para qualificar mais e melhor os trabalhadores no ensino médio e técnico, em função da alta demanda de formação nessa etapa.

Assinalava os elementos para a elaboração da Política da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio para as Escolas de Educação Tecnológica do Estado do Pará na área de ensino e sob a gestão da COEP/DEMP, os cursos de Educação Básica – prioritariamente -, o Subsequente e o PROEJA; devem ter como principais características: a) vagas ofertadas divulgadas em Edital Público; b) o ingresso nos Cursos Técnicos será feito por Processo Seletivo (Exame de Seleção); c) promover a profissionalização do estudante; d) possibilitar a continuidade de estudos no próximo nível de educação para a forma integrada e incentivam a continuidade de estudos para a forma subsequente; e) conferir ao formando uma determinada titulação e um diploma reconhecido nacionalmente; f) possibilitar o registro no respectivo Conselho de Classe de acordo com a área do curso. (PARÁ, SEDUC, DEMP, COEP, 2008).

Afirmava que a educação profissional técnica é uma modalidade de educação na etapa do ensino médio que tem formas de oferta, prescrições curriculares e outras indicações em regulamentação própria. Neste sentido, o documento faz observância às prescrições oficiais. Assim expressa:

As formas de oferta de acordo com a LDB nº. 9.394/96, seção IV A – “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio” incluída pela Lei nº 11.741, de 2008 são: a forma articulada e subsequente. A forma articulada divide-se em duas outras formas: concomitante e integrada ao ensino médio. A forma subsequente corresponde à educação profissional de nível técnico para quem já concluiu o ensino médio, a forma concomitante é a possibilidade de cursar a educação profissional paralela ao ensino médio, neste caso estuda-se a educação em um turno e o ensino médio em outro, a concomitância pode ser de vários tipos, os básicos são: a concomitância interna, em que os currículos do ensino médio e técnico são cursados na mesma instituição e a concomitância externa, 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. E finalmente a forma integrada em que a educação profissional e ensino médio são relacionados. A certificação de conclusão do ensino médio e o diploma de técnico de nível médio Secretaria de Estado de Educação são obtidos juntos, isso quer dizer que é preciso concluir o curso todo (que dura em média 04 anos, incluindo estágio) para receber os certificados. A forma concomitante e integrada é para os alunos que concluíram o ensino fundamental com idade/série compatíveis. (PARÁ, SEDUC, DEMP, COEP, 2008, p.09).

O funcionamento dos cursos técnicos e suas respectivas cargas horárias em quaisquer das formas mencionadas foram definidas tomando por referência o tempo de uma hora e seus mínimos ‘determinados’ (palavra contida na estrutura documento) no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNCT) elaborado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC). O documento ainda recomendou manter-se próximo do mínimo de carga horária estabelecida CNCT, posto que tal fronteira esteja determinada em relação às cargas horárias dos cursos de tecnologia que são cursos de nível superior.

Esclareceu a definição dos perfis dos possíveis campos de atuação, foi estabelecido pelo CNCT, como também indicações curriculares e de infraestrutura mínimas para cada um dos 105 (cento e cinco) cursos técnicos distribuídos em 12 (doze) áreas formativas. O currículo dos cursos de educação profissional em quaisquer de suas formas de oferta devem ser construídos em um plano de curso. Os planos de cursos deverão ser compostos de: 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 para a realização do curso e certificação e diplomação.

O documento se respaldou no Parecer nº 39/2004 (BRASIL, 2004) do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB). Os passos para desenvolver o plano de curso são: a) Concepção e elaboração do projeto pedagógico da escola; b) Definição do perfil profissional do curso; c) Clara definição das competências profissionais a serem desenvolvidas; d) Identificação dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores a serem trabalhados para o desenvolvimento das requeridas competências profissionais; e) Organização curricular; f) Definição dos critérios e procedimentos de avaliação das competências profissionais; g) Elaboração dos planos de curso e dos projetos pedagógicos de cursos; h) Inserção do plano de curso de técnico de

nível médio no Cadastro Nacional de Cursos Técnicos de nível médio. (PARÁ, SEDUC, DEMP, COEP, 2008). O documento ressaltou que os cursos técnicos precisavam da aprovação do Conselho Estadual de Educação antes de serem inseridos no Cadastro Nacional de Cursos Técnicos, sendo que esses planos devem ser renovados/atualizados a cada 4 (quatro) anos.

Informou que a reestruturação da educação profissional pública e estadual tem o apoio técnico e financeiro do MEC e do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação através de convênio Brasil Profissionalizado assinado com a Secretaria de Educação do Pará. No entanto, o documento alertou que, para a efetivação do acordo entre Ministério da Educação (MEC) /Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e SEDUC. Segundo o documento, é imprescindível que as Escolas Tecnológicas formulem seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) em sintonia com as políticas educacionais nacionais para a Educação Profissional, com o diagnóstico e demandas estaduais levantadas pelos indicadores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) estabelecendo metas e forma de tratamento para os anos de 2008 a 2011.

O documento ainda balizou alguns fundamentos para a construção do PPP. Recomendou que a elaboração do PPP devesse estar afinada com Documento Base, formalizado pelo MEC. Enfatiza que, o fundamento do PPP é sua construção coletiva. Segue apresentando os tópicos para elaboração do PPP, sendo estas orientações extraídas do Documento Base do MEC:

- a) Não reduzir a educação às necessidades do mercado de trabalho, mas não ignorar as exigências da produção econômica, como campo de onde os sujeitos sociais tiram os meios de vida.
- b) Construir e contar com a adesão de gestores e educadores responsáveis pela formação geral e da formação específica, bem como da comunidade em geral.
- c) Articular a instituição com familiares dos estudantes e a sociedade em geral.
- d) Considerar as necessidades materiais dos estudantes, bem como proporcionar condições didático-pedagógicas às escolas e aos professores.
- e) Transformar o projeto de formação integrada em uma experiência de democracia participativa e de recriação permanente.
- f) Resgatar a escola como um lugar de memória. (PARÁ, SEDUC, DEMP, COEP, 2008, p.12).

Apontava o marco teórico e os princípios da dinâmica curricular para o desenvolvimento da formação integrada defendendo os seguintes aspectos: a) relação intrínseca entre teoria e prática, EM e EP, por meio do princípio do trabalho em sua essencialidade de práxis; b) a adesão e participação dos atores educacionais na construção coletiva do currículo integrado; c) a compreensão da cultura/ arte, ciência/ tecnologia e

pesquisa; d) o suporte das condições legais, materiais, de gestão e de formação docente. (DEMP/SEDUC, 2008).

Enfatizou que o eixo que dará impulso a esse movimento inicia-se com o Projeto Político Pedagógico escolar. E, que construção dos PPP deveria ser associada à redefinição e estruturação curricular, bem como melhorias na infraestrutura das escolas e dos cursos associados a políticas de formação dos docentes e profissionais da escola.

A proposta da administração regional ainda recomenda as escolas a preverem esses princípios em seus planos de cursos articulados ao PPP de cada unidade tecnológica, em conformidade as orientações previstas no Documento Base do MEC. Na proposta da COEP/DEMP/SEDUC, porém, se detecta a ausência de diretrizes para política de formação de professores. Apenas cita como necessidade, mas não delimita diretrizes para esta formação. Neste sentido, o documento ganha um tom diagnóstico e historicizante e perde o tom operacional em se tratando de uma proposta em caráter prescritivo.

A proposta para implantação do ensino médio integrado na Rede EETEPA idealizada pela SEDUC, segundo meu entendimento apresentou-se plenamente alinhada com as prescrições oficiais emanadas do MEC, à medida que ressalvou a legislação educacional e os respectivos atos normativos. Observei que o teor do texto evoca termos recorrentes aos materiais curriculares do MEC do Documento Base e do Boletim Informativo de nº 07, publicado respectivamente nos anos 2006 e 2007. Eles tratavam dos fundamentos para o ensino médio integrado, emergindo, nestes textos, categorias analíticas, a saber: ensino integrado, politécnica, trabalho e pesquisa como princípio educativo, os eixos formativos, trabalho, ciência, cultura e a tecnologia. São eles princípios fundamentais para constituição da formação humana. Respalda-se, na mesma concepção teórica do MEC, conforme é possível constatar no *Documento Base* ao se referir aos sentidos do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional:

[...] primeiro sentido do ensino médio integrado, de natureza filosófica, que atribuímos à integração. Ele expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço das forças produtivas; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (BRASIL.SEMTEC.MEC, 2006, p. 40-1).

Portanto, evocou a superação do caráter dual estrutural entre a formação geral e a técnica alicerçada pelo trabalho enquanto princípio educativo, tendo em vista, a formação omnilateral do homem.

Compreendi que tal proposta foi construída mediante as contradições e disputas teóricas e políticas envolvendo diversos setores da sociedade. Ambos os documentos, tanto o da administração geral como o da administração regional, realizaram um remonte histórico sobre a oferta da educação profissional no Brasil e sua nascitura em caráter compensatório para as classes desfavorecidas.

Couberam aqui as reflexões de Connell (1995) quanto ao princípio de justiça social que deve perpassar “uma reestruturação curricular em caráter democrático”, ao levar em consideração o grupo ou classe social em menor vantagem política, social e economicamente, no sentido de tentar responder as demandas sociais que caracterizam o momento atual, como foi o caso de atender por meio do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional os milhares de alunos da escola pública estadual, filhos de trabalhadores. De acordo com os dados apresentados pela COEP/DEMP/SEDUC, os quais estiveram excluídos do acesso à educação profissional desenvolvida no estado paraense mediante uma política pública idealizada por mostra em pontos estratégicos dos municípios paraenses atendidos pela organização social OSETPP.

Desse modo, a reestruturação curricular para o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional se constituiu em função de um o consenso que foi criado pelos setores progressistas da educação brasileira devido à crise que envolveu principalmente a educação profissional na década de 1990, face à política de precarização do serviço público ao repassar administração da educação profissional ao terceiro setor como foi constatado neste estudo.

Segue a descrição e análise do documento elaborado pela SEDUC, no sentido de orientar o desenvolvimento da proposta de implantação para o ensino médio integrado no âmbito das escolas tecnológicas.

b) Orientações para implantação de cursos técnicos de nível médio na forma integrada para a Rede Estadual de Escolas Tecnológicas do Pará, do ano 2008.

Documento é identificado sob a elaboração de Adriana Maria Porto, Rosineide de Belém Lourinho dos Santos, Elinilze Guedes Teodoro, e Ronaldo Marcos de Lima Araújo

as duas primeiras respectivas, técnicas educacionais, coordenadora e diretor da COEP e DEMP/SEDUC-PA.

Enfatizava a iniciativa da Secretaria de Estado de Educação em envidar esforços em torno da construção de uma nova política para o Ensino Médio Integrado e para a Educação Profissional de nível médio, de forma a promover uma educação pública de qualidade *Pará* todos, tendo em vista resgatar a função do Estado de regular, orientar e ofertar esta modalidade de ensino.

Citou como objetivo subsidiar discussões em torno desta nova forma de se fazer Educação Profissional e configura-se como base para orientar ações não só no âmbito da Secretaria, mas principalmente nas escolas. Trouxe como finalidade explicitar as diretrizes orientadoras da organização da educação profissional de nível médio, ofertada pela Secretaria por meio da Rede EETEPA. Partiu da compreensão de uma Educação Profissional orientada pelo conceito de politécnica remete à formação do trabalhador dentro de uma perspectiva de conhecimento em sua totalidade. (PARÁ, SEDUC, DEMP, COEP, 2008).

Em se tratando do conceito de politecnia, o mesmo é retratado no Boletim informativo do MEC de nº 07 com o título “Ensino Médio Integrado a Educação Profissional”. Cabe lembrar que este princípio tem seu fundamento com base nos estudos de Antonio Gramsci que, mesmo não tendo participado de forma direta do programa de educação de seu país, a Itália, foi árduo em combater a educação burguesa e a sua forma de educar - estabelecendo distinções com relação à elite ao designar a formação instrumental para a classe trabalhadora, relegando, assim, a postos subalternos na sociedade industrial. Para Gramsci, faltava à educação um princípio formativo que articulasse a qualificação técnica e a preparação política e social; o trabalho como princípio educativo, com base na politecnia, lançou, portanto, fundamentos de uma escola unitária. (NOSELA, 2000).

