

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

A EXPERIÊNCIA DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO MATO GROSSO – CAMPUS CÁCERES

DENISE DALMÁS RODRIGUES

2010

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**A EXPERIÊNCIA DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO MATO GROSSO – CAMPUS CÁCERES**

DENISE DALMÁS RODRIGUES

Sob a Orientação do Professor
Prof. Dr. José dos Santos Souza

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

Seropédica/RJ
Maio de 2010

630.71098172

R696e

T

Rodrigues, Denise Dalmás, 1966-.

A experiência de integração curricular no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso Campus/Cáceres / Denise Dalmás Rodrigues - 2010.

79 f.: il.

Orientador: José dos Santos Souza.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola.

Bibliografia: f. 75-79.

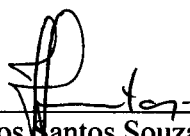
1. Ensino agrícola - Cáceres (MT) - Brasil - Teses. 2. Currículos - Planejamento - Cáceres (MT) - Brasil - Teses. I. Souza, José dos santos, 1966-. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

DENISE DALMAS RODRIGUES

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

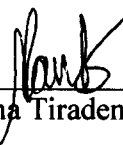
DISSERTAÇÃO APROVADA EM 06 de maio de 2010.



José dos Santos Souza, Dr. UFRRJ



Celia Regina Otranto, Dra. UFRRJ



Aparecida de Fátima Tiradentes dos Santos, Dra. FIOCRUZ

AGRADECIMENTOS

Com certeza meu primeiro agradecimento se dirige ao Criador, Aquele que é o tema central de nossos destinos. Só Ele nos livra de todas as dificuldades. Obrigada pelo fim de mais esta etapa.

À minha mãe e ao meu pai (*in memoriam*) por terem me ensinado a viver nos princípios da ética e da moral.

Aos meus filhos Marco Antonio, Ana Paula e Jorge Henrique que, por muitas vezes, privados de minha presença, carinho e atenção, sempre tiveram paciência e compreensão.

Ao meu professor orientador José dos Santos Souza que, por meio de alguns “puxões de orelha”, e com sua competência, dedicação e exemplar profissionalismo, trouxe-me ensinamentos fundamentais para o amadurecimento deste estudo e me fez ver a importância de se buscar sempre o conhecimento científico, despertando em mim o gosto pela pesquisa.

Ao PPGEA pela oportunidade ímpar de realizar este mestrado.

Aos colegas do PPGEA, Turma – 2008/1, pela convivência, pelas novas amizades e pelas experiências trocadas.

Aos meus alunos que, em alguns momentos não tiveram a minha presença em sala de aula, pela compreensão e paciência.

A alguns colegas do IFMT/Campus Cáceres que não mediram esforços em colaborar comigo nas atividades pedagógicas da escola e que compreendem que evoluir é o maior objetivo da vida.

A todos os professores do curso que, com dedicação e paciência, trouxeram-me um vasto conhecimento.

A todos aqueles que de alguma forma contribuíram para que esta dissertação se realizasse.

E meu agradecimento especial ao meu esposo e “sócio” Aury Paulo, pelo amor a mim dedicado, pela incansável compreensão, estímulo e apoio incondicional e por, sem saber disso, iluminou-me os pensamentos, elevando a minha busca por mais conhecimentos.

RESUMO

RODRIGUES, Denise Dalmás. **A experiência de integração curricular no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso Campus/Cáceres**. 2009. 79 f. Dissertação (Curso de Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da UFRRJ.

Com a Reforma Educacional foram inevitáveis as mudanças nas escolas brasileiras, sobretudo, no sistema curricular integrado da educação profissional. Tais mudanças avocaram transformações nos envolvidos, em especial no corpo docente, que se viu obrigado a reformular sua práxis e amoldar suas ações frente às reformas curriculares. O presente estudo objetivou verificar como foi tratada a integração curricular pelos docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, campus de Cáceres (IFMT/Campus Cáceres), no processo de reestruturação da proposta pedagógica do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio e do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo que se utilizou de questionários, observação, levantamento de material bibliográfico e análise de documentos primários produzidos pela instituição pesquisada para coleta de dados. A partir da análise dos dados coletados, verificamos que os docentes do IFMT/Campus Cáceres praticam parcialmente a integração curricular no seu cotidiano escolar e resistem às mudanças propostas pelos documentos oficiais. Apesar de pensarem que a integração do currículo é benéfica ao ensino-aprendizagem não a praticam em função da ausência de qualificação e discussões acerca dessa prática. Diante da análise empreendida, concluímos que a comunidade escolar deve estar consciente, qualificada e apta para enfrentar as transversalidades decorrentes da obrigação imprescindível de se operacionalizar, implementar e efetivar a integração curricular na práxis pedagógica do IFMT/ Campus Cáceres, minimizando o distanciamento entre a formação geral e a formação técnica, o que geraria avanços consideráveis no processo de ensino/aprendizagem.

Palavras-Chave: Trabalho e Educação – Integração Curricular – Ensino Médio – Ensino Técnico – Ensino Agrícola

ABSTRACT

RODRIGUES, Denise Dalmás. **The experience of curriculum integration at the Federal Institute of Education, Science and Technology Campus Mato Grosso/Cáceres.** 2009. 79 f. Dissertation Masters in Agricultural Education – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da UFRRJ.

With the Education Reform was inevitable changes in Brazilian schools, especially in the system integrated curriculum of professional education. Such changes call back the changes involved, particularly the teachers, who were forced to rethink their practice and shape their actions in the face of curriculum reform. This study aimed to verify how it was handled by teachers of the Federal Education, Science and Technology Campus Cáceres (IFMT/Campus Cáceres), curriculum integration in the process of restructuring of the educational proposal of technical course in integrated farming to high school and technical course in computer integrated into school. The research was qualitative, descriptive and was used questionnaires, observation, collection of publications and analysis of primary documents produced by the institution to collect data. From the analysis of data collected, we found that IFMT/Campus Cáceres teacher's practice partially curriculum integration in their school routine and they resist changes proposed by official's documents. Although they think that the integration of the curriculum is beneficial to the teaching-learning however, they don't practice due to lack of qualification and discussions about this practice. In view of this analysis, we concluded that the school community should be aware, skilled and able to meet the obligation arising from the essential transversality to operationalize, to implement and to effect the curriculum integration in the practice of teaching IFMT/Campus Cáceres, minimizing the gap between general training and technical training and thus generating considerable advances in the teaching learning.

Key words: Work and Education – Curriculum Integration – Middle Education – Technical Education – Agricultural Education

LISTA DE SIGLAS

IFMT	⇒ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso
MEC	⇒ Ministério da Educação
SEMTEC	⇒ Secretaria da Educação Média e Tecnológica
BID	⇒ Banco Interamericano
PROEP	⇒ Programa de Expansão do Ensino Profissional
BIRD	⇒ Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento do Ensino Profissional
LDB	⇒ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
CEFET	⇒ Centro Federal de Educação Tecnológica
REPAR	⇒ Refinaria Presidente Getúlio Vargas
CQT	⇒ Controle da Qualidade Total
EAFC	⇒ Escola Agrotécnica Federal de Cáceres
PCN	⇒ Parâmetros Curriculares Nacionais
DCN	⇒ Diretrizes Curriculares Nacionais
PLANFOR	⇒ Plano Nacional de Formação
EJA	⇒ Educação de Jovens e Adultos
PDI	⇒ Plano de Desenvolvimento Institucional
PPI	⇒ Proposta Pedagógica Institucional
AID	⇒ Agency for International Development
IFMT/Campus Cáceres	⇒ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso/Campus Cáceres
DCNEM	⇒ Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PPC	⇒ Planos de Curso

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Docentes do IFMT/ Campus Cáceres, segundo a compreensão das mudanças sofridas na prática educativa após as recentes reformas ocorridas na educação profissional – 2009	56
Gráfico 02: Docentes do IFMT/ Campus Cáceres, segundo declaração do nível de conhecimento acerca da legislação da educação profissional - 2009	56
Gráfico 03: Docentes do IFMT/ Campus Cáceres por indicação de maior conhecimento dos Dispositivos legais mais relevantes na Educação Profissional - 2009	57
Gráfico 04: Docentes do IFMT/Campus Cáceres, segundo vínculo empregatício - 2009 .	58
Gráfico 05: Docentes do IFMT/Campus Cáceres por disciplinas que lecionam segundo a área- 2009	59
Gráfico 06: Docentes do IFMT/ Campus Cáceres, segundo a prática de integração curricular na Instituição – 2009	59
Gráfico 07: Docentes do IFMT/ Campus Cáceres, segundo a afirmação da importância da efetivação da prática da integração curricular na Instituição - 2009	60
Gráfico 08: Docentes do IFMT/ Campus Cáceres, segundo afirmação do desenvolvimento da prática de integração curricular nas disciplinas por eles ministradas - 2009	60
Gráfico 09: Incidências de definições de Integração Curricular por parte dos docentes do IFMT/Campus Cáceres - 2009.....	61
Gráfico 10: Docentes do IFMT/Campus Cáceres, segundo sua experiência docente na Instituição – 2009	62
Gráfico 11: Docentes do IFMT/Campus Cáceres, segundo sua experiência docente anterior, em outra Instituição de ensino - 2009	62
Gráfico 12: Docentes do IFMT/ Campus Cáceres, segundo indicação da fundamentação do currículo nos princípios da ciência, do trabalho, da cultura e da tecnologia - 2009.....	63
Gráfico 13: Docentes do IFMT/ Campus Cáceres e a indicação de oportunidades de discussão sobre Integração Curricular - 2009	65
Gráfico 14: Incidência de opiniões dos docentes do IFMT/ Campus Cáceres, a respeito da interferência da qualidade do curso, caso este não fosse integrado - 2009	68
Gráfico 15: Docentes do IFMT/ Campus Cáceres e sua avaliação quanto a qualidade do curso Técnico Integrado da Instituição - 2009	70

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 01: A incidência de justificativas dos docentes do IFMT/ Campus Cáceres quanto à importância da prática efetiva da integração curricular na Instituição - 2009.....	61
Tabela 02: Incidências de explicações dos docentes do IFMT/ Campus Cáceres sobre a fundamentação do currículo nos princípios da ciência, do trabalho, da cultura e da tecnologia na Instituição - 2009.....	63
Tabela 03: Docentes do IFMT/ Campus Cáceres segundo questões que não lhes foram perguntadas no questionário - 2009.....	65
Tabela 04: Docentes do IFMT/ Campus Cáceres e sua opinião segundo a prática da integração curricular nas disciplinas por eles ministradas - 2009	66
Tabela 05: Cinco vantagens apontadas pelos docentes do IFMT/Campus Cáceres quando o ensino técnico é integrado- 2009.	67
Tabela 06: Cinco desvantagens apontadas pelos docentes do IFMT/Campus Cáceres quando o ensino técnico é integrado- 2009	68
Tabela 07: Três razões apontadas pelos docentes do IFMT/ Campus Cáceres para justificar a importância do ensino técnico integrado - 2009.	69
Tabela 08: Fatores apontados pelos docentes do IFMT/Campus Cáceres que dificultam a integração curricular - 2009.....	69

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 01: Déficit de pessoas com qualificação de nível médio no Brasil (em milhares) 9

Quadro 02: Déficit de pessoas com qualificação de nível médio no Brasil (em milhares) 31

Quadro 03: Quadro comparativo de atributos do professor e do formador 35

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Entrada IFMT/Campus Cáceres.....	45
Figura 2 – Parte Frontal do IFMT/Campus Cáceres.....	46
Figura 3 - Alunos do IFMT/Campus Cáceres durante aula prática de Topografia	47
Figura 4 - Setor de Avicultura	48
Figura 5 - Aula prática de Apicultura	48
Figura 6 - Apresentação de trabalhos dos alunos do IFMT/Campus Cáceres na Jornada Científica - 2008	49
Figura 7 - Apresentação de trabalhos dos alunos do IFMT/Campus Cáceres na Jornada Científica - 2008	50
Figura 8 - Apresentação de trabalhos do IFMT/Campus Cáceres na II Semana Tecnológica - 2009.....	50
Figura 9 - Apresentação de trabalhos do IFMT/Campus Cáceres na II Semana Tecnológica - 2009.....	51
Figura 10 - Aulas no Projeto Florescer – Comunidade Clarinópolis	52
Figura 11 - Projeto Florescer – “Saberes e Sabores da Horta” (Comunidade Clarinópolis)	52
Figura 12 - Projeto Florescer – “Saberes e Sabores da Horta” (os alunos cuidando da horta durante uma aula de Língua Portuguesa – projeto interdisciplinar).	52
Figura 13 - Antiga Escola Agrotécnica Federal de Cáceres (EAFC).....	54

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1. REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA REFORMA DO ESTADO E A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO NO BRASIL	5
1.1. Esgotamento do Fordismo, Flexibilização do Trabalho e da Produção e Novas Demandas de Formação para o Trabalho	5
1.2. Crise do Estado de Bem-Estar Social, Ofensiva Neoliberal e a Formação Para o Trabalho	7
1.2.1. A hegemonia do projeto neoliberal e a educação brasileira: as leis de mercado como reguladoras do sistema educacional	7
1.2.2. A influência dos organismos internacionais na reforma do ensino técnico no Brasil	8
1.2.3. A formação para o trabalho na nova lei de diretrizes e bases da educação nacional (Lei nº 9394/1996).....	11
1.3. A Reforma do Ensino Técnico e Tecnológico	13
1.3.1. A pedagogia das competências como norteadora da reforma curricular do ensino técnico	13
1.3.2. O discurso da qualidade e as mudanças na gestão da rede federal de ensino técnico e tecnológico	15
1.3.3. A reforma neoliberal do ensino técnico: o decreto nº 2208/1997 e o decreto nº 5154/2004.....	17
2. CAMINHOS E DESCAMINHOS DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO	20
2.1. A Politecnia e a Escola Unitária como Fundamento Teórico da Integração Curricular	20
2.1.1. O trabalho como princípio educativo	23
2.1.2. A dualidade entre formação geral e formação técnica	25
2.1.3. Relações possíveis entre educação básica e educação profissional.....	29
2.2. O Projeto Educativo da Ditadura Militar e o Fracasso da Profissionalização Compulsória no Ensino Médio	30
2.3. A Crítica ao Projeto Educativo da Ditadura Militar e o Fortalecimento das Iniciativas de Integração Curricular	33
2.4. A Pedagogia das Competências e a Reforma Curricular do Ensino Técnico	34
2.4.1. O conceito de competência.....	34
2.4.2. O planejamento curricular por competências	36
2.4.3. A integração curricular nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).....	37

2.5. A Integração Curricular no Cotidiano Escolar da Rede Federal de Ensino Técnico e Tecnológico	40
2.5.1. Currículo integrado como facilitador de acesso ao mercado de trabalho	40
2.5.2. Currículo integrado como política cultural.....	42
2.5.3. Currículo integrado como formação plena do educando.....	43
3. O INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO – CAMPUS CÁCERES – E SUA PRÁTICA CURRICULAR	45
3.1. Breve Histórico da Instituição	46
3.2. O Processo de Reforma Curricular do IFMT/Campus Cáceres	53
3.3. Mudanças Recentes na Integração Curricular na Prática Educativa do IFMT/Campus Cáceres	58
3.3.1. O corpo docente e o debate sobre sua práxis de integração curricular....	58
3.3.2. As estratégias de integração curricular explicitadas no PDI, no PPI e nos planos de cursos do IFMT/ Campus Cáceres.....	64
3.4. Aspectos Positivos e Negativos da Integração Curricular no Processo Ensino-Aprendizagem do IFMT/Campus Cáceres	67
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	75

INTRODUÇÃO

A partir das décadas de 1970 e 1980, efetiva-se um novo ciclo de reformas educativas. Passamos da ditadura civil-militar à ditadura do mercado. A partir daí, fala-se em “sociedade do conhecimento” na qual não há classes, mas apenas indivíduos e a sua marca é a “pedagogia das competências” que prepara o aluno não mais para o emprego, e sim para a empregabilidade.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/1996, doravante denominada de LDB, foi instituída em todo o país a Reforma Educacional, a qual propiciou inúmeras mudanças nas escolas brasileiras, especialmente no Ensino Médio Profissionalizante. Dentre elas, a forma de ensinar, os métodos de avaliação, os currículos escolares em geral e, principalmente, a postura do governo ao descentralizar as atividades educacionais e propiciar mais autonomia aos estados e municípios para resolverem seus problemas de educação.

Considerando as inúmeras mudanças e exigências da sociedade contemporânea em relação ao mercado de trabalho, vimos que as dificuldades observadas naquele período de reformas educacionais, mais especificamente nos anos 1990, devem-se principalmente à incerteza do trabalho e dos aspectos políticos envolvidos, sendo que as soluções se encaminhavam para atender às exigências de mão de obra para os novos processos produtivos.