Nessa perspectiva, Gramsci propôs a criação de uma instituição formativa de cultura desinteressada que substitua o ensino tradicional do grego e do latim, a época, por um novo modelo pedagógico tendo por princípio educativo o trabalho à luz da história do trabalho, com vistas superar a relação dicotômica entre trabalho intelectual versus trabalho manual. (NOSELA, 2000).

Cabe lembrar que Gramsci, nascido em Ales, na Sardenha, em uma família pobre e numerosa, foi filho de Francesco Gramsci e viveu situações de extrema pobreza e de

discriminação pelo fato ser camponês. No entanto, ante as dificuldades materiais foi um estudante brilhante, da área de Letras na universidade de Turim. Frequentava os círculos socialistas e entrou para o Partido Socialista em 1913. Transformou-se num jornalista notável, na Itália. E, em 1919, rompeu com o partido socialista. Militou em comissões de fábrica e ajudou a fundar o Partido Comunista Italiano em 1921, assumiu a missão de promover a unidade dos partidos de esquerda no seu país, porém por ter assumido uma postura política em oposição ao poder fascista a época, foi levado à prisão. Sendo confinado em uma sentença de 20 anos de prisão em Turi. Todavia, escreveu mais de 30 cadernos na prisão, conhecidos como "Cadernos do Cárcere" e "Cartas do Cárcere". Gramsci morreu em Roma, aos 46 anos e, seus escritos influenciam a educação brasileira até os dias de hoje. (NOSELA, 2000).

Compreendo a partir dos documentos examinados e da leitura da área aqui expostas que, o ensino integrado foi retomado como parâmetro para formação no Brasil desde a década 1980, a partir do movimento de redemocratização do país com inspiração de teor marxista sob a releitura de Gramsci. Diferentemente do ensino técnico integrado implantado na década 70, de teor tecnicista. Deste modo, o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional como alternativa de formação humana se intitula em uma nova pedagogia do trabalhador, alicerçado por vontade política e comprometimento ético com a cidadania e emancipação dos excluídos. Segundo o Boletim do MEC, quanto ao entendimento do conceito “*politecnia*”, diz respeito:

[...] ao “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno” (Saviani, 2003, p. 140). Nessa perspectiva, o Ensino Médio deveria se concentrar nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes. (BRASIL.SEMTEC.MEC, 2007, p. 37).

Fundamentado neste conceito, o ensino médio integrado tenta romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade. Esse ideário defende um ensino humanista e tecnológico visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Assim, a formação não teria um fim em si mesmo e nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas abriria possibilidade de se construir uma formação ampla e integrada à ciência, à cultura e à tecnologia.

Retornando as orientações da administração regional, este se configura como instrumento norteador para a organização da Educação Profissional de nível médio, resgatando suas bases legais, definindo as formas de ingresso, itinerários de formação, a

duração dos cursos, o regime de funcionamento (formas de oferta), a organização curricular e as estratégias de avaliação.

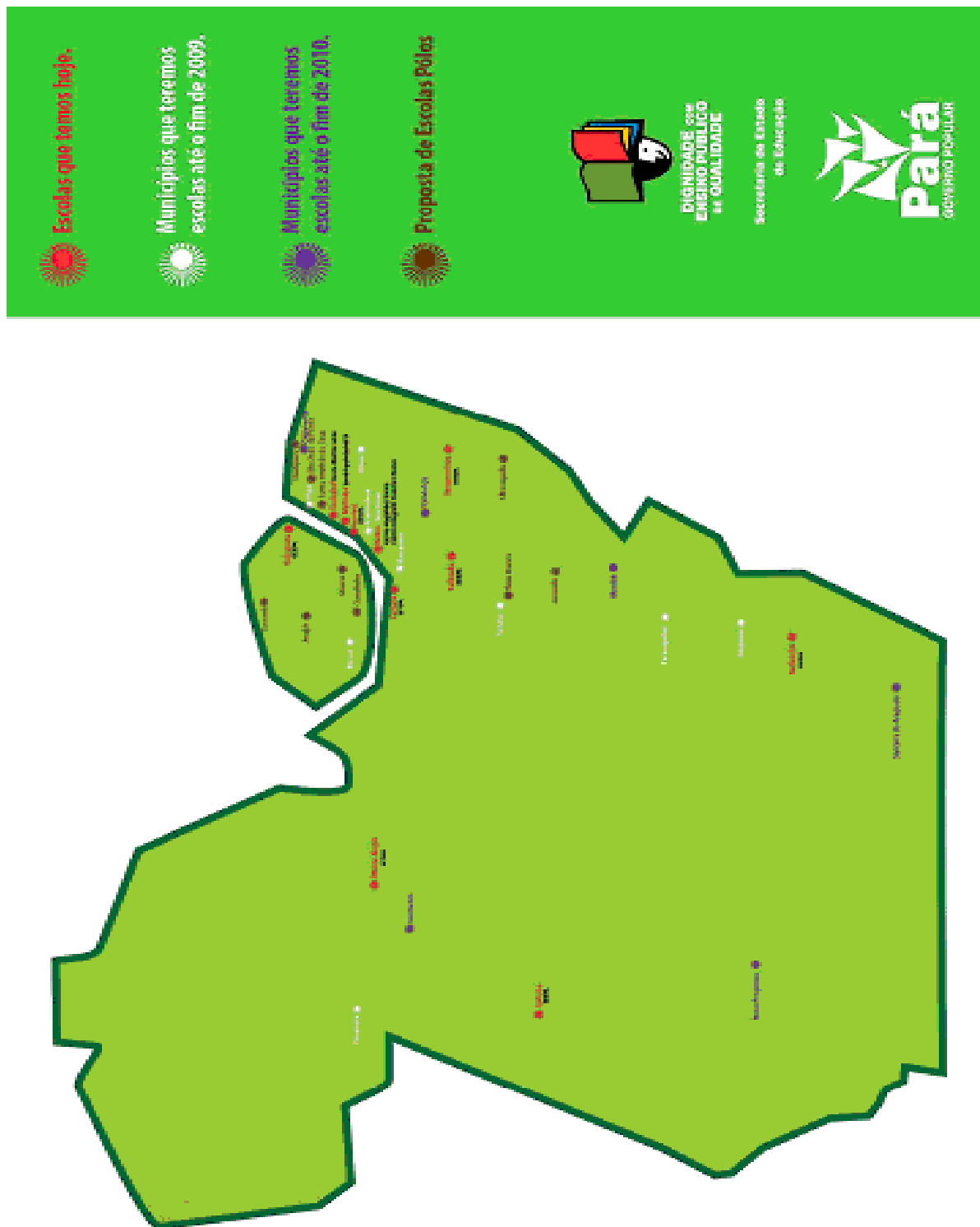
O documento retoma as diretrizes dimensionadas na *Proposta Educacional para a Rede de Escola de Educação Tecnológica do Estado do Pará – EETEPA*, e novamente tece críticas à instituição do terceiro setor que outrora geriu a educação profissional no Estado do Pará. Posteriormente às críticas ao documento, assumem novamente o compromisso com uma formação profissional qualificada e integradora entre ensino médio e educação profissional, porém não delimita metas quantitativas para seu desenvolvimento em termos de suas ações. Isso não fica claro no documento.

Contudo delimitou o quantitativo de escolas. Até o momento de sua emissão, foram 12 (doze) escolas e vislumbrava a expansão para 29 (vinte e nove) escolas até o fim de 2010. Para isso, prevê o incremento das matrículas com a diversificação de oferta de ensino, priorizando o ensino médio integrado ao técnico e a educação profissional integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos (PROEJA). Observei que, apesar do projeto ambicioso de expansão da Rede EETEPA, chegou-se ao ano de 2011 com 14 (quatorze) escolas, sendo que a aquisição das duas escolas ocorreu pela incorporação da Escola Anísio Teixeira e do Instituto de Educação do Pará à Rede tecnológica. Desse modo, não houve construção de nem uma escola no período de dois anos da criação da Rede EETEPA. (Ver mapa na página seguinte).

Retornando as orientações, novamente empreendeu o discurso dos princípios orientadores da educação profissional, citados na *Proposta Educacional para a Rede de Escolas de Educação Tecnológica do Estado do Pará*, saber, *educação politécnica; políticas de inclusão, diversidade e desenvolvimento humano; Gestão Democrática*. Apontou as formas de ingressos nos cursos, destaca os níveis da educação básica caracterizando cada nível, posteriormente retomou ao esclarecimento das formas de oferta da educação profissional e enfatizou novamente a necessidade das escolas observarem as determinações do CNCT na elaboração do plano de cursos. Posteriormente elencou diretrizes para implementação dos cursos. Destacando: 1) Formas de ingresso; 2) Itinerário de formação; 3) Regime de funcionamento; 4) Ano letivo e turno de funcionamento; 5) Horário das aulas; 6) Duração dos cursos; 7) Organização curricular; 8) Avaliação; 9) Recuperação paralela; 10) Dependência; 11) Estágio obrigatório; 12) Matriz curricular. Orientando e exemplificando estes itens, para implantação e funcionamento dos cursos

técnicos na forma de ensino médio integrado, PROEJA, e subsequente. (PARÁ, SEDUC, DEMP, COEP, 2008).

Figura 01 – Mapa projetado para ampliação das escolas EETEPA até o ano de 2010



Fonte: Extraído do Site da SEDUC em 2010. Disponível em <<http://www.seduc.pa.gov.br>>.

Quanto à forma de ingresso no curso, seja integrado ou subsequente, o documento emite alguns critérios, a saber: a) público alvo; b) natureza dos cursos; c) demanda local. O ingresso nos Cursos Técnicos de Nível Médio em qualquer das formas e também na forma integrada dar-se-á por meio de Exame de Classificação. Segundo o documento, foi recomendada essa metodologia por considerá-la a mais apropriada em uma disputa de vagas, quando essas fossem em número inferior ao número de candidatos. A metodologia da seleção, no entanto, segundo o documento poderá ser diversificada em função das necessidades do público alvo e da natureza do curso.

Quanto ao itinerário de formação à articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio, prescreve a forma integrada. Orientou a observância da LDBEN nº. 9.394/1996 seção IV-A – “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”- incluída na Lei nº 11.741, de 2008, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, por meio de matrícula única.

Enfatizava que o currículo dos cursos de educação profissional em quaisquer de suas formas de oferta deve ser construído em um plano de curso. Elenca os requisitos para os planos de curso. Tais requisitos derivam-se da observância o Parecer nº. 39/2004 (BRASIL, 2004) do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica – (CNE/CEB). Os passos para desenvolver o plano de curso são (destaquei aqui os itens “c” e “d” pois o documento permanece orientando baseado no contexto de competência e habilidade):

- a) Definição da concepção e elaboração do projeto pedagógico da escola;
- b) Definição do perfil profissional do curso; c) Clara definição das competências profissionais a serem desenvolvidas; d) Identificação dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores a serem trabalhados para o desenvolvimento das requeridas competências profissionais; e) Organização curricular; f) Definição dos critérios e procedimentos de avaliação das competências profissionais; g) Elaboração dos planos de curso e dos projetos pedagógicos de cursos; h) Inserção do plano de curso de técnico de nível médio no Cadastro Nacional de Cursos Técnicos de nível médio. *Grifo nosso.* (SEDUC, DEMP, COEP, 2008, p.05).

Na sequência, discriminava o regime de funcionamento para educação profissional. Propõe-se o regime semestral por ter se mostrado eficiente em experiências realizadas no país para a condução dos temas, projetos e oportunidade de recuperação para o aluno, caso não obtenha êxito em uma das etapas. Adota o termo “fase” como

correspondente a um semestre letivo. O documento trata, também, acerca do exercício do ano letivo e turno de funcionamento, concordando, assim, com a LDBEN 9.394/1996: determina para o ensino médio o mínimo de 200 dias letivos anuais e sendo a forma integrada uma oferta de Ensino Médio com a modalidade da educação profissional. Observa que é necessário que os cursos nesta forma sejam desenvolvidos neste tempo. Estes 200 dias correspondem a 40 semanas letivas. Portanto, uma vez que a SEDUC adotou o regime semestral para os cursos de educação profissional, cada fase é composta por 100 dias letivos; o mesmo que 20 semanas letivas.

A demanda de alunos que ingressarão nos cursos técnicos de nível médio na forma integrada é oriunda do ensino fundamental, o que corresponde à maioria dos adolescentes na faixa etária de 14 a 17 anos. O documento recomenda que, ao ofertar da modalidade integrada, sejam desenvolvidas as atividades no período diurno. O documento recomenda, também, que no turno da noite sejam ofertados cursos à modalidade subsequente e PROEJA por abrangerem alunos que já se encontravam no mercado de trabalho. O documento discriminava também o horário de funcionamento das aulas:

De acordo com estas diretrizes as aulas nos turnos diurnos serão divididas em 06 momentos, 03 antes e 03 após o intervalo de socialização. Essas aulas terão a duração de 45 minutos com intervalo de 15 minutos, totalizando 270 minutos (4 horas e 30 min) de atividade diária. E no noturno serão de 5 tempos divididos em 3 antes e 2 depois do intervalo de socialização. No noturno as aulas terão duração de 40 min com intervalo de 15 min, totalizando 200 min de atividade diária (3h e 20 min). Com esse horário pretende-se de maneira operacional favorecer a integração entre as unidades curriculares do Ensino Médio e unidades curriculares da Educação Profissional nos diferentes ambientes de estudo, quer sejam em laboratórios, em campo, nas quadras, em salas temáticas ou mesmo na própria sala de aula. Com o objetivo didático-pedagógico, esta proposta de alocação de aulas deve ser levada em conta para melhor distribuição das turmas quando forem divididas, considerando tempo antes e pós-intervalo, uso de espaços de laboratórios e atividades que venham a ser executadas por um conjunto de professores. (PARÁ, SEDUC, DEMP, COEP, 2008, p.08).

Quanto à duração dos cursos técnicos de nível médio na forma integrada, desenvolvidos em um turno, prescreve a duração de 4 (quatro) anos. Nesse período, deve se integrar o ensino médio com a formação do ensino técnico, uma vez que todos os anos devem apresentar componentes de formação geral e profissional. Observa que o tempo dos cursos na forma integrada está definido na Resolução nº 01/2005 em termos de carga horária. Essas cargas horárias devem ser de no mínimo 3.000, 3.100 e 3.200 horas de acordo com a habilitação técnica. Para a habilitação cuja carga horária técnica é de 800h, a

carga horária mínima na forma integrada é de 3000h. Para as habilitações de 1000h, a carga horária mínima na forma integrada é de 3100h e para as habilitações de 1200h, carga horária mínima na forma integrada é de 3200h. Para os cursos em PROEJA mantêm-se a carga horária mínima da habilitação somada a 1200h mínimas para o Ensino Médio. A SEDUC propõe que os cursos sejam projetados com 08 (oito) semestres letivos denominados “fases”. Tais fases são divididas em 07 (sete), para a parte disciplinar do currículo; e 01 (um) semestre para a parte de estágio curricular.

Quanto à organização curricular, o documento declara que o currículo continuará baseado em competências, tendo em vista que essa orientação ainda é normatizada pela legislação em vigor. Isso pressupõe que, além de aprender conceitos, o aluno deve aprender como mobilizá-los, ou seja, desenvolver habilidades, fazeres, atitudes e autonomia frente à realidade econômico-social. O documento procura enfatizar que ter as competências como referência para a organização curricular do ensino médio integrado não deve significar, entretanto, a desvalorização dos saberes teóricos ou uma perspectiva instrumental da formação de trabalhadores técnicos; deve colaborar para a busca da articulação entre conhecimentos teóricos e práticos orientados pela necessidade de construção de uma sociedade solidária e democrática. (PARÁ, SEDUC, DEMP, COEP, 2008, p.11). Acerca do termo “competência” esclarece:

Considerando ser a competência uma noção polissêmica e em disputa, buscaremos compreendê-la como elemento que comporta um potencial de desenvolvimento da autonomia dos sujeitos tendo em vista que o indivíduo competente é aquele que consegue extrapolar ao prescrito na busca da resolução dos problemas de trabalho. (PARÁ, SEDUC, DEMP, COEP, 2008, p.11).

Ressalva que não trabalhará com uma perspectiva individualizante das competências, mas sob o suposto de que os processos de formação humana pressupõem a interação social e a comunicação humana. O documento ainda demonstra flexibilidade quanto à adoção de outros referenciais curriculares no trato da formação para o trabalho. No entanto, destaca que tais referenciais deverão ser alvo de estudos posteriores a partir das necessidades específicas de cada escola e/ou de seus agentes em programas de capacitação e formação continuada a serem implementados pela Secretaria de Educação por meio da COEP/DEMP/SAEN.

No trato da avaliação no processo de construção do conhecimento, o documento ressalva que a avaliação deve ser um instrumento que possibilite a identificação do desenvolvimento (atitudes, conhecimentos e habilidades) do aluno e que forneça elementos

para orientações necessárias, complementações e enriquecimento no processo. Sobre isso, o documento expressa:

Buscar-se-á aferir, quanti-qualitativamente, os diferentes elementos técnicos, teóricos, culturais e políticos que possam resultar na ação competente, portanto o foco não pode ser apenas no produto dos processos formativos, mas também no seu processo de construção. O processo exige a adoção de metodologias dinâmicas que considerem o aluno da educação profissional como ator e co-autor de seu desenvolvimento na interação com os professores, colegas, mundo produtivo e acadêmico, dentre outros. (PARÁ, SEDUC, DEMP, COEP, 2008, p.12).

Neste sentido, sugeri para fins da certificação e habilitação, uma classificação final que possa traduzir o grau de capacidade que o aluno evidencia no processo de formação, após ter participado do conjunto diversificado de atividades curriculares oferecidas: a) Observação e análise sistemática do processo de domínio das competências, habilidades, temas e subtemas; b) Trabalhos e atividades individuais; c) Trabalhos e atividades em grupo com simulação de situações reais de trabalho; d) Relatórios orais e escritos; e) Pesquisas; f) Projetos; g) Seminários; h) Avaliações teóricas, práticas, dentre outros. O documento expressa que a realização das avaliações terá sempre como propósito identificar o processo e domínio das competências adquiridas no decorrer de cada fase. Os resultados serão expressos nos termos e conceitos:

O aluno considerado competente é aquele que atingir de 70 a 100% das competências definidas na fase e frequência mínima de 75% de total de horas destinadas em cada unidade curricular das fases. O aluno com índice superior a 25% de faltas deverá fazer estudos de reposição de aulas não assistidas, em que se podem utilizar meios diversos como: desenvolvimento de projeto ou outros trabalhos que cultivem a responsabilidade, o planejamento, a organização, a postura profissional e o domínio de conhecimentos. (PARÁ, SEDUC, DEMP, COEP, 2008, p.13).

Em se tratando de uma proposta que se diz buscar a superação da educação aos moldes do capitalismo, me surpreende a falta de ousadia para inovar no que diz respeito à organização curricular e à concepção avaliativa; não resistem à análise crítica e criteriosa no que tange ao uso de critérios e instrumentos avaliativos. De outro modo, penso ser contraditória a permanência desta base conceitual a prática avaliativa por competência, haja vista, todo arcabouço ideológico nos levar ao imaginário de uma educação instrumental implementada no ambiente educacional há uma década. Bem como, a luz da retórica que fundamenta o ensino integrado afirma tal impertinência. Pois para Ramos (2010, p. 28): desenhar perfil com base em competências e habilidades leva-se a formações

pragmáticas e tecnicistas, portanto incompatível com a formação integrada. Contudo, como a administração regional justifica que o conceito de competência utilizado é com base crítica, ao meu juízo essas distinções conceituais deveriam estar esclarecidas mediante a formação em serviço para se evitar o emprego indevido de conceitos, num documento como plano de curso que expressa concepções pedagógicas, ideológicas e políticas de um projeto educativo.

Quanto à “recuperação paralela”, o documento recorre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN -Lei 9.394/96 – Capítulo II – Da Educação Básica – Seção I – Das Disposições Gerais Art. 24, inciso V, item e): *“É obrigatória a realização de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.”* (BRASIL, 1996).

As orientações propõem que o aproveitamento/rendimento escolar dos alunos se consolide durante o período letivo. Diante disso, responsabiliza as Coordenações de Ensino pelo acompanhamento dos estudos de recuperação paralela, que deve acontecer no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, quando constatadas dificuldades em termos da aquisição das competências previstas no curso.

Quanto à “dependência em disciplina”, o documento propõe que o processo de reconstrução de competências não construídas ao longo da fase em determinada área disciplinar ou temas, seja adotada nos cursos técnicos de nível médio. Assim, o aluno considerado não apto em até duas disciplinas ou temas, independente da fase, estará em dependência. Neste sentido, a matrícula nas disciplinas em dependência deverá obrigatoriamente ser realizada na fase subsequente.

Quanto ao “estágio obrigatório, denominado de “Estágio Curricular Supervisionado”, é conceituado enquanto momento teórico-prático e constitui-se na interface entre a vida escolar e a vida profissional, dando continuidade ao processo de aprendizagem. O documento abriga o Estágio Curricular Supervisionado mediante a obrigatoriedade para a obtenção do diploma de técnico da Educação profissional, que deverá ser realizado sob orientação e supervisão técnica da área específica, conforme previsto na Resolução nº 1, de 21 de janeiro de 2004 e Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008:

(Que dispõe sobre o estágio de estudantes e altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências) e o Regulamento de Estágio para as Escolas Tecnológicas. (SEDUC, DEMP, COEP, 2008, p.13).

O documento ainda emitiu algumas vantagens concernentes à realização do estágio. Porém, não emite nem uma observação quanto ao momento de desenvolvimento de tal estágio; se desenvolvido no decorrer da formação ou se apenas na finalização dos estudos.

No que concerne à composição da matriz curricular, essas diretrizes preveem uma proposta de articulação entre ensino médio e educação profissional que procura explicitar a possibilidade de integração de um dos eixos do ensino médio com o Curso Técnico de Nível Médio definido pela escola. O documento faz alusão ao II Seminário Estadual sobre Ensino Médio Integrado à Educação Profissional realizado pela SEDUC, e nas leituras da área, das muitas possibilidades de se executar o currículo integrado, afirmando não haver um modelo previamente definido e nem um mais adequado. Cita as experiências no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica que evidenciaram modelos distintos e experiências em fase de implantação, com permanente discussão e reformulação.

Procurava exemplificar algumas formas de integração de currículo por meio de projetos, de temas, de pontos de fusão entre as disciplinas. Evocaram as experiências dos docentes, a disponibilidade de cada profissional, os conhecimentos educacionais e de metodologia do ensino como elementos que ajudarão ou dificultarão a vivência do currículo integrado em cada equipe escolar. Motiva os professores a vencer os obstáculos e acrescentam que experiência será construída paulatinamente. Cita as características que embasam a formação integrada, como:

a) Forma de articulação da Educação Profissional ao Ensino Médio viável a partir do Decreto nº. 5.154/2004, incluída na LDBEN 9.394/1996 pela Lei nº. 11.741/2008; b) Alunos com matrícula única; c) Habilitação profissional conjunta com a formação do ensino médio; d) Currículo único com componentes curriculares de educação profissional e ensino médio integradas do início ao final do curso; e) Carga horária dos cursos de 3000h, 3100h ou 3200h de acordo com a Carga horária da habilitação profissional (800h, 1000h ou 1200h) ou no PROEJA a carga horária da habilitação com 1200h de formação geral; f) Unificação da diplomação

da habilitação profissional e certificação do ensino médio. (SEDUC, DEMP, COEP, 2009, p.17).

Aqui descreveu sua regulamentação e funcionamento do ensino integrado, fugindo do debate sobre as variações estruturais na forma de estruturação da organização curricular integrada.