Assim a escola tem contribuído muito mais para o mercado de trabalho, não quando tenta diretamente formar profissionais para exercer suas funções no sistema produtivo, mas quando deixa de lado suas outras funções sociais relacionadas à dotação de um saber crítico a respeito da sociedade do trabalho alienado, pois não preparar para a crítica do trabalho alienado é uma forma de preparar para ele. Neste sentido, a escola capitalista, porque sempre preparou para viver na sociedade do capital sem contestá-la, sempre preparou para o trabalho (PARO, 1999, p. 112-3).

Neste contexto, em que as transformações tecnológicas são constantes e permanentes, a formação já não tem como objetivo um conhecimento específico para um determinado emprego, e sim a aquisição de capacidades e competências que facultem ao aluno aprender a conhecer, a fazer, a se relacionar com os outros, a viver em comunidade e a exercer a cidadania.

Partindo da proposta pedagógica (IFMT, EAFC, 1999) de que a integração curricular objetiva a formação humana, cidadão/trabalhador, a Escola Agrotécnica Federal de Cáceres (EAFC), a partir da promulgação do Decreto Federal nº 5154/2004, optou por um Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico, sabendo que, apesar dessa mudança significativa - reintegrar ensino Técnico e Médio, mantinha-se aspectos antes criticados, como as saídas intermediárias, a definição de perfis profissionais por áreas profissionais e, ainda, os princípios e as bases da educação produtivista. Por essas opções, a EAFC/MT passou por uma experiência negativa quando da promulgação do Decreto 2208/1997.

O elemento principal que provocou mudanças e instabilidades nas escolas, desde a criação do decreto 2208/97, foi a noção de competências – definidas para cada uma das áreas de conhecimento – contrapondo-se aos conteúdos de ensino. A afirmação corrente era a de que os conteúdos curriculares deveriam ser compreendidos como meios para constituição de competências e não como objetivos do ensino em si mesmos. Assim, a ênfase do processo ensino/aprendizagem foi retirada dos conteúdos de ensino para ser colocado sobre as competências (RAMOS, 2005).

Diante de tantas mudanças, surgem os questionamentos: pode a ação docente, isto é, a práxis pedagógica acompanhar todas estas mudanças? Até que ponto as reformas curriculares no Ensino Técnico, no caso mais específico, no Ensino Agrícola, interferiu na prática pedagógica do professor?

Sabemos que o educador se encontra em um estado de reformulação permanente, quer sobre a sua práxis, quer para adequar suas ações frente às reformas curriculares. A preocupação primeira do professor que trabalha com educação profissional, mais especificamente com ensino integrado, deve ser a efetiva integração dos conteúdos da formação geral com a formação técnica. Isso fica claro na compreensão de que a teoria é a descrição e explicação da prática, em vista do que os seus atores não só podem como devem realizar teorizações sobre sua atuação. Deveríamos, portanto, considerar a relação teoria e prática em uma forma recíproca, conforme propõe Ramos (2006, p. 135-136):

A proposta pedagógica das instituições deve tomar como contexto o mundo do trabalho e o exercício da cidadania, considerando-se: a) os processos produtivos de bens, serviços e conhecimentos com os quais o aluno se relaciona no seu dia a dia, bem como os processos com os quais se relacionará mais sistematicamente na sua formação profissional e b) a relação entre teoria e prática, entendendo como a prática, o processo produtivo, e, como teoria, seus fundamentos científicos-tecnológicos.

Ao integrar o Ensino Médio com o Técnico para o Sistema Federal de Ensino, o governo se esqueceu que os estabelecimentos de ensino, como unidades sociais, são organismos vivos e dinâmicos e como tais devem ser entendidos. Assim, ao se caracterizarem por uma rede de relações entre os elementos que neles interferem, direta ou indiretamente, a sua direção demanda um novo enfoque de organização.

A partir destas reformas, foi instigado o meu interesse pelo estudo sobre integração curricular, pois presenciei na escola momentos extremamente conturbados e difíceis. Estas alterações, como por exemplo, a pedagogia de projetos e a mudança do currículo - que passou a ser definido por competências e habilidades - chegaram à Escola como uma imposição, sem que os professores e nem a equipe pedagógica tivessem quaisquer conhecimentos sobre esses assuntos. Não foram proporcionados momentos de discussão e debates sobre o assunto, o que culminou em um período de angústia e dúvidas por parte dos profissionais que acabavam por fazer a sua prática individualizada, enquanto os documentos oficiais preconizavam a prática de um currículo integrado. Ferretti (2008, p.20) considera que o problema se deva à “ausência de uma política institucional que esteja ancorada na sensibilidade, no compromisso ético-político”.

A partir da necessidade premente de construção e prática coletiva de um currículo integrado para o Ensino Técnico Integrado do IFMT/Campus Cáceres é que focalizamos esta pesquisa. Este trabalho busca subsídios para entender esta complexa dualidade: formação geral e formação técnica e como efetivar na prática escolar um currículo que integre Educação Profissional e Educação Básica e que articule “cultura, tecnologia, conhecimento e trabalho” (RAMOS, 2005).

Falar em construção de um currículo integrado de forma coletiva e participativa nos leva à necessidade de rediscutir sobre o significado dado à expressão integrar, bem como definir qual o projeto político-pedagógico que se deseja para a instituição escolar. A formação do educador tem sido desenvolvida de forma fragmentada e sua prática pedagógica na escola é reveladora deste processo formativo. Falar, pois, em currículo integrado significa, antes de tudo, a ruptura com uma prática calcada na formação multidisciplinar, onde os conhecimentos foram incorporados de forma separada.

Ramos (2006, p.74) afirma que, “o currículo integrado é aquele que compreende conhecimento básico-tecnológico-técnico, como unidade, tendo cada um deles uma especificidade em termos epistemológicos” e acrescenta que essa relação curricular deve:

[...] integrar a formação plena do educando, possibilitando construções intelectuais elevadas, a apropriação de conceitos necessários para a intervenção consciente da realidade e a compreensão do processo histórico de construção do conhecimento (RAMOS, 2004, p.48-49).

A organização formal do currículo exigirá o que Ramos (2006, p.74) chama de “disciplinamento” desses conhecimentos, na forma de conteúdos de ensino, em vista da sistematização que o trabalho pedagógico exige, porém esse “disciplinamento” não quer dizer que os conteúdos serão abordados de forma isolada, sem relação com a realidade que o constitui. O diálogo entre as disciplinas é fundamental.

Como base para a fundamentação desta pesquisa, refletimos sobre as reformas curriculares ocorridas no Brasil, principalmente da década de 1990 até os dias de hoje, percorrendo, de forma breve, sobre a reestruturação produtiva e a formação para o trabalho sobre as novas formas de organização para o trabalho Taylorista/Fordista e a desqualificação de saberes e habilidades da experiência prática do trabalhador. Analisamos também sobre as reformas do ensino técnico e tecnológico, passando pela discussão da Pedagogia das Competências; a respeito da polêmica da dualidade entre formação geral/formação técnica e os Decretos 2208/1997 e o 5154/2004. Enfatizamos ainda, a discussão da integração curricular no Ensino Médio e na Rede Federal de Ensino Técnico e Tecnológico, o Currículo Integrado como: facilitador de formação para o trabalho; política cultural e formação plena do educando; as reformas educativas e práticas e estratégias de integração curricular do IFMT/Campus Cáceres.

O presente estudo objetivou verificar como foi tratada pelos docentes da Instituição a questão da integração entre formação para o trabalho e formação geral no processo de reestruturação curricular do IFMT/Campus Cáceres. Para tanto, foi imprescindível examinar o nível de conhecimento dos docentes acerca do debate sobre integração curricular; explicar a forma como se dá a relação entre formação geral e formação técnica na prática educativa do IFMT/Campus Cáceres; descrever o processo de reforma curricular do Campus e analisar as estratégias de integração curricular explicitadas nos documentos de fontes primárias.

A pesquisa básica qualitativa, de caráter explicativo, contou com a participação de vinte e oito (28) professores do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio e do curso Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio, destes 13 eram do quadro efetivo e 15 professores substitutos. O questionário aplicado aos pesquisados foi composto de 28 perguntas relacionadas à discussão e análise de temas como: O nível de conhecimento dos pesquisados a respeito da legislação educacional; a compreensão das mudanças sofridas na prática educativa na escola, após as mudanças ocorridas na educação profissional; a importância da prática de integração curricular na instituição e o seu desenvolvimento nas disciplinas ministradas; a questão conceitual do tema em voga; a experiência docente no IFMT/Campus Cáceres e em outras instituições de ensino; a relação formação geral/formação técnica; a qualificação e requalificação docente; a avaliação da qualidade do curso técnico integrado do Instituto. Esse questionário foi aplicado com a intenção de saber sobre a prática ou não da integração curricular dos docentes no seu cotidiano escolar. Foram coletados dados a partir de documentos primários produzidos pelo IFMT tais como: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Proposta Pedagógica (PPI) e Planos de Cursos (PPCs), para coletar informações sobre que esses documentos preconizavam a respeito da prática de integração curricular.

Anterior a esta análise documental fizemos a pesquisa bibliográfica para a fundamentação teórica sobre as reformas educacionais da década de 1990 até os dias atuais. Observamos também o trabalho dos docentes no seu cotidiano escolar, visitando suas salas de aula e os setores de produção onde os professores da área técnica desenvolvem as atividades práticas junto aos discentes.

Todo esse trabalho de pesquisa foi realizado com o intuito de buscarmos respostas para os nossos questionamentos: Até que ponto a proposta curricular da instituição prepara seu aluno a adquirir conhecimentos filosóficos, científicos, técnico e afetivo para o tipo de ação que vai exercer? Ou ainda até que ponto o currículo escolar prepara o aluno para ingressar em um mercado de trabalho tão competitivo quanto o nosso? Que sujeito se deseja formar? Que tipo de currículo a escola deve oferecer?

Diante do exposto, faz-se necessário e urgente uma reformulação curricular na Educação Profissional para que se possa desenvolver a produção do conhecimento prático articulada com momentos de reflexão teórica e de inserção empírica, o que garantirá aos educandos a possibilidade de um currículo que integre Educação Profissional e Educação Básica como direito de todos.

1. REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA REFORMA DO ESTADO E A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO NO BRASIL

1.1. Esgotamento do Fordismo, Flexibilização do Trabalho e da Produção e Novas Demandas de Formação para o Trabalho

Com a globalização, desaparecem as velhas formas de organização taylorista-fordista, nas quais não havia um comprometimento eficaz com o conhecimento do trabalhador. A pedagogia do trabalho era baseada em conteúdos organizados a partir de tarefas típicas de cada ocupação, modos de fazer, formação de mão de obra, cuja pedagogia atendia às demandas do mundo do trabalho, em que os conteúdos eram fragmentados, organizados por sequências rígidas, respostas uniformes para procedimentos padronizados, ou seja, consistia na capacidade de memorizar conhecimentos e repetir procedimentos em uma determinada sequência que se organizassem em duas versões: acadêmica - para a formação dos dirigentes e outra para a formação dos trabalhadores.

Portanto a pedagogia taylorista/fordista exigia do trabalhador:

[...] a capacidade de comunicar-se adequadamente, através do domínio dos códigos e linguagens incorporando, além da Língua portuguesa, a língua estrangeira e as novas formas trazidas pela semiótica; a autonomia intelectual para resolver problemas práticos utilizando os conhecimentos científicos, buscando aperfeiçoar-se continuamente; a autonomia moral, através da capacidade de enfrentar as novas situações que exigem posicionamento ético; finalmente a capacidade de comprometer-se com o trabalho, entendido em sua forma mais ampla de construção do homem e da sociedade, através da responsabilidade, da crítica, da criatividade (KUENZER, 1999, p. 129).

A partir da década de 1970, mais especificamente quando o fordismo é suplantado por novas formas de organização industrial, ganha importância universal o toyotismo e, no plano da qualificação profissional, essas transformações ocorrem no domínio e controle de conhecimento e processos de trabalho, provocando o que se chamou de reestruturação produtiva. O objetivo do toyotismo era o controle do elemento subjetivo no processo de produção capitalista, inserindo a qualidade total, o trabalho em equipe, autoavaliação, polivalência do trabalhador, iniciativa de envolvimento do trabalhador. Distinguindo-se do fordismo por agregar novas determinações concretas de caráter organizacional, institucional e tecnológico.

Devido a essas crescentes mudanças, de acordo com Souza (2004), é que emergiu a necessidade premente de os trabalhadores buscarem qualificação profissional já que, no processo de reestruturação produtiva do capital, o conhecimento que o trabalhador acumula durante o tempo de trabalho, seu empenho pessoal, sua criatividade ganham importância estratégica. A competitividade está cada vez mais centrada na produção de inovações, ou seja, segundo Souza (2004), esse novo trabalhador precisa de qualificação de novo tipo e em caráter permanente para estar sempre atualizado, pois o desenvolvimento tecnológico acontece de forma cada vez mais rápida.

Por outro lado, nesse processo, ocorre a desqualificação de saberes e habilidades da experiência prática do trabalhador e, aliado a isso, a extinção de vários ofícios.

Ao contrário do que parece de imediato, a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual - presente no taylorismo/fordismo - acentua-se com o processo de reestruturação

produtiva de base microeletrônica. A separação execução/concepção divide o sujeito que pensa daqueles que operam as máquinas, foi acentuada no plano prático, de modo que neste processo de informatização o trabalhador foi esvaziado do seu conteúdo de conhecimento e substituído por trabalho morto (máquinas). Ou seja, ele perde a humanização do trabalho e, ao mesmo tempo, criam-se novas formas de separar concepção/execução do trabalho. A microeletrônica extinguiu do trabalhador seu conhecimento prático e estipulou uma nova categoria de trabalhadores com conhecimentos teóricos, o que, segundo Marcelo Júlio (2003), permitia ao capital recompor grandes contingentes de operadores de máquinas informatizadas em um curto espaço de tempo.

A ênfase dada é para as novas qualidades que o trabalhador deve ter como, por exemplo: aprender a aprender; aprender a conviver no coletivo; aprender a ser. Nesta nova fase do capitalismo, tem-se a impressão que antes o trabalhador não pensava, não sabia resolver problemas etc. É como se somente sob a subordinação dos interesses do capital essa educação fosse possível. O que queremos dizer é que estas novas qualificações exigidas pela reestruturação produtiva estão ligadas ao contexto histórico, político, tecnológico e social em que se inserem. Ao mesmo tempo em que há menos repetição, menos monotonia, maior envolvimento do trabalhador na empresa, por outro lado, esse processo pode causar o medo do desemprego, da possibilidade de ser demitido, de salários baixos etc.

Em vista dessa exigência de um trabalhador de novo tipo, constatamos a necessidade premente de elevar a escolaridade e o nível de qualificação dos nossos trabalhadores. É nesse contexto que a educação básica assume um papel importante, pois não se tem um trabalhador de novo tipo sem um novo modelo de educação básica.

Surge aí a noção de competência¹ que, de acordo com o documento elaborado pelo Governo Federal, denominado “Plano de Ação – Um Compromisso Com a Mudança – 1996-1998”,

É considerado qualificado na lógica do modelo de competências, o trabalhador que possuir “mais do que um estoque de saberes – saber-fazer, saber-ser – aplicáveis ao trabalho, a qualificação”, pois o modelo de competências inclui, “necessariamente a capacidade de enfrentar o imprevisto e o imprevisível, de ir além do domínio de tarefas prescritas (BATISTA, 2003, p.162).

As empresas exigem hoje qualidade, produtividade, competitividade. É o que chamamos atualmente de empregabilidade. O trabalhador competente é útil em qualquer empresa e é considerado um empreendedor. Em vista do avanço científico e tecnológico, principalmente na informática e na microeletrônica, a educação profissional tem sido vista como condição básica de inserção no mercado de trabalho e intensificar a ciência e tecnologia tornou-se estratégia de flexibilização de trabalho para o aumento da produtividade.

A política educacional nos anos 1990 tem aberto caminhos para a classe trabalhadora, na medida em que diminui a dicotomia entre teoria e prática, trabalho e educação, ciência e vida e propõe a universalização da educação básica.

Ao concebermos a constituição do operariado em classe enquanto conseqüência da incorporação da ciência e da tecnologia ao processo produtivo e das mudanças no padrão de sociabilidade humana, torna-se evidente o crescente estreitamento entre ciência e trabalho, entre ciência e vida, entre teoria e prática, entre trabalho e educação no processo de industrialização do capitalismo. Tal fato vem se evidenciando através do

¹ Que será tratada em item específico.

notório crescimento da demanda social por formação e qualificação da força de trabalho por parte de diferentes segmentos da sociedade civil, fundada num novo tipo de homem, num novo tipo de sociabilidade humana e num novo tipo de escola, mais adequados ao avanço do patamar científico e tecnológico das forças produtivas e das relações de produção, expressas em um novo tipo de relação capital/trabalho na disputa pela hegemonia da sociedade (SOUZA, 2002, p. 41).