Indicava que a integração entre ensino médio e educação profissional tomou como ponto de partida as três áreas do ensino médio e orienta a selecionar para difundir a integralização dos conhecimentos. Enfatizava que o processo de integração entre ensino médio e educação profissional passa pela identificação do eixo tecnológico no curso e no perfil de formação do técnico das áreas da formação média e profissional. Assim, área identificada será a área de ênfase de integração. O documento ainda ressalta que, apesar de haver a área de ênfase de integração, deve-se buscar também identificar que conhecimentos das demais áreas do Ensino Médio estão envolvidos e podem ser integrados com o perfil de formação do técnico. Quanto à integração curricular, expressa:

A partir do grande campo de integração de área do Ensino Médio e Educação Profissional a próxima etapa é relacionar as componentes curriculares de maior afinidade e destas os conteúdos que evidenciam mais essa relação. Os conteúdos compartilhados entre Ensino Médio e Educação Profissional serão os indicados para serem aprofundados, mas não repetidos no Ensino Médio e na Educação Profissional. Ao contrário, a recomendação é desenvolver mecanismos de explorar o conteúdo desenvolvido em uma área na outra área. Assim pode haver textos, seminários, visitas, experimentos, projetos de pesquisa, entre outros tratados e desenvolvidos conjuntamente no Ensino Médio e Educação Profissional que evidenciam os pontos comuns entre a formação geral e profissional. (PARÁ, SEDUC, DEMP, COEP, 2008, p.18).

Observei, porém, que a estrutura organizacional curricular permanece na forma disciplinar difundida nas áreas do ensino médio e evidenciada na matriz curricular do curso em destaque, a saber: ciências humanas e suas tecnologias; ciências da natureza; matemática e suas tecnologias e linguagens, códigos e suas tecnologias - com base nas DCNEM. Aqui dou novo destaque quanto à permanência desta estrutura, haja vista, o curso em destaque impelir aos eixos cultura, ciência e tecnologia.

Afirma que para o desenvolvimento da dinâmica de integração é essencial que profissionais das duas áreas projetem junto o currículo do curso. Orienta o enxugamento das disciplinas técnicas que pode se dar com a aglutinação de disciplinas que tem um eixo comum, como no caso da matriz do Curso Técnico em Eventos (exemplificada em anexo), na disciplina Planejamento para o Turismo e Planejamento de Eventos. Orienta as escolas

a trabalharem pela construção de suas matrizes de acordo com os cursos que já realizam. Obedecendo a essas diretrizes que se propõem a serem norteadores para o currículo integrado, o documento afinal flexibiliza a forma de integração curricular quando anuncia:

Evidentemente que se a escola, em conjunto com seus professores encontrar outra forma ou proposta de integração elas poderão ser experimentadas e em um caso ou noutro deverão sempre ser registradas, não só porque essa prática facilitará os relatos/ relatórios de uma experiência inédita no estado como fortalecerá o exercício de tomar a escola como lugar de memória, por meio da prática de registro e adequado arquivamento das memórias escolares. *grifo do autor*. (PARÁ, SEDUC, DEMP, COEP, 2008, p.18).

Traz em anexo dois exemplos de matrizes curriculares e afinal trata a parte de Elementos para Elaboração dos Currículos Integrados – PROEJA. O qual não dê destaque por não ser este o foco do estudo.

Diante das diretrizes orientadoras para implantação da modalidade integrada, percebi no direcionamento da estrutura do plano de curso a permanência dos elementos híbridos do ensino integrado que se quer pautar por meio da difusão dos eixos da ciência, da cultura e da tecnologia, fundamentada no princípio educativo e associada à concepção da matriz teórica de competência. Essas propostas ainda encontra-se sob os amarrilhos das normatizações do Parecer nº 39/2004 que orienta a estrutura do plano de curso mediante o enfoque das competências e habilidades (afirmações encontrada no próprio documento), apesar de a Secretaria enfatizar que o conceito desenvolvido por ela sobre competência é distinto de conceituação do enfoque instrumental. Ainda assim, verifica-se que nas orientações dos critérios e registros avaliativos concentra o caráter instrumentalizador da formação por competências e habilidades.

Logo, a organização curricular integrada evidenciada no documento corresponde ao desenvolvimento de metodologias mistas de ensino, na forma de integração do conhecimento escolar; pela associação entre duas ou mais disciplinas a partir de complexos temáticos, norteado pelo princípio da interdisciplinaridade. No entanto, o documento dá a entender que essas metodologias são do conhecimento dos professores bastando, portanto, que eles contribuam para a elaboração do planejamento pedagógico conjunto. Porém, em nosso entendimento para se desenvolver determinada organização curricular será necessária ter clareza de quais métodos, meios, tempos e espaços escolares serão utilizados na sua operacionalização.

Por outro lado, o ponto que mais me chamou atenção em relação ao documento diz respeito à permanência da matriz curricular disciplinar por áreas de conhecimento. O documento não faz referência a elementos discursivos quanto à concepção da organização do currículo integrado e estruturas organizacionais; ao contrário, apenas cita alguns exemplos de associação de disciplinas por meio de textos, visitas técnicas, experimentos e pesquisa. Detectei, não obstante, em outro documento, a abordagem sobre organização curricular integrada. Neste sentido, incorporei este documento para análise ao item que trata da concepção e da organização do currículo integrado, abaixo arrolado.

c) Diretrizes Específicas II: Orientações Gerais para o Ensino Médio Integrado extraído do documento Política de Educação Básica do Estado do Pará, 2008.

O documento inicia neste item falando da ausência de identidade do ensino médio ao longo processo da escolarização brasileira devido a uma visão dicotômica instalada na formação média, que ora preconiza a preparação para estudos posteriores, ora preconiza a formação para o trabalho. Segundo o documento, esta visão é fortalecida por estar associada à divisão social do trabalho, ao valorizar a formação intelectual em detrimento da formação manual. Destaca, porém, o ensino médio por meio da LDBEN 9.394/96 o qual deverá preparar o jovem para o trabalho e para o exercício da cidadania.

Em sequência, faz referência às formas de oferta do ensino médio no estado do Pará e afirma que estas formas vinham sendo desenvolvidas com precariedade. Posteriormente, o documento apresenta os princípios gerais para a Educação Básica, e destaca: a democracia, educação como direito, inclusão e diversidade para a construção de identidades, gestão democrática, qualificação e valorização dos trabalhadores da educação e autonomia. Ainda ressalva que o ensino médio precisa ter princípios próprios. Neste sentido, elenca a integração entre trabalho, ciência, cultura e desporto, trabalho como princípio educativo e a qualidade social.

Quanto à integração entre a ciência, trabalho, cultura e desporto:

[...] resgatar o sentido de formação integral do homem, de desenvolvimento de todas as suas potencialidades enquanto sujeito capaz de pensar sobre sua condição e de buscar mecanismos para superar as limitações impostas pela vida em sociedade, independente de sua origem de classe e romper com o determinismo que impera e propaga aquilo que uns podem aprender e outros não, são princípios que nos mostram que todos têm o direito de ter acesso aos saberes que podem propiciar desenvolvimento e nos levar a pensar sobre outras formas de viver. (PARÁ, SEDUC, SAEN, DEMP, 2008, p. 56).

Concernente à integração, o texto baseia-se no entendimento de Ramos (2008); declara subentender a integração por meio da articulação entre teoria e prática, entre o saber propedêutico e o saber técnico, posto que estas duas dimensões são indissociáveis à medida que a teoria sem aplicabilidade e a prática sem as bases teóricas tornam-se esvaziadas. Ressalta ainda que a produção humana deve pressupor pensamento reflexão-ação. Neste sentido, enfatiza que essas dimensões precisam ser materializadas no Ensino Médio, a saber: no projeto político pedagógico das escolas, na organização curricular e nas práticas cotidianas do universo escolar. Tal esforço se faz necessário para que o trabalho seja compreendido como práxis humana e produtiva; para que não haja dissociação entre a formação geral e a formação para o trabalho. Quanto ao trabalho como princípio educativo, parte do pressuposto de que o trabalho educa a partir das relações sociais travadas entre os sujeitos de um determinado contexto, através das experiências nele vividas, seus limites e possibilidades de superação.

Diante desta perspectiva, acredito que o discurso apresentado nos canais educativos sobre o *ensino médio integrado* não se reduz à justaposição dos conteúdos do ensino médio e do profissional ou vice-versa, mas pressupõe a busca por formação integral do ser humano, centrado no trabalho, na ciência e na cultura, tendo em vista romper a estrutura dual, instaurada no processo educativo brasileiro, com base na concepção do trabalho enquanto *princípio educativo*:

No primeiro sentido o trabalho é princípio educativo no ensino médio quando à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimento desenvolvido e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e ampliação das capacidades e dos sentidos humanos.[...]. Pelo segundo sentido, o trabalho é princípio educativo à medida em que coloca exigências específicas para o processo produtivo visando a participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. RAMOS (2004, p. 46-7).

Por conseguinte, presume uma visão politécnica em oposição à formação instrumental, incorporando à educação processos de trabalho real, possibilitando não apenas apropriação teórica, mas, igualmente, a apropriação prática da base do trabalho moderno e a formação unitária para a cidadania, buscando romper com o modelo formativo por competências, que acentua o caráter formativo fordista/taylorista para assunção de postos de trabalho em uma sociedade classista.

Acrescenta outro princípio para o Ensino Médio Integrado, que é a Qualidade Social da Educação. Defendi sua vinculação ao progresso da sociedade, ao progresso do

homem, no que concerne às relações de classe - ideia esta que se contrapõe ao princípio mercadológico da qualidade total que toma por base a lógica da busca desenfreada pela qualidade de bens, produtos, serviços e pseudo-relações. Assim, a qualidade social da educação pressupõe a integralidade da formação e sua referência nas demandas da sociedade.

Faz referência ao Decreto nº 2.208/1997 que separou a Educação Geral da Educação Profissional e toma por base o Decreto 5.154/2004 que acena a integração, em seguida referendado os aportes teóricos da Prof. Dra. Marise Ramos (a qual esteve presente nos seminários realizados pela SEDUC em 2008 e compôs um artigo no documento elaborado pela SEDUC “O Ensino Médio Integrado no Pará como política pública”). O documento busca esclarecer que o sentido de integração deve ser compreendida em três aspectos: o primeiro deles é o filosófico, baseado numa concepção de formação humana omnilateral; o epistemológico, baseado numa concepção de conhecimento na perspectiva de totalidade; e o político, baseado na possibilidade de oferecer o Ensino Médio de forma integrada à Educação Profissional técnica, à construção do Ensino Médio Unitário e Politécnico, entendendo Ensino Médio Unitário como síntese do diverso e não como único modelo a ser implementado.

Segue as diretrizes tratando sobre o currículo para o Ensino Médio Integrado, afirmando que dentro de uma visão epistemológica, o currículo integrado refere-se a uma integração da teoria com a prática que leve os alunos a pesquisar a partir dos problemas relacionados com situações da vida real. Aponta a organização dos conhecimentos escolares a partir de grandes temas – problemas que permitem não somente explorar campos de saber tradicionalmente fora da Escola, mas também ensinar aos alunos uma série de busca, ordenação, análise, interpretação e representação da informação, provendo a autonomia do aluno frente à aquisição do conhecimento. Ainda sugere que as atividades integradoras (aulas de campo, elaboração de projetos, construção de protótipos etc.) sejam desenvolvidas a partir de várias estratégias/temáticas que incluam a problemática do trabalho de maneira relacional: trabalho e natureza, trabalho e sociedade, trabalho, ciência e tecnologia, trabalho e cultura.

Orienta que a cada período letivo as atividades integradoras poderão ser planejadas a partir das relações entre situações reais existentes nas práticas sociais concretas (ou simulações) e os conteúdos das disciplinas, tendo como fio condutor as

conexões entre o trabalho e as demais dimensões acima evidenciadas. Baseia essas proposições nos estudos de Santomé (1998) e Machado (1995); esta última propõe diversas formas de abordagem, sejam elas por meio de esquemas conceituais, complexos temáticos centrados em resoluções de problemas e mediados por dilemas reais vividos pela sociedade.

d) Plano de Curso Técnico em Informática de Nível Médio Integrado da Escola Técnica Magalhães Barata, 2009.

Foi necessário verificar por meio de um plano de curso como foi caracterizado o currículo integrado em confronto com as prescrições oficiais realizadas pela COEP/DEMP/SEDUC, sendo selecionado o curso de informática da escola tecnológica “Magalhães Barata” por meio de critérios expostos na primeira seção deste relatório de pesquisa. Optei por analisar apenas 01 (um) curso por processo de inclusão, pois o mesmo apresentou maior destaque em número de oferta nas escolas tecnológicas. A escolha da unidade foi realizada baseada nos seguintes critérios: acesso e maior tempo de atuação na educação profissional.

A Escola Técnica Magalhães Barata vem desenvolvendo seus trabalhos na área da educação profissional por mais de duas décadas, e, talvez por isso, seja a instituição mais requisitada nos processos seletivos, conforme demonstra os documentos da COEP/DEMP. O processo seletivo/2008 da Escola Técnica Estadual Magalhães Barata (ETEMB) ofertou 1.140 vagas (ainda na forma subsequente) e inscreveram-se 8.634 candidatos ficando em primeiro lugar em número de inscrição. (PARÁ, SEDUC, DEMP, COEP, 2008). A Escola ETEMB localiza-se na Rua Municipalidade, s/n, entre Rua José Pio e Travessa Djalma Dutra, no Bairro do Telégrafo. Foi fundada em 31 de janeiro de 1967, ofertando o ensino primário e secundário. Foi instituída em 23 de maio de 1989 por meio de Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE), sob a denominação de Escola Técnica Estadual do Pará antiga ETEPA, ofertando os cursos de Mecânica, Eletricidade e Edificações. Dois anos depois ofertou os cursos de Eletrônica, Processamento de Dados e Eletrotécnica. Atualmente funciona com duas grandes alas; numa funciona o ensino fundamental e médio; em outra funciona os cursos técnicos: Técnico em Segurança do Trabalho (Subsequente e Proeja); Técnico em Eletrônica (Subsequente); Técnico em Eletrotécnica (Subsequente); Técnico em Mecânica (Subsequente); Técnico em Informática I (Integrado e Subsequente); Técnico em

Manutenção Suporte e Informática (Proeja), Técnico em Edificações (Subsequente). Perfazendo um total de 9 (nove) cursos distintos, atuando nas três modalidades da educação profissional: integrado, subsequente e proeja.

O plano de curso em questão apresenta 12 (doze) elementos para a idealização do Curso; elementos constantes dos dispositivos do Parecer 39 CNE/2004, tais como: a) identificação e caracterização do curso; b) apresentação; c) justificativa e objetivos; d) requisitos de acesso; e) perfil profissional de conclusão das fases; f) organização curricular; g) critérios de avaliação; h) critério de aproveitamento de estudos; i) estágio supervisionado; j) pessoal docente e técnico; k) instalações e equipamentos; l) certificados, diplomas e anexos com programa das disciplinas, componentes curriculares, competências e habilidades.

É iniciada pela identificação e caracterização do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática da área de Informação e Comunicação, escola pertencente à Rede de Escolas de Educação Tecnológica do Estado do Pará da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC. Traz uma apresentação identificando a habilitação do curso e aponta as bases legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, seção IV-A “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio” – incluída pela Lei nº 11.741 de 2008. Identifica o público alvo - alunos que concluíram o Ensino Fundamental e enfatiza que a educação profissional e o ensino médio são cursados em conjunto num único turno.

Destacava a estrutura curricular modular e qualificação profissional centrada na aquisição de competências e habilidades técnicas que respondam às exigências profissionais do mundo do trabalho, acrescidas da formação crítica e humanística visando à consolidação da cidadania. Enfatiza novamente que o curso se destina apenas àqueles que concluíram o ensino fundamental e informa o período de duração de quatro anos letivos, os que são divididos em oito fases e efetivados com uma matrícula única, de modo a consolidar a educação básica oferecida aos egressos do ensino fundamental com disciplinas técnicas incluídas na grade curricular do ensino médio.

O curso foi criado, conforme justifica o documento, com propósito de qualificar jovens e adultos para atuar no mercado de trabalho de forma que acompanhem as inovações constantes da tecnologia, e, acima de tudo, terem oportunidade de conquistar melhores condições de vida. Justifica estar de acordo com o programa do MEC para o

ensino médio integrado. Porém não dispõem de dados ou informações que justifiquem sua existência considerando a demanda econômica, social e regional na oferta das vagas.

Em seguida o plano apresenta os objetivos gerais do curso:

Ofertar curso em conformidade com as demandas de mercado, dos cidadãos e da sociedade visando a atender a necessidade de qualificação do aluno; Conciliar as demandas identificadas com a vocação institucional e a capacidade de atendimento da Escola Técnica Estadual Magalhães Barata, integrante da Rede de Escolas de Educação Tecnológicas do Estado do Pará; Propiciar ao aluno o exercício da escolha e da decisão entre alternativas diferentes, tanto na mera execução de tarefas laborais como na definição de caminhos, procedimentos ou metodologias mais eficazes para produzir com qualidade; Construir currículo em conformidade com a prática profissional da área de Informática, baseado em competências/habilidades atendendo aos princípios da flexível e contextualização, de forma a possibilitar itinerários de acordo com a ocupação de mercado. (PARÁ, SEDUC, ETEMB, 2009, p. 05).

Os objetivos gerais para formação conciliam a especificidade e identidade formativa da escola, que denomina de “vocação institucional”, justificando a idealização do curso. Nestes objetivos faz novamente referência à formação por competência e habilidades, pautados nos parâmetros do mercado de trabalho.

Quanto aos requisitos de acesso através de um processo seletivo e classificatório, relaciona os conhecimentos das áreas disciplinares para a seleção; relaciona também os documentos necessários à inscrição no processo seletivo, aludindo ao tipo de avaliação. O documento também dá instruções sobre matrícula.

Quanto ao perfil profissional de conclusão curso, o documento apresenta as competências profissionais gerais da área, acrescidas das competências específicas da habilitação, tendo em vista desenvolver as funções voltadas à operação, suporte e manutenção de microcomputadores, desenvolvimento de sistemas, implementação de programas, especialmente envolvendo programação de computadores, desenvolvimento para Web, instalação e operação em redes de computadores. No exercício da profissão estão previstas atuações nos ambientes públicos e privado.

No que tange à organização curricular, o curso está estruturado em quatro anos e dividido em oito fases com 100 dias letivos cada; com uma carga-horária de disciplinas de 4.200 horas, acrescida de 200 horas de estágio supervisionado, totaliza 4.400h.

O documento apresenta o seguinte desenho curricular:

Área de Conhecimento		Disciplina	Fase								CH Total H/A	CH Semanal por fase H/A		
			1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª				
Núcleo Comum	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Português	60	60	60	60	60	60	60	60	ESTÁGIO SUPERVISIONADO	420	3	
		Educação Física	40	40	40	40	40	40				240	2	
		Artes	40									40	2	
		Língua Estrangeira	40	40	40	40	40	40	40			280	2	
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	40	40	40	40	40	40				240	2	
		Geografia	40	40	40	40	40	40				240	2	
		Sociologia	20	20	20	20	20	20	20			140	1	
		Filosofia	20	20	20	20	20	20	20			140	1	
	Ciências Naturais, Matemática e suas Tecnologias	Biologia	40	40	40	40	40	40				240	2	
		Química	40	40	40	40	40	40				240	2	
		Física	40	40	40	40	40	40				240	2	
		Matemática	60	60	60	60	60	60	40			420	3	
	Formação Profissional	Disciplinas Específicas	Fundamentos de Microinformática	80									80	4
			Fundamentos de Sistemas Operacionais	40									40	2
			Microinformática		80								80	4
			Aplicações de Sistemas Operacionais		80								80	4
Fundamentos de Programação					100						100	5		
Fundamentos de Redes					60						60	3		
Redes de Computadores						80					80	4		
Linguagem de Programação I						80					80	4		
Fundamentos de Banco de Dados							60				60	3		
Técnica de Manutenção de Computadores								100			100	5		
Aplicação de Banco de Dados									100		100	5		
Gestão Aplicada a Informática									60		60	3		
Web Design										120	120	6		
Linguagem de Programação II										80	80	4		
Técnicas de Programação										80	80	4		
Técnicas de Análise e Projeto de Sistemas								80	80	4				

		Direito Aplicado a Informática						60		60	3
CH Núcleo Comum (Ensino Médio)		480	440	440	440	440	440	180		2860	
CH Formação Profissional (Específicas)		120	160	160	160	160	160	420		1340	
CH Total (Ensino Médio+Específicas)		600	600	600	600	600	600	600		4200	
CH Total (Ensino Médio+Específicas) + Estágio										4400	

Quadro 12 – Desenho curricular do curso em informática na modalidade Ensino Médio Integrado à Educação Profissional

Fonte: PARÁ, SEDUC, ETEMB (2009, p. 09).

O documento enfatiza que a organização curricular do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática observa as determinações legais presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Educação Profissional de Nível Técnico, nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio e no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do Ministério da Educação, relativo ao Eixo Tecnológico da Informação e Comunicação, cujos componentes curriculares estão organizados de acordo com o perfil profissional proposto, garantindo certificado de qualificação Técnico de Nível Médio. Informa que o número de turmas será estabelecido de acordo com as condições físicas da escola, da demanda de alunos e recursos disponibilizados nos laboratórios de Informática, sendo compostas de no máximo 40 (quarenta) alunos.

No quesito Avaliação, cita a atual LDBEN tendo em vista fazer uso do amparo legal para desenvolver avaliação nas perspectivas formativa, contínua e cumulativa ao desempenho do aluno, segundo o documento, com prevalência nos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e a adoção de metodologias de ensino que estimulem a iniciativa dos estudantes. Faz menção ao contexto da educação profissional afirmando que esta formação prima pelo desenvolvimento permanente de competências, supondo, assim, que a avaliação verifique a capacidade do aluno de enfrentamento de situações concretas, além de mobilizar e articular seus recursos subjetivos, bem como os conhecimentos, habilidades e valores construídos ao longo dos processos de ensino e de aprendizagem de forma individual ou coletivamente.

Apontava, também, critérios e instrumentos avaliativos diversificados, visando apropriação de competências por parte dos alunos, tais como: testes, trabalhos teóricos e práticos, individuais e/ou em grupo; apresentação oral de trabalhos e/ou relatórios escritos, pesquisas, resolução de problemas, seminários e outros instrumentos a fins. O plano discrimina as formas do registro avaliativo por meio dos conceitos na linguagem das

competências e habilidades, e conceitos correspondentes em escala numérica e classificatória. Assim expressa:

[...] deverão ser registrados para fins de acompanhamento pedagógico, considerando os conceitos alfabéticos E (Excelente), B (Bom), R (Regular), I (Insuficiente), M (Mau), SR (Sem Rendimento) atrelados aos conceitos numéricos de 01 a 10 (um a dez) e as menções operacionais: Competente (C), Em Processo de Domínio de Competência (EPDC) e Não Atingiu as Competências (NAC). O aluno considerado Competente é aquele que atingir de 70% a 100% das competências definidas na fase e apresentar frequência mínima de 75%, estando apto a cursar a próxima fase. O aluno em Processo de Domínio de Competência é aquele com índice de 50% a 69% de aproveitamento. E o aluno com rendimento de 0% a 49%, não atingiu as Competências estabelecidas, ficando em Dependência de Estudos. (PARÁ, SEDUC, ETEMB, 2009, p.11).

Ainda expõe as formas de recuperação de dependência, afirmando que “...é o processo de reconstrução de competências não construídas ao longo da fase em determinadas disciplinas”. Também apresenta critérios de aproveitamento de estudos com base artigo 11 da resolução 04/99 onde estabelece que “a escola poderá aproveitar conhecimentos e experiências anteriores, desde que diretamente relacionadas com o perfil profissional de conclusão da respectiva qualificação ou habilitação profissional adquirido”. Responsabiliza o serviço de Orientação Pedagógica e do Coordenador de Ensino, bem como se predispõe a atender o Cap. III, Art. 41, da LDB, do aproveitamento da experiência profissional para fins de certificação. O candidato será submetido a um exame de proficiência elaborado por uma banca examinadora constituída pela Coordenação Geral da Escola. Ainda estabelece critérios e comprovação por meio de documentação para conferir integridade ao procedimento.