Entendemos que o capital humano é um investimento que o país faz aos cidadãos, visando um retorno futuro, ou seja, vincula-se educação ao desenvolvimento econômico, à distribuição de renda. Segundo Frigotto (2006, p.40), do ponto de vista macroeconômico “o investimento no ‘fator humano’ passa a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e se compõe, principalmente, em escolaridade, treinamento e saúde do trabalhador.

Criou-se uma falsa ideia de que a qualificação permanente do trabalhador vai resolver o problema de desemprego. A crise do capital corrobora com esta ideia, justificando como uma das causas de desemprego o baixo nível de qualificação da força de trabalho e apontando o investimento em capital humano como condição básica para o aumento da produtividade e competitividade da indústria nacional. A teoria do capital humano justifica as desigualdades de classe, de acesso à educação que, de acordo com Frigotto:

No mundo da produção todos os homens são “livres” para ascenderem socialmente, e esta ascensão depende única e exclusivamente do esforço, da capacidade, da iniciativa, da administração racional dos seus recursos, no mundo escolar a não-aprendizagem, a evasão, a repetência são problemas individuais (2006, p.67).

Em suma, deixamos os seguintes questionamentos: para se obter novas demandas para formação para o trabalho, quais conhecimentos, atitudes e valores a serem ensinados na escola e na educação profissional são adequados ao mundo do trabalho? Será que a ideia é colocar a educação profissional como uma “tábua de salvação” para produzir e reproduzir uma força de trabalho adequada às demandas dos processos de desenvolvimento?

1.2. Crise do Estado de Bem-Estar Social, Ofensiva Neoliberal e a Formação Para o Trabalho

1.2.1. A hegemonia do projeto neoliberal e a educação brasileira: as leis de mercado como reguladoras do sistema educacional

O Neoliberalismo surge para acabar com o modelo de bem-estar social e defender a privatização dos serviços sociais, em especial os destinados à educação, saúde, previdência e assistência social. Ele defende um Estado Mínimo, enxuto, com racionalização de gastos, cujo papel principal é promover a livre concorrência. O projeto neoliberal só ganha importância a partir da crise do modelo de desenvolvimento taylorista-fordista, porém somente se tornou hegemônico a partir de 1979 com a eleição do Governo Thatcher, na Inglaterra, primeiro país disposto a pôr em prática o programa neoliberal.

A prioridade imediata do neoliberalismo era controlar a inflação dos anos 1970, no que foi bem sucedido. No entanto, produziu um retrocesso social com o agravamento das desigualdades em todos os lugares em que foi implantado, comprovando que o neoliberalismo não era só sucesso, como alguns teóricos afirmavam. Foi a partir dos anos de 1970 que as empresas de grande porte começaram se preocupar com a questão tecnológica. Já se pensava

em maior produtividade e qualidade dos produtos, na importância de se juntar ciência e trabalho como um diferencial de qualidade e produtividade na produção e na vida cotidiana do mundo contemporâneo, conforme afirma Souza “[...] a integração, a qualidade, e a flexibilidade constituem elementos-chave para os saltos de produtividade e competitividade necessários para o momento de crise do capitalismo” (2002, p.91).

A qualidade de ensino no projeto neoliberal é vista como uma mercadoria. Pensava-se a escola como um processo produtivo, em que o ensino/aprendizagem tornava-se uma relação mercadológica de adequação às demandas externas. Desta forma, alunos, pais de alunos, empresários que contratavam esses alunos, deveriam saber o que as instituições tinham a oferecer, qual o grau de eficiência desses estabelecimentos de ensino e como eles estavam no *ranking* de qualidade, pois, para o processo neoliberal, era preciso medir, controlar e avaliar a qualidade das instituições educacionais a fim de estimular a competição, peça chave em qualquer mercado.

Em meados dos anos 1980, a indústria brasileira vê-se obrigada a investir em seu desenvolvimento a fim de atender os padrões internacionais e a eminente inserção da automação microeletrônica e de uma nova cultura organizacional. Com o fim do Regime Militar, o empresariado nacional começou a analisar sua forma de agir politicamente, preocupado em defender interesses próprios:

[...] com o fim do regime militar no Brasil, a composição da Nova República, a eleição de uma Assembléia Nacional Constituinte e com o avanço dos movimentos sociais urbanos, o empresariado nacional viu-se obrigado a repensar a sua ação política em defesa de seus interesses, devido ao acirramento das contradições sociais que modificaram a configuração da disputa capital/trabalho no âmbito do Estado (SOUZA, 2002, p.106).

Nos anos 1990, começou a crescer a informalidade e a precarização do emprego, em virtude das dificuldades no mercado de trabalho. Foram eliminados mais de 700 mil empregos formais, somente no período de 1994 a 1997, sem que nenhuma medida tivesse sido tomada por parte do governo, no sentido de suprir essas perdas.

Em suma, toda esta discussão em torno da qualidade de ensino, é, antes de tudo, parte de uma reorganização social, política, econômica e ideológica. O fundamento político-ideológico desta reorganização é o Neoliberalismo, com suas propostas de ajuste das relações sociais e políticas de acordo com as leis de mercado, como se os interesses do empresariado capitalista fosse os de toda a sociedade.

1.2.2. A influência dos organismos internacionais na reforma do ensino técnico no Brasil

Na década de 1960, mais especificamente no período de 1964/1968, a educação brasileira enfrenta uma séria crise, devido principalmente à implantação da indústria de base, que criou uma quantidade e uma variedade de novos empregos, demandando maior quantidade de força de trabalho qualificada para a indústria.

A educação passa a ser encarada como a única solução para os membros da classe média ocupar postos de trabalho e para as empresas preencherem seus quadros de pessoal. Porém, o sistema educacional brasileiro não possuía estrutura suficiente para atender a demanda de pessoal com qualificação de nível médio, que crescia muito mais do que a oferta. Uma das principais causas da crise foi a incapacidade do sistema educacional de gerar capital humano suficiente para a expansão econômica.

A política educacional da época foi direcionada exclusivamente para atender o aspecto quantitativo, desconsiderando o qualitativo, agravando assim a crise do sistema educacional que não respondia mais nem às exigências do setor econômico, nem à demanda social por educação. Ilustramos a seguir (Quadro I), com os dados de Romanelli (2006, p. 206) que quantificam a situação dos anos de 1940 a 1970.

Quadro 01: Déficit de pessoas com qualificação de nível médio no Brasil (em milhares)

ANO	OFERTA	DEMANDA	DÉFICIT	% do déficit
1940	236	518	- 282	45,6
1950	545	853	- 308	63,9
1960	1.042	1.433	- 391	72,7
1970	1.887	2.394	- 507	78,8

Fonte: Aparecida Joly Gouveia e Rj. Havighurst, Ensino Médio e Desenvolvimento. S. Paulo. Ed. Melhoramentos, p.197.

Usando como justificativa a crise do sistema educacional brasileiro, foi realizada a cooperação financeira e assistência técnica prestadas pela Agency for International Development (AID) que resultou na série dos então chamados acordos MEC-USAID. A AID teve como objetivos práticos:

1. Estabelecer uma relação de eficácia entre recursos aplicados e produtividade do sistema escolar;
2. Atuar sobre o processo escolar em nível do microsistema, no sentido de se “melhorarem” conteúdos, métodos e técnicas de ensino;
3. Atuar diretamente sobre as instituições escolares, no sentido de conseguir delas uma função mais eficaz para o desenvolvimento;
4. Modernizar os meios de comunicação de massas, com vistas à melhoria da “informação nos domínios da educação extra-escolar”;
5. Reforçar o ensino superior, “com vista ao desenvolvimento nacional” (ROMANELLI, 2007, p.210).

Dentre os acordos firmados entre MEC-USAID, estão:

- Em 1964 – Acordo MEC-USAID para Aperfeiçoamento do Ensino Primário;
- Em 1965 – Acordo MEC-CONTAP – USAID visava melhoria do ensino médio, ainda em 1965 – Acordo MEC-USAID para dar continuidade ao Ensino Primário;
- Em 1966 – Acordo do Ministério da Agricultura – CONTAP-USAID, para treinamento de técnicos rurais; acordo MEC-CONTAP-USAID, de Assessoria para expansão e aperfeiçoamento do quadro de professores do ensino médio no Brasil; acordo MEC-INEP-CONTAP-USAID, para aperfeiçoamento da Educação Primária; acordo MEC-SUDENE-CONTAP-USAID, para criação de centro de treinamento Educacional de Pernambuco;
- Em 1967 – Acordo MEC-SNEL-USAID de cooperação para publicações técnicas, científicas e educacionais; acordo MEC-CONTAP-USAID de cooperação para continuidade do primeiro acordo relativo à orientação vocacional e treinamento de técnicos rurais;

- Em 1968 – Acordo MEC-USAID para dar continuidade e complementar o primeiro acordo desenvolvimento do Ensino Médio.

No tocante à reformulação do ensino de 1º e 2º graus, realizada através dos documentos MEC-USAID, Relatório Meira Matos e Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, temos a afirmar que a reformulação do ensino de 1º grau foi a mais importante, pois atendia aos interesses da retomada da expansão econômica, o que para um país dependente, como o Brasil, exigiria um aumento do nível de escolaridade do trabalhador, treinamentos suficientes para que o indivíduo aumentasse sua produtividade, sem, contudo, as exigências salariais que um nível de escolarização mais elevado pudesse requerer.

Portanto, segundo Romanelli (2007, p.234), “era interessante para os meios empresariais que tivéssemos a mão-de-obra com alguma educação e treinamento, bastante produtiva e, ao mesmo tempo, barata”, já as comissões que redefiniam o modelo de universidade preconizavam que a escola média era a grande porta para a universidade e aquela deveria ser profissionalizante; previu-se então, o ginásio comum, com desenvolvimento de aptidões para o trabalho e o colégio integrado em que diversos tipos de formação especial e profissional fizessem parte da formação geral.

Embora o governo tivesse adotado a maior parte de sua estratégia e assumido a responsabilidade das inovações propostas, a modernização proposta pela USAID não foi a mesma promovida pelo governo, pelo menos no que se referiu ao ensino técnico.

O ensino de 1º grau semiprofissionalizante parece atender melhor aos interesses das empresas. Já o ensino profissionalizante de 2º grau contraria (em parte ou no todo) esses interesses, mas faz parte da política de desvio da demanda da Universidade que o Estado propõe. Este aspecto, ao que parece, vem sendo frustrado. Se é esse o caso, ele está perdendo sentido para o próprio Estado (ROMANELLI, 2007, p. 258).

Outro organismo internacional que investiu principalmente no ensino técnico brasileiro foi o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) que, em acordo firmado entre Ministério da Educação em parceria com o Ministério do Trabalho e Emprego, desenvolveram o Programa de Expansão do Ensino Profissional (PROEP), que pretendia ser o principal agente de implantação do Sistema de Educação Profissional no país por meio de um conjunto de ações que seriam desenvolvidas em articulação com diversos segmentos da sociedade, atuando principalmente nos anos 1990, na reforma do ensino médio e do ensino técnico.

O Ministério da Educação, por meio da Secretaria da Educação Média e Tecnológica (SEMTEC)/PROEP, de acordo com a legislação em vigor sobre educação, visava: a expansão, modernização, melhoria de qualidade educacional e a permanente atualização profissional no país, através da ampliação e diversificação da oferta de vagas; a adequação de currículos e cursos às necessidades do mundo do trabalho e à qualificação, reciclagem e reprofissionalização de trabalhadores, independente do nível de escolaridade e da formação e habilitação de jovens e adultos nos níveis médio (técnico) e superior (tecnológico).

O PROEP tinha como objetivos primordiais:

- a) a ampliação e diversificação da 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 acompanhamento do desempenho dos (as) formandos (as) no mercado de trabalho, como fonte contínua de renovação curricular;
- e) o reconhecimento e certificação de competências adquiridas dentro e fora do ambiente escolar;
- f) a criação de um modelo de gestão institucional inteiramente aberto. Este programa também transformou as Escolas Técnicas Federais em Centros de Educação Tecnológica para formação em nível superior, o que foi consolidado com a promulgação do Decreto 5.224 de 01/10/2004.

Na verdade, valendo-se da justificativa da crise do sistema educacional brasileiro, esses acordos firmados por estrangeiros pertencem a quem tem o poder de tomar decisão e que manipulam os interesses desses grupos, resultando, assim em maiores benefícios para o país fornecedor do que para o país beneficiário.

Enfim, todos esses programas de expansão e melhoria do ensino aqui apresentados revelam, na verdade, uma visão mercadológica e produtivista da educação, numa perspectiva neoliberal de organização econômica, política e social. A ciência e o conhecimento aparecem como um dado e não como um processo.

O que falta e para isso não se sente no projeto vontade política, é construir a materialidade de um projeto educativo que rompa com a visão imediatista, mercadológica de educação, pois ela já não serve ao plano de competitividade intercapitalista. Mais do que isso, é preciso investir na concreção de um projeto unitário, denso e democrático de escola básica, nela incluindo escola de segundo grau – projeto que busque construir uma nova função social para as escolas técnicas existentes (FRIGOTTO, CIAVATTA, MAGALHÃES, 2006, p. 149).

1.2.3. A formação para o trabalho na nova lei de diretrizes e bases da educação nacional (Lei nº 9394/1996)

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96, foi instituída em todo o país a Reforma Educacional, a qual possibilitou inúmeras mudanças nas escolas brasileiras. Dentre elas, para o Ensino Médio, a forma de ensinar, os métodos de avaliação, os currículos escolares em geral, possibilitando, assim o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental e dando prosseguimentos aos estudos.

No que diz respeito a Educação Profissional, a LDB deixa ambígua a relação ensino médio/ensino profissional quando estabelece, no § 2º do artigo 36 – Seção IV do Capítulo II - que “O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”, por outro lado, no artigo 40 – capítulo III – estabelece 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”. Isto significa dizer que a articulação entre o ensino médio e a educação profissional podem ser realizadas ou não, podendo assim se estabelecer uma completa desarticulação entre eles.

No entanto as modalidades de Educação Profissional amparadas pelo Decreto 2208/1997 e o Decreto 5154/2004 ressaltam que a integração deve ocorrer sem prejuízos da formação geral, porém não assegura essa afirmação nos ditames da Lei. No Ensino Médio anterior o aluno deveria cumprir 2400 horas como carga horária mínima mais o curso técnico com carga horária variável de acordo com a área profissional prevista nos referenciais curriculares de cada curso. Atualmente, nos cursos integrados poderão ser cursados em 3100

horas, ou seja, a perda ocorrerá, sem dúvida na formação geral, conforme bem demonstra Santos (2007, p.34-35):

	Carga Horária Total na vigência do Decreto 2208/1997	Carga Horária Total na vigência do Decreto 5154/2004, regulamentada pela Resolução 01/05	Perda de carga horária decorrente da integração
Cursos Técnicos de 800 horas	Ensino Médio de 2400h + 800h de curso técnico = 3200 horas	3000 horas	Perda de 200 horas
Cursos Técnicos de 1000 horas	Ensino Médio de 2400h + 1000h de curso técnico = 3400 horas	3100 horas	Perda de 300 horas
Cursos Técnicos de 1200 horas	Ensino Médio de 2400h + 1200h = 3600 horas	3200 horas	Perda de 400 horas

A perspectiva de educação integrada foi se perdendo por se tratar de um embate entre educação pública e privada. Desta forma, o texto final da LDB firma a dualidade entre educação básica, que passa a se denominar Ensino Médio e a Educação Profissional.

Desde o início do governo Fernando Henrique Cardoso (1995), já se incluía como diretrizes para a Reforma do Ensino Médio, a) a identificação do Ensino Médio com a formação geral básica, articulada com uma perspectiva de educação tecnológica e com o mundo do trabalho; b) o ideário de diversificação e flexibilização curricular, como forma de estabelecer um modelo educacional flexível de atendimento às diferentes clientela; c) a autonomia da escola e do aluno na adequação curricular, favorecendo o processo formativo contextualizado; d) a definição de diretrizes curriculares nacionais que privilegiassem as competências e as habilidades básicas voltadas para o trânsito e a complementaridade entre o ensino regular e a formação profissional. A ideia do Ensino Médio como parte da Educação Básica está em consonância com esse novo contexto educacional, em que se exige um novo profissional, diferente do requerido pelos modelos taylorista e fordista de divisão social do trabalho.