O plano afirma que o Estágio Supervisionado é de caráter obrigatório, e, portanto, em conformidade com a resolução n.º 01, de 21 de Janeiro de 2004 – CNE/CEB; para conclusão do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática terá uma carga horária total de 200hs, podendo ser realizado a partir da (5ª) Quinta Fase, desde que o aluno tenha completado 18 anos e/ou obedecendo o itinerário de formação, que deverá ser realizado sob orientação e supervisão, conforme a Resolução n.º 1, de 21 de janeiro de 2004 e lei n.º 11.788, de 25 de setembro de 2008. O estágio previsto é de 4h a 6h (seis) horas diárias e 30 (trinta) horas semanais .

Discrimina as atribuições do supervisor de estágio, a importância do estágio para o desempenho profissional, os critérios e forma de estágio, o número de estagiário por supervisor, a frequência, o registro do estágio e formas de avaliação no estágio. O

documento também apresenta como suporte ao curso, aulas práticas em laboratório, informando que os professores terão apoio de um docente lotado com carga horária específica por turno a fim de dar suporte ao desenvolvimento das aulas práticas.

O plano apresenta uma equipe técnica composta 08 pedagogos, 01 licenciado em matemática (graduados e pós-graduados) e uma secretária. A equipe docente conta com 16 professores licenciados e bacharéis em: Licenciatura em Ciências, Tecnólogo em Processamento de Dados, Direito, Sistema de Informação, Biologia, Ciências Sociais, Matemática, Química, Física, História, Geografia, Matemática Letras com habilitação em Língua Inglesa, Licenciada Plena em Ciências, Educação Artística e Música.

Quanto às instalações e equipamentos, o plano apresenta a infraestrutura da escola. Discrimina 02 (duas) salas convencionais e 03 (três) laboratórios, 01 (um) laboratório com um condicionador de ar, dezesseis tomadas elétricas com equipamentos em condições precárias e/ou sem funcionamento, utilizados no laboratório de manutenção para estudos de seus componentes e *layout* de computadores, duas mesas redondas, 01 (um) outro laboratório equipado, com 10 computadores positivos destinados ao Programa Nacional de Informática na Educação do Brasil (PROINFO), 15 cadeiras estufadas, um armário, um quadro magnético, um condicionador de ar. Há outro laboratório também disposto em bancadas com 30 equipamentos (MEC), um condicionador de ar e um quadro magnético.

Informava que a escola possui infraestrutura capaz de atender 40 alunos, e seguindo as recomendações dispostas no Catálogo Nacional de Cursos Técnico, afirma necessitar de aquisição de um laboratório de informática com programas específicos e uma biblioteca com acervos específicos e atualizados. Discrimina os equipamentos, materiais e acervo bibliográfico impresso e na forma software. Finaliza o documento falando da certificação que deverá conter no diploma as competências requeridas na formação. E, por último, o documento apresenta em anexo, na forma de tabelas, as disciplina específica da área com as respectivas competências e base tecnológica. Bem como discrimina as disciplina da formação geral com conteúdos e respectivas competências e habilidades.

Observo que o plano apresenta alguns elementos contraditórios na sua estruturação ao anunciar a estrutura curricular, a qual inicialmente baseia-se na forma modular, a saber, mais especificamente, no quesito que trata da organização curricular na

forma de estrutura de fases por semestre letivo, conforme o indicativo da Secretaria Estadual de Educação por meio das diretrizes para implantação do ensino médio integrado.

Com relação ao desenvolvimento dos objetivos gerais e específicos, a permanência da concepção da matriz teórica de competência, apesar de fazer referências aos dispositivos legais do ensino médio integrado, conceitualmente é visível o conflito teórico entre a formação unitária e a formação por competência.

No quesito “organização curricular” não se identifica a concepção currículo integrado; o plano também não estrutura os princípios em que se pauta a organização curricular integrada, não identifica os caminhos metodológicos para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, dos métodos de ensino, da organização, dos tempos e espaços. O plano apenas se detém em descrever o tempo total de cada disciplina e distribuição das cargas horárias letivas. Quanto ao desenho curricular, percebe-se nitidamente uma justaposição disciplinar. Apesar da SEDUC, por meio da COEP/DEMP apresentar modelos diferenciados, o desenho curricular não comporta o modelo proposto nas diretrizes da COEP/DEMP.

Além disso, constatei que na estruturação dos instrumentos, critérios e registros avaliativos, o conflito teórico volta novamente a se manifestar no que tange à conceitualização de avaliação. Ora o texto permeia-se de termos da avaliação processual, ora da avaliação de desempenho, sendo apresentadas três formas diferenciadas de registro avaliativo, preponderando o registro sob o modelo de competências e habilidades, referenciado também na emissão da diplomação as competências alcançadas na conclusão do curso.

Inferi-se, portanto, que as contradições encontradas no plano de curso de informática expressam as divergências internas na condução da proposta para ensino médio integrado; ou ainda, tais contradições podem ser entendidas como subversão ou desconhecimento sobre a organização de um currículo integrado. Fico com essa última dedução, pois na visita exploratória para coleta de documentos, em conversa informal com profissionais que estiveram presentes na condução do planejamento do curso, pude ouvi-los afirmar que naquela escola os professores da área de informática eram os mais dispostos com relação à implantação do ensino médio integrado, organizaram-se, primeiramente, para a elaboração do plano de curso. Constatei, portanto, um descompasso entre o prescrito na orientação da SEDUC e o concebido na forma do plano de Curso da Escola Técnica Magalhães Barata.

Percebo que, quando não há delimitação da organização curricular, concepção, princípios, critérios, estrutura curricular, formas de avaliá-lo. Sem esses requisitos à condução da prática pedagógica fica fragilizada. De modo que, cada docente desenvolve a condução do currículo da forma que melhor lhe apraz, aliados a um discurso de “democracia” não alcançando, então, uma unidade na formação de um projeto educativo, como foi o caso do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, detectado neste caso. Dessa maneira, a escola a partir de sucessivas tentativas de acerto poderá vir a implementar um currículo diferenciado pelo saldo de suas experiências ou gerar um “frankenstein” com resultados possivelmente desastrosos.

De acordo com Pacheco (2005), o currículo inserido num processo formativo é visto como uma forma concreta de organização de conhecimentos e de aprendizagens num dado contexto social. Assim, a sua construção depende do contexto no qual está situado e das pessoas que nele atuam. Dessa maneira, promove uma interdependência de práticas sociais que resultam numa determinada organização curricular. Portanto, os graus e modalidades de intervenção instituirão a sua forma de regulação e controle. Neste sentido, a opção por determinado organização curricular está diretamente vinculada a opções de projetos de sociedade. O autor esclarece:

Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. [...] uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; esta carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. (PACHECO, 2005, p. 17)

Santos (2010) acrescenta um currículo idealizado por um grupo que compartilha de ideias comuns e representa sempre um consenso precário em torno delas, pois no processo de negociação para as definições curriculares, há concessões e intransigências; grupos que cedem ou recuam ou grupos que são silenciados porque não conseguem adesão às suas propostas. A autora segue afirmando que dificilmente um currículo apresenta coerência e consistência interna muito forte. Assim expressa:

Primeiro, porque essa coerência já seria difícil de ser alcançada se o currículo fosse à obra de um só autor, já que as ideias das pessoas apresentam contradições, expressam conflitos e ambigüidades. Segundo, porque, como obra de um grupo, menor ou maior, mais intensamente ele evidenciará esses problemas. Quando consideramos o processo de construção curricular, temos que ter em mente que as ideias divergentes continuam presentes no campo e, a qualquer momento, grupos derrotados

em um determinado momento podem se rearticular e, em situação política favorável, impor suas idéias. (SANTOS, 2010, p.07)

Portanto, por mais que as prescrições sejam providas em determinada força no poder, as estratégias para sua implantação deverão estar bem clarificados contando com processo de resistência a mudanças, ambiguidades, apatia e inoperância, manifestadas no percurso de seu desenvolvimento no meio social e educacional.

Percebi que o ponto crítico do desenvolvimento curricular para o ensino médio integrado no estado do Pará foi ausência de um processo de formação em serviço sobre as variáveis que envolvem o currículo integrado, de forma que levassem à superação da concepção cultural do currículo por competências, consolidada no meio educacional desde a sua implantação. E, apesar da Secretaria ter desenvolvido fóruns e seminários discursivos com intelectuais que discutem o ensino integrado, no meu entendimento, esses meios foram insuficientes para a consolidação da proposta no que tange à incorporação do currículo integrado como mecanismos de mudança na condução da prática pedagógica.

Deixo claro que por ser um estudo de caso, não cabem aqui generalizações, que de minha parte seria imprudente, porém dada análise, ao meu juízo o plano de curso de informática não configura um currículo integrado.

Compreendo que a reestruturação curricular deveria ser iniciada ouvindo os profissionais das mais diferentes áreas em suas dificuldades e acertos, para poder sustentar uma alternativa curricular ao encontro das suas necessidades, em cada unidade escolar, pois nos fóruns e seminários são localizados problemas comuns e as especificidades e particularidades de cada escola ficam de fora da discussão coletiva. Neste sentido, as alternativas partiriam do cerne dos problemas experienciados por estes profissionais que vivenciaram o desenvolvimento das várias políticas curriculares ao longo de sua trajetória profissional contando com sua experiência, seu envolvimento e comprometimento.

Para auxiliar esta análise, recorri aos estudos de Goodson (2000). Este pesquisador destaca a necessidade de continuar a discutir as propostas curriculares mediante o currículo prescrito, e adverte que “...o que está prescrito não é necessariamente o que é aprendido, e o que se planeja não é necessariamente o que acontece.” (GOODSON, 2000, p. 78). O autor em seus estudos chama a atenção para a importância de se entender os fatores sócio-políticos e as relações de poder que permeiam a construção de uma determinada proposta curricular, analisando as causas que possibilitaram a aceitação

de certas ideias, valores, conhecimento, com a finalidade de se compreender como foram desenvolvidas as propostas curriculares na forma idealizada, confrontando, portanto, a prática social em um dado contexto histórico.

Apple (1999), Sacristán (2000), Goodson (2000), Rocha (2001), Santos (2010) demonstram que as propostas curriculares são frutos de debates e de disputas de diferentes naturezas. Apple (1999) afirma que por mais coesão que se tenha na proposta curricular elaborada por determinado grupo no poder, haverá sempre divergências, conflitos e lutas de interesse na definição de um currículo que se pretende firmar como oficial -, conflitos estes que se desdobram nos níveis de abrangência que envolve a proposta curricular mediado por correlações de forças sociais antagônicas. Assim, as diferentes visões sobre determinados concepção de educação, homem, ciência e conhecimento permearam as disputas em torno de prestígios que envolvem os diferentes campos e áreas do conhecimento, que de certa forma, por meio das prescrições, pretendem ser cristalizadas e naturalizadas com vistas a tornarem-se hegemônicas.

Seguindo a trilha desses estudiosos, compreendo a necessidade de ser estabelecido um confronto entre o currículo prescrito e currículo em ação, com a finalidade de perceber a materialização do currículo integrado ouvindo os sujeitos que deram vida ao processo formativo do ensino médio integrado - estudo esse que pretendo desenvolver em outro nível da pós-graduação.



4. Considerações Finais



Avaliando os limites temporais deste estudo, limites estes que envolveram o desenvolvimento do ensino médio integrado por meio das prescrições curriculares oficiais em âmbito nacional, desde oficialização do Decreto 5.154/2004, bem como o espaço de tempo da implantação do ensino médio integrado no estado do Pará, iniciado em 2008, emito algumas considerações, a partir da trajetória percorrida. Reporto-me, primeiramente, aos objetivos específicos; por último, concentrar-me-ei no objetivo central do estudo.