A LDB/1996 objetivou consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos na Educação Fundamental, desenvolver a compreensão e o domínio dos fundamentos científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna, e não apenas preparar para o vestibular. Ocorre, porém, que a educação média tem sido historicamente seletiva e vulnerável à desigualdade social. As tarefas da escola vão além das aspirações de preparar para o trabalho, embora ela contribua para essa tarefa. Deve-se formar para a cidadania, a educação média deve atualizar histórica, social e tecnologicamente os jovens cidadãos. Isso implica a preparação para o bem viver, dotando o aluno de um saber crítico sobre o trabalho alienado. Vale lembrar, todavia, que o discurso da diversificação e da flexibilização não é novo, uma vez que está presente na Lei nº 4024/61 e na Lei nº 5692/71.

A legislação educacional dos anos de 1990, num contexto de reestruturação produtiva, objetivava construir currículos voltados para desenvolver as competências do indivíduo e não mais como anteriormente, apenas transmitir conteúdos. Assim, não podemos analisar a educação profissional em um contexto isolado. Ela não pode substituir a educação básica, mas sim ser um processo complementar. Portanto, a preparação para o trabalho não é responsabilidade apenas do Ensino Médio, pois a este compete dar prosseguimento às capacidades já desenvolvidas no Ensino Fundamental, de modo a preparar o indivíduo para o trabalho e para a cidadania, dando-lhe condições para que continue aprendendo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação, conforme consignado na Lei.

As análises sobre a LDB 9394/1996 no que diz respeito à formação do trabalhador foram feitas sob vários aspectos. Um deles foi a importância dada à educação profissional por meio do Decreto 2.208/1997, que deu legitimidade a oferta de cursos profissionalizantes sem a necessidade de promoção dos níveis de escolaridade. Um segundo aspecto foi que, com a nova LDB, o trabalho perdeu sua centralidade, historicamente a razão de ser do Ensino médio era o mercado de trabalho. A crise do desemprego e a flexibilização das relações de trabalho conduzem à necessidade de preparar o sujeito não mais para o trabalho, mas sim para a sua adaptação às novas relações sociais.

Desvia-se, assim, o foco da educação voltada para o trabalho e se passa a assumir a preparação para a vida, que nada mais é que a sua adaptação às novas relações impostas pela mundialização do capital. Outro aspecto importante que caracterizou a reforma educacional foi a noção de competência atrelada ao conceito de empregabilidade, conceitos-chaves da ideologia que norteia as políticas públicas de formação profissional na era neoliberal.

Não podemos deixar de salientar a dualidade estrutural entre trabalho manual e trabalho intelectual, mantida pela LDB/1996, característica peculiar ao modo de produção capitalista, confirmada por Bortoloto (1990, p. 4):

Nesse sentido, a educação na modalidade de Ensino Médio, na sociedade capitalista, jamais romperá com a dualidade, uma vez que ela é um dos princípios que garante a reprodução do sistema. Se a divisão entre trabalho manual e intelectual não será suprimida no capitalismo, é ilusório ou idealista achar que ela pode ser suprimida a partir das reformas educacionais voltadas para o Ensino Médio na Década de 1990. Essa interpretação está presente em várias obras de autores marxistas que tem o Ensino Médio como objeto de estudo, principalmente as reformas da década de 1990.

Concluimos com o estudo e análise dessas reformas que o mercado de trabalho é tido como sujeito histórico e a educação e o indivíduo têm de se adaptar às suas exigências. Sabemos que aqueles que não tiverem qualificação/formação profissional poderão vir a ser futuros desempregados, por isso uma reforma no Ensino Médio não terá sucesso se não for acompanhada por políticas públicas que garantam o acesso e a permanência de todos no sistema educacional e, conseqüentemente, no mercado de trabalho.

1.3. A Reforma do Ensino Técnico e Tecnológico

1.3.1. A pedagogia das competências como norteadora da reforma curricular do ensino técnico

A partir das décadas de 1970 e 1980, efetiva-se um novo ciclo de reformas educativas no Brasil. Passamos da ditadura civil-militar à de mercado. A partir daí é que se começa a pensar em preparar o aluno para a empregabilidade² e não mais para o emprego.

Em 1994, surge a proposta de novo Modelo Pedagógico e de Formação de Docentes para o Ensino Técnico de Nível Médio que menciona a importância do “atendimento das necessidades de mão-de-obra não só das empresas de maior porte, mas também, de forma destacada, para o desempenho de atividades profissionais como empreendedor, em empresas de pequeno e médio porte” (MEC, SEMTEC, 1994).

O Planejamento Político-Estratégico para 1995/1998 do MEC deixa clara a separação entre a formação acadêmica e a formação profissional, tanto nos aspectos conceituais, quanto

² Conjunto de competências que o indivíduo tem ou pode desenvolver dentro e fora da empresa.

operacionais, bem como aponta para a maior flexibilidade dos currículos das escolas técnicas, adaptando-os às mudanças no mercado de trabalho e aumentando o fluxo de serviços entre as empresas e as escolas. O documento aponta ainda para o estabelecimento de formas jurídicas apropriadas para o funcionamento autônomo e responsável das escolas técnicas e dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's), para o estímulo a parcerias para financiamento e gestão e criação de mecanismos de avaliação das escolas, cuja finalidade seria promover a diversificação dos cursos e a integração com o mercado de trabalho.

Em 1996, foi encaminhado ao Congresso Nacional o Projeto de Lei 1.603, que objetivava promover um novo modelo para o ensino técnico profissional e deveria ser estabelecido em três níveis: o Básico, o Técnico e o Tecnológico, em que a proposta do MEC, na realidade, atendia às exigências do Banco Mundial que firmou acordo com o governo brasileiro, no qual este deveria ajustar as normas contidas na legislação educacional referentes ao ensino profissional, para fazer jus aos recursos.

O Banco Mundial defende princípios relacionados à desobrigação progressiva do Estado com o financiamento da educação (sobretudo no nível superior e no ensino profissional), apontando para a necessária busca de alternativas de financiamento fora da esfera estatal. Coloca ainda como princípio a equidade (justiça social com eficiência econômica), substituindo o conceito de universalidade e introduzindo, legalmente, a noção de competência, em lugar da qualificação. *Flexibilidade, qualidade e produtividade* (grifos nossos) aparecem como palavras chave nesse ideário governamental.

Nas últimas décadas, a noção de competência vem sendo difundida nos vários contextos da sociedade. Vinculada às mudanças nas formas de produção e organização do trabalho, associada à competitividade das empresas, ao suposto desempenho que “promove a empregabilidade” dos trabalhadores, à flexibilização dos diversos sistemas sociais, ao mesmo tempo em que dá organicidade ao processo de reestruturação produtiva e à educação escolar. A estruturação da proposta da rede de currículo por competências, conforme Ferretti (2008, p.19), está ancorada em: “supervisão, laboratório de currículos, sistema de avaliação institucional, observatório escolar”. O modelo de competência, conforme está prescrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, não vem encontrando materialidade na prática pedagógica. A aplicação efetiva desta práxis encontrou dificuldades nas escolas, principalmente, pela não compreensão do que trata a proposta, pela ausência de uma política institucional que envolva alunos e profissionais e crie condições para a realização plena da reforma. Há dificuldades, inclusive, no entendimento por parte dos professores do que são competências.

O que observamos, por exemplo, no IFMT/Campus Cáceres, Instituição objeto desta pesquisa, é uma prática que parte do senso comum e, muitas vezes, não demonstra profundos conhecimentos teóricos, porém a proposta é que se articule conhecimento científico e tácito, parte e totalidade, teoria e prática. Para a efetivação dessa prática, Kuenzer (2002) mostra uma proposta de conteúdos que devem compor o programa, contemplando os conteúdos científicos, tecnológicos, sócio-históricos e das linguagens:

- articulação entre saber para o mundo do trabalho e saber para o mundo das relações sociais, privilegiando-se conteúdos demandados pelo exercício da ética e da cidadania, os quais se situam nos terrenos da economia, da política, da história, da filosofia, da ética, e assim por diante;
- articulação entre conhecimento do trabalho e conhecimento das formas de gestão e organização do trabalho;
- articulação dos diferentes atores para a construção da proposta pedagógica: operadores, supervisores, técnicos, especialistas,

profissionais de recursos humanos, professores, pedagogos do trabalho, gerentes e assim por diante” (KUENZER, 2002, p. 11).

Verificamos que é a posse do conhecimento que vai dar ao trabalhador a sua autonomia intelectual e ética, permitindo-lhe ser participante da criação de novas possibilidades de trabalho, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento dos processos tecnológicos e, ao mesmo tempo, a possibilidade de desenvolver competências afetivas vinculadas à capacidade para lidar com a incerteza, com a dinamicidade e com o estresse, de forma comprometida com uma concepção de homem e de sociedade.

É papel da escola, portanto, desenvolver no educando criação de situações de aprendizagem que lhe permitam ampliar suas capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras relativas ao trabalho intelectual, articulado ao mundo do trabalho e das relações sociais, dando a sua melhor contribuição para o desenvolvimento de competências na prática social e produtiva desse também trabalhador.

De acordo com os textos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEMs) e do Ensino Técnico, os trabalhadores, formados sob as noções de competências, estariam preparados para realizar seus projetos de vida e para enfrentar a instabilidade do mercado de trabalho.

A noção de competência é, então, apropriada ao processo de despolitização das relações sociais e de individualização das reivindicações e das negociações. As relações coletivas não se esgotam, posto que o trabalho continua sendo uma relação social e o homem continua vivendo em sociedade, mas elas se pautam cada vez menos por parâmetros corporativos e/ou políticos para se orientarem por parâmetros individuais e técnicos (RAMOS, 2006, p. 159-160).

Entendemos que o tema “desenvolvimento ou formação de competências” permanece na ordem de prioridades como objeto de estudo e exige que o debate se amplie dando voz a um dos principais sujeitos do processo ensino-aprendizagem: o professor. Este encontra-se no centro de diversas contendas, em meio a discursos permeados de “verdades distorcidas” que, muitas vezes, são transformadas em fracassos atribuídos à ação docente, resultando em sérios prejuízos para as funções mais elevadas da escola.

Frente ao exposto, parece-nos clara a necessidade de se desconstruir a ideia de competência, fundamentada no imperativo de tornar o sistema produtivo orientador dos processos de educação, ou seja, circunscrita às necessidades do setor produtivo. O maior empenho deve ser dos profissionais comprometidos com a educação escolar, no sentido de se romper as amarras imputadas pela nova ordem econômica para se resgatar a perspectiva da formação de sujeitos históricos, da escola comprometida com as várias dimensões dos seres humanos e com as transformações sociais em favor de todos.

1.3.2. O discurso da qualidade e as mudanças na gestão da rede federal de ensino técnico e tecnológico

Segundo Fidalgo e Machado (1994, p.8), um novo modelo gerencial das instituições tem sido apresentado como um avançado símbolo da produtividade e de qualidade tanto nos setores industriais, de serviços, bem como, na educação. É o chamado Controle da Qualidade Total (CQT). O seu emprego no setor educacional é fundamentado na justificativa de que a escola é um dos elos da cadeia produtiva, portanto não desmembrada do contexto social produtivo e premente de ajustes tanto do tipo como da qualidade do produto (perfil do aluno) ao que o cliente (mercado) espera.

Nesse sentido, o CQT é visto como uma medida sanadora da improdutividade e da ineficiência da escola no âmbito administrativo e pedagógico, uma vez que, segundo Silva (1998, p.28), o papel dos educadores “é de assumir sua identidade como trabalhadores culturais envolvidos na produção de uma memória histórica e de sujeitos sociais que criam e recriam o espaço e a vida sociais”.

A nova ideologia de desenvolvimento pressupõe investir em qualidade x produtividade resultando em menores desperdícios, menores retrabalhos e menores custos. Para tanto, há necessidade de capacitação, de treinamento para o gerenciamento.

Para que seja alcançada a qualidade total, cinco imperativos são imprescindíveis:

1º) Conformidade (correspondência as especificações das necessidades do cliente); 2º) Prevenção (as medidas e correspondentes custos para evitar falhas e defeitos); 3º) Excelência (fazer certo da primeira vez); 4º) Responsabilidade (respeito às especificações e exigências); 5º) Medição (realizar avaliações para identificar problemas) (FIDALGO & MACHADO, 1994, p. 19).

Vale lembrar que esses novos conceitos que surgiram pelos empresários – globalização, integração, competitividade, qualidade total, participação, pedagogia da qualidade, defesa da educação, valorização do trabalhador – são imposições das novas formas de sociabilidade capitalista. Mesmo a educação básica geral formando cidadãos polivalentes, flexíveis e criativos, ficam subordinados à lógica do mercado, assim permanecem os dilemas da burguesia frente à educação e à qualificação.

Contudo, observamos que a proposta de educação técnica e profissional veiculada pelos empresários é elitizada com o fito de se ter o controle privado dessa modalidade de ensino. A LDB propôs uma formação tripartite que foi combatida e não aceita pelos empresários. A defesa da educação básica, abstrata e polivalente, pelos empresários é imposta pela nova base tecnológico-material do processo de produção. O sistema de ensino técnico-industrial vem sendo uma extensão das empresas privadas que, de alguma forma, dele se beneficia.

[...] dentro do embate de ampliação da esfera pública e o controle democrático na gestão da formação humana, há uma longa travessia no âmbito do ensino técnico profissional. Trata-se de um campo muito articulado a interesses imediatos da classe trabalhadora e em torno do qual se mantêm grandes expectativas muitas vezes falsas (FRIGOTTO apud GENTILI E SILVA, 1998, p.83).

Todo este discurso de qualidade na educação provém da necessidade de esta ter de se ajustar ao mercado.

A educação não responde às demandas e às exigências do mercado; a educação deve responder e ajustar-se a elas; certos instrumentos de medição nos permitem ajustar educação-mercado e propor os mecanismos corretivos apropriados (GENTILI, 1998, p.155).

Enfim, se concebermos a educação como um valor mercantil somente será de qualidade aquele produto educativo que é capaz de se adaptar às necessidades do mercado e que nele atue competitivamente, ou seja, um produto passível de ser mensurado. Entretanto, não se trata apenas de medir, e sim de criar condições estruturais que garantam a qualidade neste mundo capitalista, onde esse valor não é para todos, mas para poucos, e se é para

poucos, deixa de ser qualidade e passa a ser privilégio, o que evidencia o quão distante estamos de alcançarmos uma efetiva educação democrática.

1.3.3. A reforma neoliberal do ensino técnico: o decreto nº 2208/1997 e o decreto nº 5154/2004

O Decreto Federal nº 2208/1997 estabelece uma organização curricular para a educação profissional de nível técnico de forma independente e articulada ao ensino médio, apesar de a LDB – sobre o ensino médio, artigo 36 - determinar o atendimento à formação geral do educando em cursos destinados ao preparo para profissões técnicas, associando-as à sólida educação básica e apontando para a necessidade de definição clara de diretrizes curriculares, com o objetivo de adequá-las às tendências do mundo do trabalho. O Decreto possibilita também a adoção de módulos na educação profissional de nível técnico, bem como a certificação por competências, adotando um modelo conservador³, que favorece a experiência em detrimento da formação. Os novos cursos atenderiam as exigências do mercado de trabalho, numa perspectiva de polivalência e empregabilidade.

O documento separa os saberes em instituições de ensino diferenciadas: ao sistema escolar compete a reprodução do saber geral nos níveis fundamental e médio, complementados pelo ensino superior e à formação profissional de nível básico - que se destina à qualificação e reprofissionalização e atualização de trabalhadores, sem exigência de escolaridade prévia e de regulamentação curricular.

Ao término do curso ou de diferentes módulos, desde que seja apresentado o certificado de conclusão do ensino médio, será conferido o diploma de técnico de nível médio tecnológico correspondente aos cursos de nível superior. Esse diploma lhes permite adquirir competências para trabalhar em áreas especializadas e atender aos diversos setores da economia.

Uma das justificativas por parte do governo para a criação do Decreto 2208/1997 e a consequente desvinculação do ensino médio do técnico foi o alto custo para manter essas escolas integradas, por isso, afirmamos tratar de uma reforma dita democrática, porém burguesa. Outra estratégia do governo foi o acordo com o BID que objetivou financiar a reforma como parte do projeto neoliberal, o PROEP, o qual só era válido para a educação profissional e garantia a separação do ensino médio do técnico, tanto que as escolas técnicas federais seriam obrigadas a extinguir o ensino médio ao longo de cinco anos.

O PROEP foi imposto nas escolas e foi dada a grupo de pessoas a função de elaborar um projeto que deveria ser aprovado, senão a escola não receberia recursos financeiros. Assim, a escola foi comprometida com ações que os professores sequer tomaram conhecimento e eles tiveram de mudar seu projeto pedagógico e seus planos de ensino sem saber exatamente de que se tratava.

O governo tentou reintegrar o ensino médio com o técnico por meio da chamada “concomitância interna ou externa”, em que o estudante poderia fazer o ensino médio em outro estabelecimento de ensino ou em outro período, essa modalidade de ensino, no entanto, fracassou, pois além da sobrecarga de estudos, o aluno enfrentava uma dupla jornada escolar em condições muitas vezes precária.

Para alunos que cursavam o Ensino Médio em outras instituições (a chamada concomitância externa), a situação foi ainda mais difícil devido à independência dos projetos pedagógicos, à baixa qualidade do Ensino

³ concepção taylorista-fordista – ruptura entre saber acadêmico e o saber para o trabalho.

Médio na escola de origem, aos traslados cansativos de uma escola para outra, entre outros fatores [...] (RAMOS, 2006, p. 294).

Diante de tantas dificuldades, os alunos acabavam abandonando os cursos técnicos, o que gerava uma exclusão das classes populares, restando para eles os cursos de qualificação profissional de pequena duração.

Na verdade a reforma da educação profissional foi implementada sem que as escolas recebessem as orientações necessárias, para que a mesma se efetivasse com competência. A vista disso ocorreu com o Decreto 5154/2004, que visava a formação geral do cidadão amparada pelo conceito de politecnia, ou seja, a educação de nível médio teria que dar conta de formar o cidadão integral articulando ciência, cultura e tecnologia.

Este Decreto regulamenta a Educação Profissional que deverá ser desenvolvida por meio de cursos e programas de: formação inicial e continuada de trabalhadores; educação profissional técnica de nível médio que deverá ser articulada com o ensino médio de forma integrada e concomitante; educação tecnológica de graduação e pós-graduação e possibilita, ainda, a terminalidade por etapas (caracterizada como uma qualificação para o trabalho), permitindo saídas intermediárias com certificação.

O que se buscou com esse Decreto foi a tentativa de se consolidar princípios condizentes com os da escola unitária para o ensino médio como a formação específica para o exercício de profissões técnicas e a superação do dualismo estrutural. De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 45), “a integração do ensino médio com o ensino técnico é uma necessidade conjuntural – social e histórica” para que a educação tecnológica realmente aconteça para os filhos dos trabalhadores, seja condição necessária para o ensino médio politécnico e, sobretudo, possibilitadora de superação da dualidade de classes. Havia também a preocupação de uma organização curricular feita por áreas profissionais e houvesse articulação entre trabalho e emprego e ciência e tecnologia.

O Decreto 5154/2004 expressa também o poder de forças conservadoras e que ele sozinho não muda o contexto do ensino médio. Há necessidade de uma mobilização da sociedade em prol de mudanças efetivas que, por parte do governo, seria aumento de matrículas, elevação da qualidade de ensino, rediscussão da função dos CEFETs no resgate do ensino médio integrado.

A revogação do Decreto 2208/1997 e a construção do Decreto 5154/2004 foi um processo contraditório, haja vista as divergentes opiniões a respeito desses documentos. Alguns queriam a completa revogação do primeiro Decreto sem a criação de outro; uma segunda posição queria apenas algumas modificações no documento já existente e um terceiro grupo defendia a revogação do Decreto então em vigor pela criação de um novo.

Assim foi instituída, com a legislação de 2004, uma nova reforma dos IFETs, porém, como não houve investimento na formação do educador, o mesmo entendeu que o novo Decreto constituía-se num retorno ao regime integrado anterior. Sendo assim, as mesmas disciplinas que haviam sido separadas foram juntadas num desenho curricular seriado. Assim, observamos que a aprovação deste Decreto não resolveu os problemas educacionais da década de 1990, como afirmam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 53):

[...] haveria a necessidade de sinalizar forte e claramente a importância da ampliação de matrículas no ensino médio e de elevação de sua qualidade, como resposta tanto a um imperativo de direito de cidadania e de justiça, quanto às demandas de um processo produtivo sob a base tecnológica digital-molecular.

Portanto, mesmo com tantas mudanças na legislação do ensino profissionalizante, o que vemos é que as escolas de formação profissional, hoje, não estão atendendo aos filhos dos trabalhadores, como preconiza os documentos oficiais, e sim a classe média, que encontra nas escolas técnicas e nos Institutos Federais uma escola pública de qualidade e que permite o acesso ao ensino superior sem o custo de cursinhos privados e, ao mesmo tempo, possibilita fácil inserção ao mercado de trabalho.

Fica claro, portanto, a quem servem as novas políticas de educação profissional; certamente, não aos trabalhadores e excluídos. Da mesma forma, o descompromisso com a universalização da educação em todos os níveis integra-se à política de destruição do sistema de produção de ciência e tecnologia, como convém a um país que abdica do direito de ser soberano e de participar autonomamente do processo de internacionalização do capital (KUENZER, 1999, p.138).

2. CAMINHOS E DESCAMINHOS DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO

2.1. A Politecnia e a Escola Unitária como Fundamento Teórico da Integração Curricular

O movimento pela unificação da escola surgiu na Europa, no fim do século XIX, afirmada por Comênio (Tcheco-Eslováquia, 1592-1670) que propunha um “Colégio Universal”, o qual incluía uma língua internacional, formação enciclopédica e generalização do ensino sob a coordenação de um órgão universal. Para ele, o conteúdo ensinado deveria ser o mesmo em todas as escolas, o que seria diferenciado seria o método de ensinar. Esta proposta de escola única significou, na época, uma tentativa de desarticular o pensamento socialista que vinha sendo elaborado ao longo dos anos, ou seja, estava associado, segundo Machado (1989, p.65-66) “... à preocupação política básica da burguesia de realizar a unificação cultural e moral do povo, a fim de consolidar a unidade da nação em torno dos seus interesses”.

A proposta socialista de unificação escolar de Marx e Engels era a de integrar trabalho e educação num único processo, articulando teoria e prática, pela chamada educação politécnica, por meio da qual seriam transmitidos todos os princípios gerais e científicos de todo o processo de produção.

A Politecnia vem sendo estudada e discutida por um viés bem mais amplo e complexo do que o simples conceito semântico que se apresenta no *Dicionário Houaiss* da língua portuguesa (2003). Nele, os verbetes “politécnica” e “politécnico”, são definidos como:

[...] uma escola que ensina muitas artes ou ciências. Que compreende, que abrange várias artes ou ciências. Diz-se do estabelecimento de ensino superior em que se leciona um conjunto de disciplinas que concernem às ciências. Diz-se de escolas em que se estuda engenharia. Etimologicamente, do radical grego poly (muito, diverso) e techniqué (arte, habilidade): hábil em várias artes (HOUAISS, 2003, p. 410).

A formação politécnica vai além de uma formação simplesmente técnica do indivíduo, representa intelectualmente o domínio da técnica e pressupõe um perfil de trabalhador consciente, capaz de atuar criticamente, de buscar conhecimentos necessários ao seu progressivo aperfeiçoamento e também a plena expansão do indivíduo que se insere num projeto de ampliação dos processos de socialização. A “instrução tecnológica” ou “instrução politécnica”, mais do que uma filosofia educacional, consiste num método de união entre o ensino e o trabalho que surge quando é superada a formação profissional especializada, predominante na época em que a produção econômica se baseava no artesanato. É daí que surgem as “escolas agrônômicas e politécnicas”, criadas pelos filantropos ingleses para habilitar o trabalhador ao exercício de diversas profissões.

A proposta de Gramsci foi por uma escola unitária ou, segundo a nomenclatura usada por Souza (2002, p.59-60),

[...] escola desinteressada do trabalho essencialmente humanista, com atividades formativo-culturais para o conjunto do proletariado. Não significa uma escola idealista, eclesiástica, mas sim uma escola

fundada no equilíbrio entre ordem social e natural, sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem, de caráter científico e tecnológico. Seria uma escola preparatória, não apenas preparar para um único ofício, mas formar pessoas capazes de pensar, de estudar, de dirigir ou controlar quem dirige a sociedade.

A intenção de Gramsci era integrar corrente humanista e profissional, no campo do ensino popular. Defendia um currículo inicial que proporcionasse o aprendizado de noções instrumentais como ler, escrever, fazer contas, conhecer os conceitos científicos e, principalmente que o aluno aprendesse seus direitos e deveres de cidadão. Um tipo de escola:

[...] única, inicial, de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma escola especializada ou ao trabalho produtivo” (GRAMSCI, 1979, p.118).

Educar, no princípio de Gramsci, é explicitar criticamente as relações de produção da sociedade burguesa para desarticulá-la e criar uma sociedade em que não haja exploradores e explorados, proprietários e não-proprietários e que pelo trabalho os homens produzam sua existência. A escola única e politécnica, para ele, assume uma dimensão política e técnica que se estrutura na luta de classe e que se articula na sociedade civil hegemonicamente, ou seja, significa uma forma concreta de democratização do saber e do ensino. A escola unitária representa um novo desenvolvimento do conceito socialista de educação e marca uma ruptura dialética com a ideia de “instrução geral e politécnica” ou de “escola única do trabalho”.

Para Souza (2002), a *escola desinteressada do trabalho* distingue-se da *escola desinteressada* por ser a primeira uma escola centrada no equilíbrio entre ordem social e natural, fundamentada na atividade teórico-prática do homem, de caráter científico e tecnológico. O conceito de *escola desinteressada do trabalho* diferencia-se do de *escola do trabalho* por

[...] não significar uma escola que está preocupada em satisfazer interesses imediatos, em proporcionar a aquisição de habilidades operacionais para a produção industrial e por não ser uma escola de emprego. A escola desinteressada do trabalho seria uma escola preparatória (elementar e média) que conduziria o jovem até as mais amplas possibilidades de escolha profissional e não apenas a um ofício, preocupando-se em formar homens e mulheres como pessoas capazes de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige a sociedade (SOUZA, 2002, p.60).

O autor conclui a ideia afirmando que a aplicação da ciência e da tecnologia no processo ensino/aprendizagem de ambos os conceitos supracitados se assemelham, ou seja, o que há de positivo na escola desinteressada e na escola do trabalho é a escola desinteressada do trabalho ou a escola unitária, e acrescenta,

[...] uma escola mais técnica – e não uma escola tecnicista -, menos tradicional e mais orgânica ao mundo industrial moderno, baseada em princípios científicos e tecnológicos e que se constitua num espaço de síntese entre a prática e a teoria, entre o trabalho manual e o intelectual (SOUZA, 2002, p.61).

No Brasil, foi o debate sobre a possibilidade de uma formação básica que superasse a dualidade entre cultura geral e cultura técnica que introduziram o conceito de politecnia e as interpretações mais difundidas do pensamento de Gramsci na área educacional.

Demerval Saviani conceitua politecnia como sendo:

O domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. E, como exemplo de atividades na escola média para desenvolver a politecnia, o autor sugere o trabalho com madeira e metal, alegando que ele (...) tem imenso valor educativo, pois apresenta possibilidades amplas de transformação. Envolve não apenas a produção da maioria dos objetos que compõem o processo produtivo moderno, mas também a produção de instrumentos com os quais esses objetos serão produzidos (SAVIANI apud DORE, 2006, p.343).

A educação politécnica fortalece também o próprio trabalhador, desenvolve suas energias físicas e mentais e transformando a sociedade. Baseada nas teorias marxianas sobre educação politécnica, Machado (1989) afirma que:

[...] o ensino politécnico, além de contribuir para o desenvolvimento das condições objetivas, atua de modo concreto na formação do indivíduo. Marx considerava o desenvolvimento das condições subjetivas da máxima importância, pois acreditava que todo o esforço na produção de homens plenamente desenvolvidos resultava na obtenção de meios poderosos de transformação da sociedade atual (p.128).

Com o ensino politécnico, poderíamos tentar alcançar este objetivo, pois ele significa a unificação dos conteúdos numa perspectiva de integralização.

Para Frigotto, a criação da escola politécnica é defendida como uma maneira de o homem se humanizar pelo trabalho e decorre de um desenvolvimento total das possibilidades humanas:

A escola politécnica, cuja organização básica envolve o desenvolvimento intelectual, físico, a formação científica e tecnológica e a indissociabilidade do ensino junto ao trabalho produtivo, ao mesmo tempo que é posta como a escola da sociedade futura – onde se tenha superado a divisão social do trabalho e “o trabalho se tenha convertido não só em um meio de vida, mas na primeira necessidade da vida” – indica a direção da luta, no interior da sociedade burguesa, por uma escola que atenda aos interesses da classe trabalhadora (FRIGOTTO, 2006, p. 189).

A formação politécnica preocupava-se não só com a assimilação teórica dos conhecimentos, mas também com a prática, por isso a proposta da LDB, quando deu entrada no Congresso Nacional em 1988, possibilitava a assimilação não apenas teórica,

mas também prática dos conhecimentos científicos. Mesmo ouvindo-se críticas positivas e/ou negativas de alguns pesquisadores, a realidade é que a ideia de politecnia que constitui o referencial inspirador de uma política educacional para a escola média instituída pelo Decreto 5154/2004 que busca a consolidação da base unitária do ensino médio como a formação específica para o exercício de profissões técnicas.

Em relação à denominação “educação tecnológica”, “politecnia”, “educação profissional”, “instrução tecnológica, teórica e prática”, ou qualquer outra terminologia que se use, mesmo sabendo que há controvérsias a respeito dessas nomenclaturas, acreditamos que o importante é que qualquer uma delas tenha o mesmo objetivo, ou seja, a união entre formação intelectual e trabalho produtivo caracterizado por múltiplas ocupações, pela formação de uma capacidade produtiva específica provocada pela divisão natural do trabalho.

Enfim, transformar a escola em uma escola unificada e unificadora é um grande desafio. Não é fácil, pois essa mudança depende das condições e relações sociais determinadas pelo processo da produção material. Portanto, uma transformação nesse nível exige algum tempo para se efetivar a implantação das condições objetivas e subjetivas capazes de definir as necessidades concretas.

2.1.1. O trabalho como princípio educativo

Podemos observar que, como perspectiva principal da escola, sempre aparece o mercado de trabalho, pois ele visa o emprego imediato e, no futuro a preparação para a universidade. Defendemos a ideia de que a função da escola não deve ser exclusivamente econômica, como muitos querem acreditar. Ela deve ser importante como realização de um direito de usufruir de um patrimônio construído pela humanidade à custa dos trabalhadores de todas as gerações passadas e da presente. Ela não deve ser um motivo de ascensão social, pois, de acordo com Paro (1999, p. 111), “a falta de emprego não se dá pela falta ou pouca escolarização e sim, pelas injustiças intrínsecas à própria sociedade capitalista”.

A função dos processos educativos deve sim produzir cidadãos participativos, não trabalhadores, e sim colaboradores, que devem se articular a uma visão de desenvolvimento e dar um novo sentido aos trabalhos baseados na cultura, na ciência e na tecnologia do processo produtivo, vinculando, assim, na melhoria de qualidade de vida e na busca pela realização humana. Na verdade, o trabalho é a base da existência humana e todo sistema educacional se estrutura a partir dele. Trabalhar é agir sobre a natureza e sobre a realidade transformando-a em função dos objetivos, das necessidades humanas. Não é uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas, conforme Frigotto (2001, p.47), “um princípio ético-político”.

Ao refletirmos sob a perspectiva da escola, analisando o trabalho como princípio educativo, afirmamos que ela passa por dois aspectos: o da proposta de unidade entre ensino e trabalho produtivo, escola politécnica e trabalho produtivo; e o outro da concretização histórica do trabalho como princípio educativo e elemento da unidade entre a dimensão técnica e política da prática educativa escolar.

Nesse sentido, percebemos que as escolas têm dificuldades de desenvolver nos educandos as habilidades exigidas hoje pelo mundo do trabalho, pois ela trabalha com uma visão fechada e fixa do conhecimento. Trata-se de uma instituição escolar que, em geral, assume função dominadora e, por fim, pela grande dúvida que temos se conseguiremos ou não implantar currículos centrados no campo das humanidades, como almejamos ser o ideal.

Apesar de a educação, na era do capitalismo neoliberal, ser concebida como uma mercadoria, cuja produção deve atender às necessidades da empresa capitalista, esperamos que a escola consiga alcançar um modelo de currículo “capaz de transmitir o conhecimento e as informações necessárias para o trabalhador crítico, politizado, integral” (SILVA, 1999, p. 77), que forme um trabalhador com capacidades intelectuais, dentre elas:

[...] autonomia intelectual para resolver problemas práticos, utilizando os conhecimentos científicos, buscando aperfeiçoar-se continuamente; a autonomia moral, através da capacidade de enfrentar novas situações que exigem posicionamento ético; finalmente comprometer-se com o trabalho, entendido em sua forma mais ampla de construção do homem e da sociedade, através da responsabilidade, da crítica, da criatividade (KUENZER, 1999, p.129).

Visualizamos integração do ensino médio com a educação profissional sob os aspectos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como requisitos inseparáveis para a formação humana. O trabalho aqui entendido como realização humana inerente ao ser e como prática econômica associada ao modo de produção. A ciência entendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade e a cultura que diz respeito aos valores éticos de uma sociedade.