A primeira questão norteadora desse estudo referiu-se às estratégias adotadas pela SEDUC para implantação do ensino médio integrado nos estabelecimentos de ensino da Rede de EETEPAs. Para respondê-la, me ative à análise documental, identificando 10 (dez) estratégias adotadas pela SEDUC, a saber: 1. Criação da Diretoria de Ensino Médio, com duas coordenações, a de Ensino Médio (COEM) e de Educação Profissional (COEP); 2. Quebra do contrato com a OSETPP, resgatando para a administração da SEDUC, as 11 (onze) escolas que desenvolviam a educação profissional e a formação continuada de trabalhadores; 3. Criação da Rede de Escolas de Educação Tecnológica do Estado do Pará; 4. Realização de eventos (conferências, fóruns e seminários), realizados entre 2007 e 2008: a) Conferência Estadual de Educação, que resultou no Plano Estadual de Educação, a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação do Governo Federal e do Programa de Governo do Estado do Pará; b) O Seminário “Desafio da Construção de Ensino Médio Integrado do Estado do Pará”; c) A I Reunião de Trabalho SEDUC/ PARÁ - “Educação Pública de Qualidade Pará Todos”; d) I Fórum da Educação Profissional; e, e) I Fórum do Ensino Médio, com o tema: “O ensino médio integrado no Pará como política pública”; 5. Formalização da proposta educacional para Rede EETEPAs sobre a oferta do ensino médio integrado, expressa no documento: “A Educação Básica no Pará: Elementos para uma política educacional democrática e de qualidade Pará todos”; 6. Contratação de profissionais para atuarem nas escolas tecnológicas; 7. Formalização do Projeto Político-Pedagógico para Rede EETEPAs; 8. Orientações para reestruturação dos projetos políticos-pedagógicos das escolas tecnológicas e construção dos planos de cursos técnicos, subsequente, integrado, Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e especializações; 9. Abertura de edital público para oferta de cursos subsequentes, integrado

e PROEJA, em todas as unidades tecnológicas;10. Iniciação das reformas físicas nas unidades tecnológicas.

Todas essas estratégias tiveram caráter administrativo, pedagógico e político. Administrativo no sentido de criar uma rede tecnológica que comportasse as 11 (onze) escolas que se encontravam sob a tutela do terceiro setor; pedagógico por orientar e supervisionar as ações de implantação de cursos nas modalidades integrada, subsequente e PROEJA; e política por assumir um posicionamento em favor de um projeto de sociedade pautado em valores democrático e de justiça social.

O segundo questionamento norteador do estudo me levou a conhecer que prescrições curriculares oficiais foram definidas para o estabelecimento da Rede de Escolas de Educação Tecnológica do Estado do Pará que adotou o ensino médio integrado. Esta questão me conduziu a identificar e analisar as prescrições curriculares oficiais definidas para as instituições que adotaram o ensino médio integrado na Rede de Escolas EETEPA.

Foram identificados 03 (três) documentos submetidos à apreciação: a) Proposta Educacional para a Rede de Escolas de Educação Tecnológica do Estado Pará (EETEPA); b) Orientações para implantação de cursos técnicos de nível médio na forma integrada para a Rede Estadual de Escolas Tecnológicas do Pará; c) Diretrizes Específicas II: Orientações Gerais para o Ensino Médio Integrado extraído do documento Política de Educação Básica do Estado do Pará.

Estes documentos indicam os princípios e pressupostos para a idealização dos projetos políticos-pedagógicos e do plano de curso das unidades tecnológicas, sendo que me ative ao exame do plano de curso na área de informática em uma escola tecnológica na área metropolitana de Belém, a Escola Técnica Magalhães Barata, no sentido de confrontar o currículo idealizado pela escola com as prescrições curriculares oficiais, definidas pela SEDUC.

Foi possível caracterizar e analisar as prescrições curriculares oficiais para o ensino médio integrado, desde uma visão macro no direcionamento da política curricular em âmbito nacional até chegar ao local para a Rede EETEPA. Perpassei pela recapitulação da dualidade histórica entre ensino médio e educação profissional até chegar ao movimento de implantação no sistema educacional brasileiro, bem como aos desdobramentos dessa

implantação em âmbito paraense para Rede de Escolas de Educação Tecnológica do Estado mediante as estratégias implementadas pela SEDUC.

Nesse contexto, constatei que a concepção que baliza a proposta educacional prescrita para Rede EETEPA coaduna-se com a proposta idealizada pelo Ministério de Educação para implantação do ensino médio integrado, pois ambas resgatam elementos já disseminados pelo pensamento educacional brasileiro desde a década dos anos 1980, assumidamente marxista, que sob a releitura de Antônio Gramsci, tinha a finalidade de se erigir uma escola unitária e politécnica, deixando explícita a concepção filosófica inspiradora do documento.

No que se refere às orientações para estruturação do currículo integrado pela COEP/DEMP/SEDUC, entendo que corresponde ao desenvolvimento de metodologias mistas de ensino, na forma de integração do conhecimento escolar, por a associação entre duas ou mais disciplinas a partir de complexos temáticos, norteadas pelo princípio da interdisciplinaridade. Contudo, a exemplo da proposta curricular idealizada por meio de plano de curso técnico no ambiente escolar da Escola Técnica Magalhães Barata, esta carrega em seu bojo característica híbrida entre a concepção de ensino médio integrado que se quer firmar, outro lado, comporta elementos da concepção de ensino por competências e habilidades.

Desse modo, ajuízo que o plano de curso de informática da Escola Técnica Magalhães Barata não consegue apresentar uma proposta coerente com os fundamentos do ensino médio integrado, uma vez que a estrutura organizacional do plano apresenta-se na forma disciplinar por áreas de conhecimento, sob os pressupostos teóricos das competências e habilidades.

Como resultado do estudo, procurei basear-me nos aspectos positivos do desenvolvimento das prescrições curriculares oficiais para implantação do ensino médio integrado. As prescrições constituídas em âmbito nacional e local compartilham de alguns pontos de convergência, como:

a) Para idealização da proposta, tanto a administração central como a regional do sistema público de ensino, recorrem aos estudiosos brasileiros do campo educacional que desenvolvem estudos focados na educação e trabalho, diferentemente da construção dos Parâmetros e Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e Profissional, que, na época de

sua concepção, privilegiou consultores estrangeiros, trasladando a proposta curricular com base na experiência de outros países;

b) Na estrutura textual dos documentos analisados, a ênfase se deu no empreendimento de esforços pela administração central em promover a reestruturação curricular nos diferentes estados e municípios através da adesão voluntária, opondo-se, portanto, à padronização técnica de viés autoritário;

c) A administração central e regional estimulou e orientou a reformulação dos currículos e projetos políticos-pedagógicos no ambiente escolar na forma da gestão democrática e participativa;

d) A condução da implantação na Rede de Escolas de Educação Tecnológicas do Estado do Pará procurou, por meio de fóruns e seminários de avaliação, discutir o teor da proposta conjuntamente com os precursores do ensino médio integrado e segmentos escolares; elaborou também as prescrições curriculares na forma de matérias curriculares estabelecendo diretrizes comuns para a implantação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, supracitados;

e) Partilham de igual concepção formativa fundamentada no trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio educativo; visão politécnica no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, articulação dos eixos estruturantes da formação integrada na cultura, na ciência e na tecnologia.

No que diz respeito ao desenvolvimento da proposta em âmbito local, observei alguns nós críticos, a saber:

a) Ausência de um plano de capacitação docente capaz de preparar os professores para a implantação da proposta em termos de concepção, princípios, metodologia e avaliação, que configure a organização do currículo integrado, no sentido de buscar alternativas de superação do currículo tradicional a partir das dificuldades oriundas da reflexão no conjunto dos profissionais da educação;

b) Ausência de reestruturação na organização dos tempos e espaços escolares, para que por meio do planejamento institucional, viabilizasse a proposta com previsão no regimento escolar para Rede de Escolas de Educação Tecnológicas do Estado do Pará;

c) Ausência de reestruturação do quadro administrativo, financeiro e pedagógico do sistema público estadual por meio de concurso público que dê suporte ao pleno desenvolvimento da proposta;

d) O descompasso entre o instituído nos marcos legais e o financiamento da proposta, através do Programa Brasil Profissionalizado, idealizado após três anos do lançamento do Decreto nº 5.154/2004, no sentido de viabilizar a proposta ao suprir a falta de laboratórios, materiais e equipamentos e outros recursos didáticos.

Por fim, o fator que considerei de maior relevância mediante o desenvolvimento do ensino médio integrado no Estado do Pará foi à reaquisição das escolas técnicas pelo sistema estadual, com ampliação da oferta de várias modalidades de ensino de caráter público, com a perspectiva de um projeto educativo que vai de encontro à ditadura do capital econômico e que tem como compromisso o resgate da dívida social. Considero, hoje, o ensino integrado viável e um campo aberto ao aprimoramento de estudos futuros.



5. Referências



ALVES, Alda J. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação**. Cadernos de pesquisa. São Paulo, FCC/Cortez Editora, nº 73, 1990.

APLLE, Michel W. **Repensando Ideologia e Currículo**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1999.

ARAÚJO, Ronaldo M. de Lima. **As Matrizes da Pedagogia das Competências**. In: Revista Ver a Educação/ Centro de Educação – Universidade Federal do Pará, v. 8, n 1, p. 87-110, Belém 2002.

_____ **Políticas recentes de educação profissional**. In: A educação profissional no Pará. Belém-PA: EDUFPA, 2007.

AZEVEDO, Janete M. L de. **A educação como política pública**. Campinas SP: Autores Associados, 1997.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

BELLO, José Luiz de Paiva. **Educação no Brasil: a História das rupturas**. Pedagogia em Foco, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>>. Acesso no dia: 28 de novembro de 2010.

BERNSTEIN, Basil. **A Estruturação do Discurso Pedagógico: Classe, Códigos e Controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BOTH, Albene Liz C. **Os avanços da educação profissional no estado do Pará: uma experiência inovadora**. Disponível em: <<http://www.artigos.com/artigos/humanas/educacao/os-avancos-da-educacao-profissional-no-estado-do-para-uma-experiencia-inovadora-15480/artigo/>>, consultado no dia 08 de março de 2011.

BRASIL. CNE. Parecer n. 17, de 03 de dezembro 1997. **Estabelece as diretrizes operacionais para educação profissional em nível nacional**. Brasília, DF, 1997. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0358-0366_c.pdf>. Acessado no dia: 07 de agosto de 2009.

_____. Parecer n. 16, de 5 de outubro de 1999. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico**. Brasília, DF, 1999. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/parecer.shtm>> Acesso no dia: 07 de agosto de 2009.

_____. Parecer n. 39, de 8 de dezembro de 2004. **Aplicação do Decreto Federal nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio**. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <<http://www.mec.gov/setec>>. Acesso no dia: 07 de agosto de 2009.

BRASIL. CNE. Resolução n. 04, de 8 de dezembro de 1999. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico**. Brasília, DF, 1999. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/resolucao.shtm>>. Acesso no dia: 08 de agosto de 2009.

BRASIL. CNE. Resolução n. 01, de 03 de fevereiro de 2005. **Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais** Definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto n. 5.154/2004. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 11 mar. 2005.

BRASIL. **Decreto Federal n. 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1997.

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

BRASIL. INEP. **Educação Básica: Censo Escolar de 2004 e 2005**. Dados preliminares (de 5 de outubro de 2005), 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec>> Acessado no dia: 24 de junho de 2009.

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Publicado sem vetos no Diário Oficial da União em 23 de dezembro do ano de 1996.

BRASIL. MEC. **Decreto Federal n. 6.302 de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Brasília, DF, 2007.

_____. **Educação Profissional: Legislação Básica**. Brasília, DF, 2001.

_____. **Ensino médio integrado a educação profissional**. Brasília: Ministério de Educação Cultura. MEC, Maio/Junho, Boletim 07, 2006.

_____. **Orientações curriculares do ensino médio**. Brasília, DF, 2004.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN.** Ensino Médio. Bases Legais. Vol. I. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica: Brasília, DF, 1999.

BRASIL. MEC. INEP. DEED. **Censo escolar da Educação Básica.** Disponível em <www.educacenso.inep.gov.br>, Acessado em 22 de outubro de 2010.