O que vemos com a concepção de educação integrada dessas duas formas de ensino é que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde acontece a preparação para o trabalho. Isso significa focar o trabalho como princípio educativo tentando superar a “dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos” (CIAVATTA *apud* FRIGOTTO e RAMOS, 2005, p.84).

A ideia de formação integrada busca vincular o ser humano a sua forma de pensar e de agir.

Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente a sua sociedade política (ibidem, p.85).

Para uma melhor compreensão do trabalho como princípio educativo, faz-se necessário entendermos o sujeito como construtor da sua própria história e realidade social, podendo assim transformá-la e dela se apropriar, o que não significa dizer formar para o exercício do trabalho, mas sim lhes proporcionar a compreensão sócio-produtiva das sociedades modernas. Logicamente, o trabalho também se constitui como prática econômica, partindo do pressuposto de que todos nós precisamos dele para garantir nossa sobrevivência, produzir riquezas e satisfazer nossas necessidades.

No sentido ontológico, ele é tomado como princípio educativo, gera conhecimentos, na medida em que os homens se relacionam com a natureza e com os outros homens, forma específica de produção da existência humana sob o capitalismo. Já no sentido histórico, que no sistema capitalista se transforma em fator econômico, o trabalho produz novos conhecimentos baseados nos já existentes. Sob o ponto de vista do capital, relaciona-se com a questão produtiva. Pensarmos o trabalho como princípio educativo na perspectiva do trabalhador

Implica superar a visão utilitarista, reducionista de trabalho. Implica inverter a relação situando o homem e todos os homens como sujeito do seu devir. Esse é um processo coletivo, organizado, de busca prática de transformação das relações sociais desumanizadoras e, portanto, deseducativas. A consciência crítica é o primeiro elemento deste processo que permite perceber que, é dentro destas velhas e adversas relações sociais que podemos construir outras relações, onde o trabalho se torne manifestação de vida, e portanto, educativo (FRIGOTTO *apud* RAMOS, 2006, p.137).

Para Saviani, o trabalho nessa perspectiva é apresentado em três sentidos diversos, mas articulados entre si:

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 (SAVIANI, 1987, p.1).

Não há dúvida de que a legislação, mais especificamente explicitada no Parecer CNE/CEB nº 15/1998, propõe a preparação para o trabalho não como uma obrigação, mas sim como parte integrante do currículo oferecendo uma formação básica sólida, que “contemple a compreensão dos princípios científicos-tecnológicos e sócio-históricos, visando formar técnicos com competências e habilidades” (Ramos, 2006, p.139), associada tanto à base nacional comum, quanto à parte diversificada do currículo cujos conhecimentos são básicos para quaisquer atividades produtivas.

Concordamos com Tumolo (2005) quando ele afirma que o trabalho como princípio educativo não se realiza no capitalismo, pois vivemos numa sociedade em que o trabalho desumaniza o homem, ao invés de humanizá-lo, quando assume valor de troca e gera mais-valia. Enfim, acreditamos que a base do trabalho como princípio educativo está na “verdadeira articulação e integração entre teoria e prática, e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos como elemento do domínio teórico-prático sobre o trabalho concreto” (RAMOS, 2006, p.140) e se relaciona ao conhecimento como ciência produtiva. No entanto, esses princípios legais estão longe de se efetivarem na prática da escola.

2.1.2. A dualidade entre formação geral e formação técnica

O dualismo estrutural é uma realidade enraizada há séculos no Brasil, desde a escravidão. Seu enfoque principal era a educação geral para as elites dirigentes e a preparação dos órfãos, dos desamparados, dos chamados desvalidos da sorte ou filhos de trabalhadores, para o trabalho.

Com efeito, numa sociedade em que 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. Homens livres se afastavam do trabalho manual para não deixar dúvidas quanto a sua própria condição, esforçando-se para eliminar as ambigüidades de classificação social. Além da herança da cultura ocidental, matizada pela cultura ibérica, aí está a base do preconceito contra o trabalho manual, inclusive e principalmente daqueles que estavam socialmente mais próximos dos escravos: mestiços e pobres. (...) Assim, não é de estranhar que certas ocupações não atraíssem muitas pessoas para desempenhá-las. O resultado foi o trabalho e a aprendizagem compulsórios: ensinar ofícios a crianças e jovens que não tivessem escolha. Antes de tudo aos escravos, às crianças largadas nas Casas de Roda, aos ‘meninos de rua’, aos delinquentes e a outros desafortunados (CUNHA, 2000, p. 16 e 23).

Esta escola de elite era fechada para as demais classes sociais, foram, inclusive, criadas novas escolas com currículos diversificados para atender às exigências da produção,

[...] Aquelas crianças e adolescentes, às quais eram distribuídas aptidões podiam ter agora oportunidade de acesso à educação. Mas não toda e qualquer escola, nem toda e qualquer criança, pois estas escolas ora organizadas pelo patronato, ora pela igreja e pelos poderes locais nem sempre eram gratuitas. Tinham objetivos bem imediatos de instrumentalização prática e não estavam preocupadas em desenvolver nos alunos a curiosidade científica (MACHADO, 1989, p.42).

A Reforma Francisco Campos (1931) foi o marco da dualidade no ensino médio no Brasil, quando especificou a formação intelectual e humanista para os que iam mudar os rumos da nação e a formação profissional para aqueles que ajudariam no desenvolvimento da industrialização, o que veio favorecer a classe média que queria se livrar do trabalho manual. As raízes dessa dualidade estrutural estão vinculadas ao capitalismo sempre presente no Brasil, onde menosprezar o trabalho manual e supervalorizar o trabalho intelectual é fundamental para garantir a acumulação, pois, na medida em que desvaloriza a força de trabalho, garante a dominação ideológica e a fragmentação da classe trabalhadora.

Somente no século XX, o analfabetismo torna-se uma preocupação das elites intelectuais. A partir de 1942, este dualismo toma um caráter estrutural com a Lei Orgânica de Ensino Secundário promulgada durante o Estado Novo, em que se priorizava o ensino secundário, acadêmico, propedêutico e aristocrático.

A partir do período do chamado “milagre econômico” (1968 a 1973), a formação profissional passa a ter grande importância como prática educativa, no sentido de responder às exigências da produção capitalista. Por este motivo e também pelo fato de a Lei nº 5692/1971 ter instituído a profissionalização compulsória no ensino secundário, esperava-se acabar com a dualidade até então existente entre a formação geral e a formação profissional.

No entanto, não foi o que ocorreu, devido à resistência de alunos e pais em implantar o ensino profissional em escolas onde se preparava para o ingresso ao ensino superior. A profissionalização compulsória implementada pela Lei, dada a precariedade de

condições para sua implantação, possibilitou o acesso diferenciado ou impediu aos egressos da rede pública de ensino o acesso à educação superior, o que configura um novo dualismo no sistema educacional. Aquele anterior: ensino propedêutico X ensino profissionalizante havia sido, em parte, superado pela Lei 4.024/1961, que garantia formalmente o acesso de todos os egressos dos diferentes ramos do ensino secundário ao ensino superior.

A nova legislação apresenta-se formalmente como democratizadora desse acesso, uma vez que todos deviam se profissionalizar em nível de 2º grau. No entanto, na prática, pelas condições já referenciadas, continuavam a conviver dois tipos de escola para as distintas camadas sociais, permanecendo o acesso ao ensino superior como um privilégio daqueles que obtinham uma melhor formação geral.

Com a criação da Lei 7044/1982, extingue-se a profissionalização obrigatória no 2º grau. Neste momento, o dualismo é diferente do período anterior (5.692/1971). Esta Lei considerou que nos cursos não-profissionalizantes toda a carga horária era destinada à formação geral. Com isso, quem cursava o ensino técnico se privava de uma educação básica plena, a qual predominava nos cursos propedêuticos.

No caso específico das escolas técnicas federais, a Lei 7044/1982 deu o caráter profissionalizante ao 2º grau já que essas seriam as instituições próprias para habilitar profissionalmente o educando.

[...] a partir desta lei, até o final da década de 1980, as escolas técnicas federais desempenharam sua função de formar técnicos de 2º grau com qualidade, sendo reconhecidas pelas burocracias estatais e pela sociedade civil, que as isentavam de qualquer questionamento sobre seu papel econômico e social (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005, p.34).

A Lei nº 8948/1994 institui o Conselho Nacional de Educação Tecnológica como órgão consultivo do Ministério da Educação (MEC) e com a finalidade de assessorá-lo no cumprimento das políticas e diretrizes da Educação Tecnológica, bem como transformar as escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) a serem implantados gradativamente com base em critérios fixados pelo MEC.

No que se refere às escolas agrotécnicas federais, a Lei previa um processo de avaliação de desempenho coordenado pelo MEC para que pudessem ser transformadas em CEFETs. A dualidade que desde sempre esteve presente no histórico do ensino profissional novamente se expressa, separando o pensar do fazer, a ciência da tecnologia, a prática da teoria. Encoberta pelo discurso modernizante que enfatiza, ao se referir à organização curricular, a instrumentalidade das disciplinas científicas para com as disciplinas de base tecnológica, enquanto que, do ponto de vista da organização do sistema educacional, criou-se um sistema paralelo ao regular fragmentando e diferenciando as formações.

A LDB 9394/1996 preconizava a integração entre educação geral e técnica e afirmava que um dos grandes objetivos do ensino médio era consolidar conhecimentos e competências para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho, reforça o caráter terminal do ensino médio como conclusão da educação básica, porém não acaba com a dualidade formação geral/ formação profissional. Pelo contrário, essa dualidade permanece e mais especificamente com o Decreto 2208/1997 que assume um ideário pedagógico do capital ou do mercado – pedagogia das competências para empregabilidade e separa a formação geral da técnica, o que mantém a diferença entre trabalho manual e trabalho intelectual.

A educação profissional aparece como um apêndice da Lei, num capítulo separado da educação básica, apesar disso preconiza que “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício das profissões técnicas” (BRASIL, Lei n. 9394/96, § 2º, art. 36).

O decreto 5154/2004 pretende ser um novo ponto de partida na junção formação geral/formação técnica centrado no trabalho, na ciência, e na cultura numa relação estreita com a formação profissional.

Por isso, reafirma-se que:

[...] a integração do ensino médio com o técnico é uma necessidade conjuntural – social e histórica - para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores. A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no ensino médio, visando a uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade de classes (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p.45).

No Parecer nº 16/1999 reconhece-se o dualismo sempre presente na história da educação brasileira entre a formação profissional, destinada às classes menos favorecidas, executoras de tarefas manuais e a formação das elites, de cunho propedêutico. O Parecer salienta as modificações processadas no mundo do trabalho a partir da década de 1980 com a introdução de tecnologias complexas agregadas à produção e à prestação de serviços e pela crescente internacionalização das relações econômicas. Ressalta ainda, no discurso, a defesa do saber não parcial e fragmentado:

O cidadão que busca uma oportunidade de se qualificar por meio de um curso técnico está, na realidade, em busca do conhecimento para a vida produtiva. Esse conhecimento deve se alicerçar em sólida educação básica que prepare o cidadão para o trabalho com competências mais abrangentes e mais adequadas às demandas de um mercado em constante mutação (CNE/CEB, Parecer nº 16/99).

Souza (2002) analisa a distinção entre formação para o trabalho manual para a grande massa de trabalhadores e formação para o trabalho intelectual para uma elite privilegiada sob o prisma da “ótica do capital”. Ele afirma que a educação profissional, na ótica do capital, procura impor limites à classe trabalhadora por meio da socialização desigual do conhecimento científico e tecnológico. Diz, no entanto, que: “[...] a formação profissional tem como objetivo a constituição de um novo tipo de cidadão, voltado para o mercado, quer como sujeito empreendedor, quer simplesmente como sujeito de consumo” (SOUZA, 2002, p.57).

Por fim, apesar de sabermos que a dualidade trabalho manual X trabalho intelectual dificilmente será superada no capitalismo, pois ela garante a reprodução do sistema, ainda assim, esperamos que este dualismo estrutural torne-se ultrapassado e sejam assegurados os direitos sociais básicos, dentre eles, a educação básica, gratuita, laica, unitária e universal.

2.1.3. Relações possíveis entre educação básica e educação profissional

A partir de uma análise histórica da educação brasileira, conseguimos entender o problema existente entre a educação básica, a profissional e tecnológica tanto em suas dimensões quantitativas como qualitativas, o tipo de estrutura social que foi se formando a partir de um país escravocrata, e a hegemonia, na década de 1990, sob os presságios da doutrina neoliberal de um capitalismo associado e dependente. A classe burguesa brasileira não busca a universalização da escola básica, pois reproduz a escola dual e uma educação profissional e tecnológica restrita para formar o cidadão adaptado às necessidades do mercado.

A formação profissional no sentido lato refere-se às ações educativas que visam à conformação técnica, política e cultural da força de trabalho, à capacidade de produção do conhecimento de base científica e tecnológica. Nestes termos, a educação básica faz referência ao sentido lato da formação profissional. Já no sentido estrito a formação profissional no mundo contemporâneo, refere-se,

[...] a um ramo do sistema educacional destinado à atualização técnico-política e cultural permanente da força de trabalho escolarizada, após o seu engajamento potencial ou efetivo no mundo da produção. Seu principal objetivo é criar aptidões para o trabalho na sociedade urbano-industrial, por meio da permanente atualização técnico-produtiva da força de trabalho escolarizada. Nesse aspecto, formação profissional identifica-se com ensino técnico-profissionalizante ou, conforme o discurso oficial, educação profissional (SOUZA, 2002, p.54).

No âmbito do pensamento pedagógico, o discurso em defesa da educação era predominantemente retórico ou colocado de forma inversa tanto na ideologia do capital humano, que tinha a educação como forma de integração, ascensão e mobilidade social, quanto nas teses, da sociedade do conhecimento, da pedagogia das competências, da qualidade total. A sociedade que se faz na desigualdade não precisa da efetiva universalização básica e foi assim que as políticas educacionais, na década de 1990, mantiveram a dualidade estrutural, por meio de um discurso aparentemente progressista no ensino médio e na educação profissional.

Para estabelecermos um vínculo mais eficaz e efetivo entre a educação básica e a formação técnico-profissional não basta apenas a democratização do acesso, é necessário qualificar as condições objetivas de vida das famílias e das pessoas e aparelhar o sistema educacional com infraestrutura de laboratórios, professores qualificados, com salários dignos, trabalhando numa única escola etc., implica também resgatar a educação básica (fundamental e média) pública, gratuita, laica e universal na sua concepção unitária e politécnica, ou tecnológica.

Saviani (2007), sem dúvida, é o educador brasileiro que efetivou a elaboração mais consistente sobre as relações entre escola básica e mundo do trabalho, na perspectiva da educação politécnica ou tecnológica. Para esse autor,

[...] se no ensino fundamental a relação é implícita e indireta, no ensino médio a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta. O saber tem uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho do qual se origina. O papel fundamental da

escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho (SAVIANI, 2007, p.14).

Como ele ainda mostra:

[...] esta é uma concepção radicalmente diferente da que propõe um ensino médio profissionalizante, caso em que a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo (SAVIANI, 2007, p.15).

Portanto, o grande desafio é integrar ensino médio e técnico no seu sentido mais amplo articulando conhecimento, cultura, ciência e trabalho com qualidade teórica, técnica e política, garantindo a educação básica numa concepção politécnica e tecnológica.

Se efetivamente se garante, em médio prazo, a educação básica dentro da concepção da politécnica ou da tecnologia universal, a formação profissional terá uma outra qualidade e significará uma possibilidade de avanço nas forças produtivas e no processo de emancipação da classe trabalhadora. Neste percurso, julgamos importante que a política pública de formação profissional se vincule às políticas de emprego e renda (FRIGOTTO, 2007, p. 1148).

2.2. O Projeto Educativo da Ditadura Militar e o Fracasso da Profissionalização Compulsória no Ensino Médio

O início de 1964 se caracteriza como um período de recuperação da economia brasileira quando há um investimento público significativo no âmbito educacional e se constatou uma aceleração no ritmo do crescimento da demanda social de educação, ocasionando o agravamento da crise do sistema educacional que já vinha acontecendo há algum tempo. É o período da retomada da expansão com grande desenvolvimento no setor industrial, o qual ficou conhecido como o período dos chamados “Acordos MEC-USAID”, pois foi, nesta época, devido ao agravamento da crise do sistema educacional, que o país assinou uma série de convênios, os quais já foram tratados em item anterior, entre o MEC, seus órgãos e a Agency for International Development (AID) – para assistência técnica e cooperação financeira dessa Agência à organização do sistema educacional brasileiro.