_____. **SEA. Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil.** Brasília, DF: Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, 2008.

BRASIL. SETEC. MEC. **Ensino médio integrado a educação profissional:** Documento Base. Brasília, DF: Ministério de Educação, dez, 2007.

_____. **Ensino médio Integrado ao Profissionalizante:** integrar para quê? Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006.

_____. **Políticas Públicas para Educação Profissional e Tecnológica** Brasília,DF, SETEC-MEC, 2004.

_____. **Subsídios para o processo de discussão da proposta de anteprojeto de lei da educação profissional e tecnológica.** Disponível em: <<http://www.mec.gov/setec>>. Acesso no dia: 02 de fevereiro de 2005.

BRESSER-PEREIRA, L.C.; WILHEIM, J.; SOLA, L. (Orgs.) **Sociedade e Estado em Transformação.** Brasília, DF: UNESP-IMESP-ENAP, 1998.

BUCLET, Benjamim e LEROY, Jean-Pierre. **Entre movimento social e Terceiro Setor:** As ONG a as busca de sua identidade. In: VIEIRA, I. Murrieta. Amazônia: Mercado e Globalização no Terceiro Setor. Belém, Boletim do Museu Paraense Emilio Goeldi, 2002.

BUENO, Maria Sylvia Simões. **O Banco Mundial e modelos de gestão educativa para a América Latina.** Cad. Pesquisa. 2004, vol.34, n.122, pp.

CÊA, Georgia S. dos Santos. **A reforma da educação profissional e o ensino médio integrado: tendências e riscos.** Trabalho e Educação / n. 09 Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/.../GT09-2565--Int.pdf>. Acessado no dia: 05 junho de 2010.

_____. **Planfor, Reforma do Estado e acumulação flexíveis: tecendo fios invisíveis.** Ecos Revista Científica, S. Paulo, v. 8, n. 2, p. 407-425, jul/dez, 2006.

CELLARD, André. **A análise documental.** In: Poupart, Jean. **A Pesquisa Qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos.** Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis, Vozes, 2008.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade.** In: FRIGOTO, CIAVATTA, RAMOS (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho.** Brasília, DF: MEC, 2004.

CHIZZOTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** São Paulo: Cortez, 2005.

CONNELL, R. W. **Justiça, conhecimento e currículo na educação contemporânea.** In: Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola. SILVA, Luiz Heron; AZEVEDO, José Clóvis (Orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

CUNHA, L. A. **O ensino industrial-manufatureiro no Brasil.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v.14, p.89-107, maio/jun./jul./ago. 2000.

FERRETTI, Celso João. **Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no Ensino Médio e no Ensino Técnico.** Revista Educação & Sociedade, ano XXI, n. 70, Abril/2000.

_____. **A reforma do ensino médio: uma crítica em três níveis.** In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Formação de educadores: desafios e perspectivas.** São Paulo, SP: UNESP, 2003.

FAZENDA, I.C. **Práticas Interdisciplinar.** São Paulo: Editora Cortez, 1991

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo.** Brasília, DF: Líber Livro, 2004. (série pesquisa).

FORQUIN, Jean Claude. **Sociologia da educação: dez anos de pesquisa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FREITAS, Luís Carlos. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acessado no dia: 10 de maio de 2009.

_____. **Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador**. Impasses Teóricos e Práticos. In: GOMEZ, C. Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1998.

_____; CIAVATA, Maria. **Educação básica no Brasil na década de 1990: Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

GOLDENBERG, Miriam. **Arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. São Paulo: Vozes, 1997.

GOODSON Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 2000.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GUIMARÃES, E. R., VALENÇA, M. M., FIGUEREDO, M. E. **Projeto interdisciplinar de política sanitária ambiental**. Cadernos Temáticos – MEC, n. 08. Brasília: MEC/SETEC, 2006.

HERNANDEZ, F.; VENTURA, M. **A Organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOFFMAN, Elizabeth. **A Organização do Sistema Educacional Brasileiro**. Disponível em: <http://expressaocultural.org/expressaocultural/textos_sistema.pdf> Acesso no dia: 26 de maio de 2009.

HOUAISS (2001). **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Instituto Antonio Houaiss: Ed. Objetiva, 2001.

LIBANEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítica-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1990.

LOPES, A. C. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo:** o caso do conceito de contextualização. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 386-404 Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acessado no dia: 10 de março de 2011.

LUCK, Heloísa. **Pedagogia Interdisciplinar:** Fundamentos Teóricos - Metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

KRAWCZYK, Nora. **A escola média: um espaço sem consenso.** Cad. Pesqui. [online]. 2003, n.120, pp. 169-202. ISSN 0100-1574. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100...script>>. Acessado no dia: 16 de maio de 2010.

KUENZER, A. Z. **Ensino de 2º grau:** o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **Da dualidade assumida à dualidade negada:** O discurso da flexibilização justifica A inclusão excludente. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007.

_____. **O ensino médio no plano nacional de educação 2011-2020:** superando a década perdida? Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul.-set. 2010 851 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Consultado no dia: 28 de novembro de 2010.

_____. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal.** São Paulo: Cortez, 1997.

MACEDO, E. *Currículo e Competência.* In: LOPES, A. C.; **MACEDO**, E. (Orgs). Disciplinas e Integração curricular: História e Políticas. RJ: DP&A, 2002.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002 (Col. Docência em Formação – Educação Profissional).

MEIRELES, Elizângela C; EL AUOAR, Wallid Abbas. **O desafio das ONG's ante a minimização do papel do Estado no Cenário Global.** In: Caderno de Pesquisa em Administração, S. Paulo, v. 09, n° 3, julho/set, 2002.

MINAYO, Maria C.S. (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

MOREIRA, Antonio Flávio B. **Currículo e Controle Social**. Teoria e Educação. Porto Alegre, n.5, 13-27, 1999.

MOURA, Dante H. **Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração**. Holos, Ano 23, Vol. 2 – 2007

NOSELA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

OSETPP. **Relatório do Planejamento Estratégico – 2007**. Belém PA, 2007.

_____ **Relatório Anual – 2004**. Belém PA, 2004.

_____ **Relatório Anual – 2005**. Belém PA, 2005.

_____ **Relatório Anual – 2006**. Belém PA, 2006.

_____ **Relatório Anual – 2007**. Belém PA, 2007.

PACHECO, José Augusto. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PARÁ. SEDUC. DEMP. COEP. **Orientações para implantação de cursos técnicos de nível médio na forma integrada para a rede estadual de escolas tecnológicas do Pará**. SEDUC. Belém-PA, 2008.

_____. **Proposta Educacional para a Rede de Escolas Estaduais de Educação Tecnológica do Pará – EETEPA**. Disponível em: <<http://www.seduc.pa.gov.br/portal/Arquivos/TarefaLink/305.pdf>> Acessado em 10 de dezembro de 2008.

PARÁ. SEDUC. SAEN. DEMP. **A Educação Básica no Pará: Elementos para uma política educacional democrática e de qualidade Pará todos**. Caderno apresentado no Encontro Educação em Diálogos. DEMP/SAEN/ SEDUC. Belém, 2008. Vol. I

_____. **Diretrizes específicas II: orientações gerais para o ensino médio integrado**. In: A Educação Básica no Pará: Elementos para uma política educacional democrática e de qualidade Pará todos. Caderno apresentado no Encontro Educação em Diálogos. SAEN/ SEDUC. Belém, 2008. Vol. II.

_____. **A Educação Básica no Pará: Elementos para uma política educacional democrática e de qualidade Pará todos**. Disponível em: <<http://www.seduc.gov.br/arquivos/ppt/ATT000174>>. Acessado no dia: 08 de setembro de 2010. (apresentação em Powerpoint).

_____. **A Gestão da Educação Profissional:** Desafio da construção do ensino médio integrado no Estado do Pará. DEMP/SAEN/ SEDUC. Belém, 2008.

_____. **O ensino médio integrado no Pará como política pública.** DEMP/SAEN/ SEDUC. Belém, 2009.

_____. **1ª Conferencia Estadual de Educação: diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas aprovadas.** Belém, 2008.

PARÁ. SEDUC. **Ensino Médio.** Disponível em <<http://www.seduc.pa.gov.br/index.php?opcao=noticias&idareatematica=1&idtiponoticia=1&idnoticia=3369&pagina=1>>. Acesso no dia: 08 de setembro de 2008.

PARÁ. IOEPA. OSETPP. **Primeiro Termo Aditivo do Contrato de Gestão entre o Governo do Estado e a OSETPP.** Marituba, 2004.

_____. **Contrato de Gestão entre o Governo do Estado e a OSETPP.** Marituba, Pará, 2002.

PARÁ. IOEPA. DIÁRIO OFICIAL. **EDITAL nº 001/2009**, publicado no Diário Oficial nº. 31611 de 19/02/2009

_____. **EDITAL nº 002/2009**, publicado no Diário Oficial do Estado nº 31632 de 25/03/2009.

PARÁ. SEDUC. **Ensino Médio.** Disponível em <<http://www.seduc.pa.gov.br/index.php?opcao=noticias&idareatematica=1&idtiponoticia=1&idnoticia=3369&pagina=1>>. Acesso no dia 08 de setembro de 2008.

PARÁ. SEDUC. ETEMB. **Plano de Curso:** Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática. Belém-PA, 2009.

PEREIRA, Rodrigo M. **Conceitos, características e desacordos no terceiro setor.** Disponível em: <<http://www2.oabsp.org.br/asp/esa/comunicacao/artigos/conceitoscaracteristicas.pdf>>. Acesso no dia: 26 de maio de 2011.

PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas.** São Paulo, SP: Contexto, 2008.

PIMENTEL, Alessandra. **O método da análise documental:** seu uso numa pesquisa historiográfica. Cadernos de Pesquisa, n. 114, Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a08n114.pdf>, Acesso no dia: 09 de janeiro de 2010.

PINTO, José Marcelino de R. **O ensino médio.** In: PORTELA, Romualdo do O.; ADRIÃO, Tereza. **Organização do Ensino no Brasil:** níveis e modalidades da Constituição Federal e na LDB. S. Paulo: Xamã, 2002.

RAMOS, Marise N. **Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado.** In: FRIGOTO, CIAVATTA, RAMOS (Org.). **Ensino Médio Integrado:** concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura.** In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado:** concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Concepção do ensino médio integrado.** Disponível em: <http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf>, Acessado no dia: 10 de dezembro de 2010.

RIBEIRO, Gustavo Lins. **Poder, redes e ideologia no campo do desenvolvimento.** Brasília, DF: UNB, 2004.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2006.

ROCHA, Genylton O. R. da. **A trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942).** Dissertação de mestrado apresentada na PUC, São Paulo, 1996.

_____. **Uma radiografia do conhecimento oficial:** os parâmetros curriculares nacionais para as escolas brasileiras. In: **A Política do Conhecimento Oficial e a Nova Geografia dos(as) Professores(as) para as Escolas Brasileiras.** São Paulo: USP, 2001 (tese de doutorado).

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. **Políticas Públicas para o Ensino Fundamental:** Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (SAEB). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12936.pdf>, Consultado em 08 de março de 2011.

SÁ-SILVA, Jackson R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. **Pesquisa documental:** pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História e Ciências Sociais.* São Leopoldo, v.1, n.1, p. 1-15, jul. 2009. Disponível em: <http://www.rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf>. Acessado no dia: 09 de janeiro de 2010.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade:** o currículo integrado. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TITTON, Mauro. **O princípio educativo do trabalho e o trabalho enquanto princípio educativo:** ampliando o debate com os movimentos de luta social. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT09-4589--Int.pdf>>. Acessado no dia: 10 de março de 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como *ensinar*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

ZIBAS, D. M. L. (Coord.); FERRETTI, C. J.; TARTUCE, G. L. B. P. **O Protagonismo de alunos e pais no ensino médio:** cinco estudos de caso. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2004.

_____. **O Ensino técnico a partir da década de 1990:** a experiência cearense. São Paulo: FCC/DPE, 2007. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/biblioteca/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1395/arquivoAnexado.pdf>. Acessado no dia: 30 de janeiro de 2011.