Os primeiros estudos a respeito de integração curricular no sistema educacional brasileiro ocorreram no período da Ditadura Militar, principalmente por causa da excessiva procura do mercado por pessoal com qualificação de nível médio, conforme se observa no quadro:

Quadro 02: Déficit de pessoas com qualificação de nível médio no Brasil (em milhares)

ANO	OFERTA	DEMANDA	DÉFICIT	% do déficit
1940	236	518	- 282	46
1950	545	853	- 308	64
1960	1.042	1.433	- 391	73
1970	1.887	2.394	- 507	79

Fonte: Aparecida Joly Gouveia e Rj. Havighurst, Ensino Médio e Desenvolvimento. S. Paulo. Ed. Melhoramentos, p. 197. Apud Nádia Franco Cunha. “A Democratização do ensino Médio e a Reforma” in R.B.E.P. n° 123, 1971, p. 44.

Foi com a promulgação da Lei 5692/1971 que efetivamente se tentou integrar formação geral e formação profissional, tendo como principal objetivo:

Art. 1º - O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparação para o exercício consciente da cidadania (BRASIL. CNE/CBE. Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971).

Esta lei possibilitou um tipo de formação com o objetivo de que, segundo Romanelli (2007, p.235-236), “essa formação possa concorrer para que o educando se auto-realize, se qualifique para o exercício de uma atividade e atue conscientemente no meio social e político que o cerca”.

A organização curricular de 1º e 2º graus se compunha de uma parte de educação geral e outra de formação especial, priorizando ao 2º grau a habilitação profissional, conforme estipula o Artigo 5º da Lei 5692/1971:

Art. 5º - As disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e seqüência, constituirão para cada grau o currículo pleno do estabelecimento.

§ 1º Observadas as normas de cada sistema de ensino o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

- a) No ensino de 1º grau, a parte da educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantemente nas finais;
- b) No ensino de 2º grau, predomine a parte de formação especial.

§ 2º A parte de formação especial do currículo:

- a) Terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau.
- b) Será fixada, quando se destine à instalação e habilitação profissional em consonância com as necessidades de mercado de trabalho local e regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados (BRASIL. CNE/CBE. Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971).

A duração dos cursos era de três ou quatro séries anuais, conforme previsto para cada habilitação, compreendendo, pelo menos, 2.200 ou 2.900 horas. Devia haver a predominância da parte especial do currículo em relação à formação geral. O Parecer nº 45/1972, que estabeleceu os mínimos para 130 habilitações (posteriormente ampliadas para 158), delimitava claramente a distinção das partes de formação geral e especial do currículo.

O Parecer nº 75/1976 considerou a possibilidade de se aumentar a carga horária das disciplinas de educação geral e também de se computá-las na parte especial, o que configurou o reconhecimento de haver disciplinas da parte de educação geral que poderiam ser consideradas instrumentais para a habilitação, constituindo, assim, parte da formação especial.

Desse modo, a carga horária da educação geral correspondente ao núcleo comum do ensino de 2º grau ficou reforçada não só pela ampliação de tempo das disciplinas já existentes, como, também, pela introdução de outras disciplinas, de caráter geral.

É importante destacarmos que a referida lei exigia que a oferta das habilitações deveria obedecer às necessidades do mercado de trabalho e que elas seriam feitas em regime de cooperação com as empresas sem acarretar em vínculo empregatício. Observamos que o governo preocupou-se em adequar o sistema de ensino aos princípios capitalistas, visando à eficácia e à produtividade do mercado.

Na verdade, a Lei 5692/1971 foi uma tentativa de estruturar a educação de nível médio como sendo profissionalizante para todos, conforme dita:

- Profissionalização do ensino médio (antigo 2º ciclo do ensino médio) (Art. 4, §§ 1 a 5, a Art. 10) garantindo ao mesmo tempo continuidade e terminalidade dos estudos.
- Reestruturação do funcionamento do ensino no modelo da escola integrada, definindo-se um núcleo comum de matérias obrigatórias e uma multiplicidade de matérias optativas de escolha do aluno (FREITAG, 1980, p.94).

Porém o que mereceu destaque na Lei foi o caráter de obrigatoriedade da profissionalização dado ao ensino de 2º grau ocorrido porque o governo precisava, naquela conjuntura econômica-política, de mão de obra qualificada para atender ao mercado de trabalho. Entretanto, a profissionalização compulsória não deu certo nas escolas privadas, pois continuaram com seus currículos voltados para as ciências, letras e artes, tampouco nos sistemas estaduais de ensino, os quais não a implantaram corretamente, pois o currículo da formação geral ditado pela Lei carecia de melhores instrumentos pedagógicos, em detrimento de uma formação profissional instrumental. Além disso, reduziram-se os conteúdos de formação geral em favor dos de formação profissional, os quais assumiram um caráter instrumental e de baixa qualidade. Diante destes fatos, a classe média começou a migrar para as escolas privadas na busca de uma formação que lhes permitissem a continuidade dos estudos e o acesso ao ensino superior. Este movimento acabou desvalorizando a escola pública, tanto que a profissionalização obrigatória foi derrotada no final dos anos 1980 e início de 1990.

Concluimos que o caráter de ensino integrado atribuído a Lei 5692/1971 foi uma integração concedida às custas do aluno e que para ele se tornava muito difícil cumprir as exigências do seu currículo, já que, muitas vezes, precisava percorrer longas distâncias entre um e outro estabelecimento de ensino e também conciliar com uma escola de tempo integral e em diferentes localidades.

Assim como aquele que precisava trabalhar não poderia cursar um ensino médio dessa modalidade, com matérias ao longo do dia, e se obrigava a optar pelo ensino supletivo. Conforme afirma Freitag “essa aparente racionalização nada mais é que uma forma de reduzir os custos das entidades mantenedoras dos estabelecimentos de ensino” (1980, p.97). Na verdade, este caráter de racionalização (ensino integrado, terminalidade), objetivava criar profissionais de nível médio que fossem aproveitáveis no mercado de trabalho e que esses jovens não tivessem interesse em ingressar no ensino superior, diminuindo, assim, a demanda para a universidade.

2.3. A Crítica ao Projeto Educativo da Ditadura Militar e o Fortalecimento das Iniciativas de Integração Curricular

Com o fracasso da profissionalização compulsória, no final dos anos 1980, o governo cria a Lei nº 7.044/1982, que altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau, desobriga a profissionalização, substituiu o objetivo de qualificar para o trabalho, instituído na Lei anterior, pelo da preparação para o trabalho, conforme preconiza o Art. 1º:

Art. 1º - O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania (BRASIL. CNE/CBE. Lei n. 7044, de 18 de outubro de 1982).

Os currículos passam a ter, em caráter obrigatório, um núcleo comum e uma parte diversificada, conforme as peculiaridades regionais, os planos de ensino e as individualidades dos alunos:

Art. 4º § 1º - A preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno, será obrigatória no ensino de 1º e 2º graus e constará dos planos curriculares dos estabelecimentos de ensino.
Art. 4º § 2º - A preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino (BRASIL. CNE/CBE. Lei n. 7044, de 18 de outubro de 1982).

A Lei 7044/1982 possibilitou também, o restabelecimento da carga horária para a formação geral, mas reforçou a dualidade do ensino, uma vez que o 2º grau profissionalizante, convivendo com o propedêutico, mantinha a formação geral reduzida. Acabou determinando somente a carga horária destinada ao 2º grau em pelo menos 2.200 horas em três séries anuais.

Mesmo com as mudanças na lei, para que o aluno do ensino médio profissionalizante fosse diretamente encaminhado ao mercado de trabalho continuava a ser um candidato ao ensino superior. Neste período, praticamente não havia mais 2º grau profissionalizante no país, a não ser nas escolas técnicas estaduais e federais. A Lei defendia a integração curricular relacionando o conhecimento à prática do trabalho, considerando, assim, que a escola deveria propiciar aos alunos o conhecimento das diferentes técnicas de produção, ou seja, propunha a formação de técnicos politécnicos e não técnicos especializados.

O Decreto 2.208/1997 separa totalmente o ensino médio da educação profissional, desvinculado, inclusive, as matrículas. No meio à intensa crise do ensino médio surge o Decreto 5154/2004, que vem para reintegrar essas duas modalidades de ensino, porém este nem proporcionou uma formação digna ao ingresso no mundo do trabalho, nem contribuiu satisfatoriamente para o prosseguimento dos estudos de nível superior.

Portanto, para que tenhamos um ensino realmente de integração da formação profissional e formação geral, são necessários que se articulem as políticas educacionais com outras políticas setoriais, principalmente ao Ministério de Trabalho, ao Ministério de Ciência e Tecnologia, Ministério de Desenvolvimento Agrário entre outros. É imprescindível, também que o currículo seja desenvolvido de forma a garantir uma formação geral sólida e uma formação plena do educando e possibilite construções intelectuais elevadas, compreensão do processo histórico de construção do conhecimento.

2.4. A Pedagogia das Competências e a Reforma Curricular do Ensino Técnico

2.4.1. O conceito de competência

Com a reestruturação produtiva baseada no toyotismo (o conceito de toyotismo está referenciado no item 1.1), começou-se a exigir um novo tipo de qualificação profissional voltada para as competências e para a formação de um trabalhador polivalente e multifuncional. Nesta época de globalização, de modernidade, de reengenharia, a escola passa a se preocupar em preparar o seu aluno para a empregabilidade – considerada como um conjunto de competências que o indivíduo tem ou pode desenvolver dentro e fora da empresa - e não mais para o emprego, surgem as noções de competência, competitividade, habilidade, qualidade total, com a preocupação e a necessidade de desenvolver no educando algumas competências intelectuais como, por exemplo: comunicar-se adequadamente dominando os códigos e linguagens, capacidade de resolver problemas e, inclusive, de preparar o trabalhador para mudar de profissão ao longo da vida.

Diante da necessidade da formação desse novo tipo de trabalhador, aparecem também diversas ideias conceituais envolvendo a noção do real significado do termo “competência”, relacionando-se, principalmente, ao que o indivíduo deve saber e fazer e como ele deve se comportar na atividade laboral.

O conceito de competência no campo da educação profissional é abordado no Parecer CNE/CEB nº 16/1999, como algo que “não se limita ao conhecer, vai além porque envolve o agir numa situação determinada” (BRASIL, CNE/CBE. Parecer nº 16/1999, p. 32). A competência profissional é definida como “a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessárias para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (Brasil. CNE/CEB. Resolução, nº 04/1999, art.6º).

Ramos (2006) interpreta a definição de competência apresentada no Parecer nº 16/99, como:

[...] a expressão da capacidade de ter um sentido de motivação intencional e consciente, pois o exercício profissional assim o exige, além de ser coerente com o estágio de desenvolvimento do indivíduo; mobilizar, articular e colocar em ação são verbos que expressam ações e operações que podem ser consideradas implícitas e, portanto, do pensamento, devido aos substantivos que se seguem quais sejam, valores, conhecimentos e habilidades. Esses, sim, adquirem novas nuances. (RAMOS, 2006, p.166).

Para Batista *apud* Araújo, que discute as noções de competência sob o prisma de reestruturação produtiva,

[...] é considerado qualificado na lógica do modelo de competências, o trabalhador que possuir “mais do que um estoque de saberes – saber-fazer, saber-ser – aplicáveis ao trabalho, a qualificação”, pois o modelo de competências inclui, “necessariamente a capacidade de enfrentar o imprevisto e o imprevisível, de ir além do domínio de tarefas prescritas (2003, p.162).

Já Duarte (2003) agrupa a pedagogia das competências, o construtivismo e a escola nova, denominando as referidas tendências como pedagogias do “aprender a aprender”. O autor afirma que aquilo que o indivíduo aprende por si mesmo é superior àquilo que ele aprende por meio de outras pessoas. Aprender sozinho, segundo ele, contribuiria para o aumento da autonomia. A pedagogia das competências leva a uma desvalorização do saber escolar, pois deve haver uma mudança do papel do professor para o de formador, como aponta o quadro:

Quadro 03: Quadro comparativo de atributos do professor e do formador

PROFESSOR	FORMADOR
Conhecimentos	Competências
Aprendizagem – assimilação	Aprendizagem – ação
Sábio	Treinador
Programa de ensino	Levantamento de necessidades

Fonte: INTELLECTUS – Revista Acadêmica Digital das Faculdades Unopec – ISSN 1679-8902 Ano 02 n° 04 jan./jul. 2005 disponível em[<http://www.unopec.com.br/revistaintellectus>] acesso em 19 de mar. de 2009.

Acácia Kuenzer (2002), em uma pesquisa realizada na REPAR, vinculada à Petrobras, tendo como local de estudo o município de Araucária, na Região Metropolitana de Curitiba, constata que os trabalhadores apresentam muita dificuldade em desenvolver a capacidade de articular conhecimentos teóricos e práticas laborais, reafirmando-se a compreensão de que o simples domínio do conhecimento por parte do operador, seja tácito ou científico, não é suficiente para que se estabeleça a competência, compreendida na sua dimensão prática.

Durante a pesquisa, 75% dos operadores afirmaram que uma maior relação entre teoria e prática seria uma forma de aperfeiçoar o processo de qualificação. Partindo desta constatação, a autora defende a ideia de que o desenvolvimento das competências exige a efetiva articulação entre conhecimento científico e conhecimento tácito, parte e totalidade, e teoria e prática, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento, de modo integrado, de conteúdos, de comportamentos e de habilidades psicofísicas.

Para se compreender a relação entre parte e totalidade é necessário relacionar prática e teoria considerando que o conhecimento vai sendo construído a partir do que já é conhecido, do senso comum, para o conhecimento elaborado através da práxis que resulta

não só da articulação entre teoria e prática, entre sujeito e objeto, mas também entre o indivíduo e a sociedade em um dado momento histórico. Portanto, para Kuenzer (2002), “o ponto de partida é sempre o que é conhecido, sem o que não é possível construir novos significados”, assim por competências ela compreende ter:

[...] a capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida e laborais vivenciadas ao longo das histórias de vida vinculada à ideia de solucionar problemas, mobilizando conhecimentos de forma transdisciplinar a comportamentos e habilidades psicofísicas, e transferindo-os para novas situações; supõe, portanto, a capacidade de atuar mobilizando conhecimentos (KUENZER, 2002, p. 2).

Diante dos vários conceitos apresentados, concluímos que a noção de competência discutida e analisada pelos pesquisadores supracitados resumida pela compreensão de que a competência deve “estar sempre associada à capacidade de o sujeito desempenhar-se satisfatoriamente em reais situações de trabalho, mobilizando os recursos cognitivos e sócio-afetivos, além de conhecimentos específicos” (RAMOS, 2006, p.285).

Assim, podemos considerar a competência como a aquisição da capacidade de agir de forma intelectual, usando os conhecimentos teóricos e práticos. Observamos também o quanto essa noção é limitada em relação à perspectiva da formação humana, pois não basta afirmarmos que alguém deve ser capaz de fazer algo. Essa noção reduz o ato educativo à formação de capacidade produtiva, como se conhecimento e formação humana fossem restritos a essa dimensão. O desenvolvimento das competências não é o conteúdo em si desse processo, mas sim sua consequência, cujo conceito está relacionado mais especificamente aos interesses da produção para que os alunos desenvolvam os atributos necessários à sua condição de futuros trabalhadores. O fato é que para a classe empresarial não interessa que seu trabalhador tenha conhecimentos de formação geral. O aluno tem que saber fazer aquilo que beneficia e gera lucro para a empresa, não interessa a sua “formação para a vida”, como preconiza os documentos oficiais.

2.4.2. O planejamento curricular por competências

O Parecer nº 16/1999 lista um conjunto de competências profissionais gerais para cada uma das 20 áreas profissionais (posteriormente ampliadas para 22), bem como a carga horária mínima (800, 1.000 ou 1.200 horas). Inicialmente, essas competências seriam a base para uma formação polivalente definida pelo Parecer como o atributo de um profissional possuidor de competências que lhe permitam superar os limites de uma ocupação ou campo circunscrito de trabalho para transitar para outros campos ou ocupações da mesma área profissional ou de áreas afins.

Sob a legislação anterior, o currículo, por se basear em matérias e disciplinas separadas e organizadas por uma determinada sequência didática, fazia com que a formação ocorresse ao longo do curso e a obtenção do título na habilitação profissional só fosse possível cumprindo-se tal sequência. Sob a nova lógica, o somatório de unidades modulares poderia levar à habilitação, admitindo-se diversas trajetórias formativas definidas pelo próprio aluno, de acordo com a regulamentação estabelecida pela escola. Porém, houve muita resistência a esse modelo e, na maioria das escolas, essa sequência não foi cumprida e acabou predominando uma organização curricular em que as disciplinas se mantinham agrupadas entre si, independente dos módulos.

O discurso, nos documentos oficiais, era de que os conteúdos curriculares deveriam ser compreendidos como meios para se formarem as competências e não como objetivos de ensino em si mesmos. Assim, o foco da aprendizagem foi retirado dos conteúdos para serem colocados sobre as competências. Antes, dever-se-ia definir as competências para depois selecionar os conteúdos necessários ao seu aprendizado, o que levou a se recorrer ao desenvolvimento de projetos como meio de integração de disciplinas, já que a ideia era que conteúdos de diferentes disciplinas fossem trabalhados simultaneamente. No entanto,

[...] a pouca propriedade teórico-metodológica sobre essa estratégia por parte de professores e gestores escolares; a inexistência de condições de estudo e debate sobre o assunto; a ausência de condições materiais concretas na escola; a especificidade dos tempos e espaços escolares, tradicionalmente organizados com base em disciplinas; levaram a organizações curriculares ecléticas, muitas vezes superficiais na abordagem dos conteúdos. (RAMOS, 2006, p.301).

A aplicação efetiva da Reforma encontrou dificuldades nas escolas pelo fato de os docentes e também da coordenação pedagógica não terem a compreensão exata do que tratava a proposta e pela falta de uma política institucional que envolvesse alunos e profissionais e criassem condições para a realização plena da Reforma.

A exemplo da escola onde atuo, houve uma verdadeira confusão na cabeça dos docentes em relação à metodologia de se trabalhar com projetos. A nova pedagogia de projetos foi imposta na Instituição sem que houvesse estudos, nem discussões prévias e o corpo docente sem nenhuma preparação eficaz para desenvolver a nova prática, acabou fazendo como achava certo e de forma individualizada, culminando numa experiência extremamente negativa na/para a escola.

Na opinião de Ferretti (2008, p.19), “a estruturação da proposta da rede de um planejamento curricular por competências está ancorada em: supervisão, laboratório de currículos, sistema de avaliação institucional, observatório escolar”. Assim, a supervisão e capacitação docente são de responsabilidade direta do coordenador do ensino técnico.

Em síntese, defendemos a ideia de que a tarefa do planejamento curricular por competências possibilita a construção dos projetos de vida dos alunos na educação básica e profissional, formando o ser humano em todas as suas capacidades a partir de um trabalho com os saberes que circulam na sociedade como um todo e resgata, conforme afirma Ramos (2006, p.260), a importância de alguns princípios curriculares tais como: globalização, integração, interdisciplinaridade.

2.4.3. A integração curricular nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)

O Conselho Nacional de Educação estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio por meio do Parecer e da Resolução nos 16/1998 e 03/1998, com base em áreas de conhecimento (Ciências da Natureza e Matemática; Linguagens e Códigos; Ciências Humanas).

A proposta baseada em áreas de conhecimento pretendia superar o isolamento das disciplinas e destacar as múltiplas interações entre elas, supondo um eixo integrador do currículo que poderia ser um objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção, dentre outros. O fato de o 2º grau profissionalizante, antes, dar ênfase às disciplinas da formação específica em detrimento da formação geral fez com que professores das disciplinas do antigo “núcleo comum” vissem nessa regulamentação um

sinal de fortalecimento de seus saberes e da aquisição de tempos e espaços para suas disciplinas.

Assim, a regulamentação com base em áreas de conhecimento constituiu-se, em muitas escolas, num mote para a organização das equipes de professores de determinadas áreas, fortalecendo a relação corporativa entre eles em torno da distribuição de horários, das condições de trabalho e questões afins. Outras vezes, essa organização incidiu positivamente sobre o currículo, especialmente quando os professores possuíam tempo para o planejamento conjunto e para compartilhar sua prática uns com os outros. Não obstante, o mais comum foi reorganizar formalmente as matrizes curriculares com o campo anteriormente destinado a matérias sendo preenchido pelas áreas, muitas vezes mantendo-se o isolamento disciplinar e o trabalho autônomo e independente de cada professor no âmbito de sua própria disciplina.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no entendimento de Lopes *apud* Frigotto e Ciavatta (2004, p.198) constituem várias tendências pedagógicas diferentes, até porque, o texto foi elaborado por pessoas com diferentes concepções, que buscam legitimidade frente a diferentes grupos sociais. No entanto, as DCNEMs também são constituídas por um texto híbrido, ou seja, de diferentes concepções, mas possível de observar nele, “a predominância de um discurso associado à submissão da educação ao mundo produtivo e à inserção dos sujeitos da educação ao mundo globalizado” (LOPES, 2004, p.199). Os PCNs, segundo Lopes (2002), foram elaborados num contexto de recontextualização, ou seja, transferência de um contexto oficial a um contexto escolar. Princípios como interdisciplinaridade, contextualização e currículo por competência já estavam pré-definidos antes mesmo de se começar a pensar nos PCNs, tanto que o documento foi elaborado baseado nesses conceitos.

A ideia de contextualização aparece também ligada aos saberes escolares e questões concretas da vida do aluno, de modo a valorizar o seu cotidiano, dar-lhe competências para solucionar problemas, permitir que seja capaz de resolver problemas num contexto social e produtivo.

A aprendizagem situada (contextualizada) é associada, nos PCNEM, a preocupação em retirar o aluno da condição de espectador passivo, em produzir uma aprendizagem significativa e em desenvolver o conhecimento espontâneo em direção ao conhecimento abstrato (LOPES, 2002, p. 392).

A integração curricular contida nos PCNs aparece nos conceitos de interdisciplinaridade e contextualização, conforme preconiza o Art. 6º das Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução nº 03/ 1998), “Os princípios pedagógicos da Identidade, Diversidade e Autonomia, da Interdisciplinaridade e da Contextualização serão adotados como estruturadores dos currículos do ensino médio”, enfatizando o discurso de que escola agora é para a vida, de que ela não deve dissociar a teoria da prática, e principalmente, que deve desenvolver suas atividades integrando-as à vida cotidiana do aluno.

Art. 9º. Na observância da Contextualização, as escolas terão presente que:

II - a relação entre teoria e prática requer a concretização dos conteúdos curriculares em situações mais próximas e familiares do aluno, nas quais se incluem as do trabalho e do exercício da cidadania;

III - a aplicação de conhecimentos constituídos na escola às situações da vida cotidiana e da experiência espontânea permite seu

entendimento, crítica e revisão (BRASIL. CNE/CBE. Resolução nº 03, de 26 de junho de 1998).

Entretanto, o que observamos na prática pedagógica das escolas é que os conteúdos ensinados são universalizados, não potencializando o individual, para a necessidade pessoal de cada aluno, para os conhecimentos que ele realmente precisa ter. Necessário se faz entender que há inúmeras ações praticadas no cotidiano escolar que dão certo e que merecem ser valorizadas como parte do ensino/aprendizagem e devem ser inseridas nos currículos escolares.

Lopes (2004) concorda que os parâmetros curriculares nacionais não devam seguir um padrão nacional, e sim que sejam vistos como uma proposta curricular que, não necessariamente, deva ser seguida ao pé da letra, mas que seja compreendida na escola “como espaço de pluralidade de saberes e de racionalidades e não de homogeneidade” (LOPES, 2004, p.203).

As Diretrizes Curriculares Nacionais sugerem:

[...] conciliar humanismo e tecnologia, conhecimento dos princípios científicos que presidem a produção moderna e exercício da cidadania plena, formação ética e autonomia intelectual, bem como o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (BRASIL, CNE, DCNs, 1998).

O Documento indica também, que a integração curricular se faz presente na parte diversificada de disciplinas, articulada com a base nacional comum e apresenta flexibilização do currículo. As salas de aula estão abertas ao diálogo entre as disciplinas e devem estar permanentemente integradas entre si.

Art. 8º. Na observância da Interdisciplinaridade, as escolas terão presente que:

I - a Interdisciplinaridade, nas suas mais variadas formas, partirá do princípio de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de negação, de complementação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos;

III - as disciplinas escolares são recortes das áreas de conhecimentos que representam, carregam sempre um grau de arbitrariedade e não esgotam isoladamente a realidade dos fatos físicos e sociais, devendo buscar entre si interações que permitam aos alunos a compreensão mais ampla da realidade;

IV - a aprendizagem é decisiva para o desenvolvimento dos alunos, e por esta razão as disciplinas devem ser didaticamente solidárias para atingir esse objetivo, de modo que disciplinas diferentes estimulem competências comuns, e cada disciplina contribua para a constituição de diferentes capacidades, sendo indispensável buscar a complementaridade entre as disciplinas a fim de facilitar aos alunos um desenvolvimento intelectual, social e afetivo mais completo e integrado; (BRASIL. CNE/CBE. Resolução nº 03, de 26 de junho de 1998).

Enfim, a interdisciplinaridade deve ir além da simples junção de disciplinas, deve relacioná-las em projetos de estudo, pesquisa e ação. Nesta relação, as disciplinas

tradicionais podem ir da simples comunicação de ideias à integração mútua de conceitos de epistemologia, da terminologia, da metodologia. É importante que os alunos aprendam a olhar o mesmo objeto sob perspectivas diferentes, portanto ela é um eixo integrador entre linguagem e o pensamento e a contextualização, por sua vez, também é um eixo de integração, com o trabalho, já que este é parte integrante da educação básica e não mais limitado ao ensino profissionalizante.

A Lei reconhece que todos devem ser educados na perspectiva do trabalho como uma das principais atividades humanas. Porém sabemos que o mercado de trabalho é um espaço extremamente competitivo e que exclui ao invés de integrar. A realidade do nosso país é que 78% das pessoas com 12 ou mais anos de estudo estão empregadas, enquanto que menos da metade das que tem um ano de instrução tem emprego.

Portanto, quando as DCNs propõem uma contextualização/integração da organização curricular o que se pensa é pautar a experiência escolar na experiência pessoal do educando, aproveitando-a no entendimento de conceitos abstratos trabalhados pela escola, mas isso não acontecerá se não houver políticas públicas e planos sociais que garantam o acesso e a permanência de todos no sistema educacional.

2.5. A Integração Curricular no Cotidiano Escolar da Rede Federal de Ensino Técnico e Tecnológico

2.5.1. Currículo integrado como facilitador de acesso ao mercado de trabalho

A busca por um currículo integrado que facilite o acesso do educando ao mercado de trabalho e que possibilite a capacitação profissional e ao mesmo tempo forme para a cidadania, como preconiza a lei, tem causado grandes debates e estudos e tem gerado reformas na legislação educacional, principalmente no que tange à educação profissional. Porém, estas reformas, pouco tem contribuído para mudar a realidade imposta pelo capital, aqui denominado empresariado.

Elas estão mais voltadas, lembra Santos (1999, p.70), em desenvolver no aluno “habilidades como criatividade, autonomia, desenvolvimento do pensamento divergente e da capacidade de comunicação, competências consideradas fundamentais para o trabalhador”.

No entanto, não são essas competências que buscam as grandes empresas. A classe do empresariado brasileiro quer trabalhadores com qualificações específicas, devido à inserção cada vez maior da ciência e da tecnologia nos meios de produção, trabalhadores de novo tipo que saibam, por exemplo, operar uma máquina totalmente computadorizada, que esteja totalmente inserido na empresa, ou seja, que “vista a camisa da empresa”, mas que não ganhe um salário coerente com sua produção. Também não querem, na sua empresa, trabalhadores com formação humana, críticos e formadores de opinião, haja vista existirem hoje empresas que compram ou adotam escolas e desenvolvem um currículo baseado nos seus interesses.

Por outro lado, de acordo com Souza (2004) esta exigência do mercado de trabalho em relação à competitividade e à competência do trabalhador é vista como condição básica para inserção e permanência ao mercado de trabalho tem sido benéfico para sua formação/qualificação e,

[...] o empresariado nacional vem apresentando maior desenvoltura na incorporação das massas ao seu projeto de sociedade, obtida através de sua ação em busca do consenso, tanto no âmbito dos aparelhos

privados de hegemonia quanto no âmbito da aparelhagem estatal. Além disso, esse setor tem-se mostrado mais atento às necessidades impostas pela crise do capital a um país ameaçado pela baixa produtividade e qualidade do trabalho, antecipando-se, na maioria das vezes, na proposição de alternativas para a inserção do País no mercado globalizado, embora em condição subalterna (SOUZA, 2004, p.14).

Mas mesmo a educação geral e profissional que forma cidadãos polivalentes, flexíveis e criativos, continuam a deixá-los subordinados à lógica do mercado, o que faz com que os dilemas da burguesia frente à educação e qualificação permaneçam. A escola acaba sendo mais útil e funcional para os interesses do capital do que para qualificação de trabalhadores. Exemplo disso é o esforço pela disseminação de sistemas de microcomputadores que não busca atender às necessidades propriamente educativas, mas as de uma indústria que precisa comercializar suas mercadorias. No caso, o dinheiro público é posto para atender aos interesses privados e não públicos.

Desde os anos 1980, os governos estimulam uma escolarização mais prolongada, na qual os jovens têm acesso, cada vez mais tarde, ao mercado de trabalho. Talvez, por isso, os jovens sejam tão explosivos e se envolvam tanto com drogas, violência etc. O Brasil propõe um mercado de trabalho que não condiz com a sua realidade. Os níveis de escolarização são baixos, as organizações sindicais não têm muita clareza dos objetivos dos trabalhadores, ao contrário dos países ricos, como a Itália onde o Estado de Bem Estar Social aproximou as classes, diminuindo assim, a desigualdade socioeconômica, trazendo padrões de vida alta e média.

Enfim, na sociedade moderna os questionamentos sobre qual conhecimento? Qual currículo a escola deve oferecer que permitam formas renovadas de pensar? Começaria por questionar os termos “educação para o trabalho e para a cidadania” e até mesmo as formas pelas quais a própria conexão entre educação, de um lado, e trabalho e cidadania, de outro é estabelecida.

Um modelo de currículo integrado que pressupõe um diálogo entre as disciplinas e que promova um saber globalizado sem deixar de lado o conhecimento cotidiano do aluno só pode acontecer com uma mudança de metodologia, em que a contextualização do saber e a interdisciplinaridade estejam interiorizadas no pensamento daqueles que elaboram o currículo.

A nossa realidade na escola nos mostra um cenário bem diferente. Antigamente, o professor servia como uma janela entre o conhecimento e o estudante. Hoje, muitas vezes, os alunos chegam à sala de aula sabendo mais que o professor sobre determinados assuntos. O professor não consegue ter conhecimento sobre todas as áreas. Na sua maioria, continuam com suas práticas tradicionais e individualizadas acreditando estar formando um aluno competente. E o aluno, por sua vez, está interligado a um mundo mais globalizado, com acesso fácil a milhões de informações disponibilizadas pelas novas tecnologias da informação, porém dentro da sala de aula se sente aprisionado por um ensino tradicional que se restringe, muitas vezes, a quadro e pincel e a informações que ele adquiriu antes mesmo de chegar à escola.

Partindo do princípio que, no contexto atual, o objetivo do ensino médio é “preparar para a vida”, e não mais, tão somente, para o mercado de trabalho, pensamos que a escola deveria desenvolver competências genéricas e flexíveis e integrar o currículo de forma que haja diálogo entre as disciplinas da formação geral e da formação técnica, não se restringindo apenas a uma sobreposição de disciplinas. A integração curricular “exige que

a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura” (RAMOS , 2005, p. 122).

Enfim, acreditamos que, para o currículo integrado ser desenvolvido como um facilitador de acesso ao mercado de trabalho é necessário que as políticas educacionais estejam voltadas para a elaboração de um currículo que envolva o desenvolvimento intelectual, físico, a formação científica e tecnológica do indivíduo, levando-se em consideração as características essenciais que o mundo do trabalho hoje exige do trabalhador competente: capacidade de iniciativa, de abstração, de trabalhar em equipe, flexibilidade, polivalência, entre outras.

2.5.2. Currículo integrado como política cultural

É importante termos claro que toda a política curricular é uma proposta e também uma prática, sendo as duas interrelacionadas. É um processo, segundo Lopes (2004, p.193), de “saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados, portanto de culturas”. Nesse contexto, podemos afirmar que toda política curricular é um conhecimento construído para e pela escola e também cultural, na medida em que é uma seleção de culturas, de embates entre sujeitos, de diferentes formas de ver e conhecer o mundo. Então, não podemos concordar que as políticas curriculares sejam construídas apenas pelos governos, mas também que tenha a participação das instituições durante sua elaboração.

Para entendermos o currículo como política cultural, precisamos pensar em questões que, segundo Lopes (2004), envolvem temas como raça/etnia, gênero, juventude, sexualidade, trabalho, desemprego e outras que fazem parte do cotidiano dos alunos e que não podem ser apagadas dos currículos ou tratadas transversalmente, como se esses temas não fizessem parte da vida do aluno e como se apenas os saberes das disciplinas tradicionais fossem importantes para serem ensinados. Lopes (2004) lembra que,

a própria ideia de universal é uma invenção humana, situada em determinado momento histórico. O fato de um conhecimento ser considerado universal só se estabelece porque existem pessoas e relações sociais as quais essa universalidade interessa (LOPES, 2004, p.203-204).

Na verdade, as questões culturais deveriam estar imbricadas no currículo da escola como práticas cotidianas dos professores de maneira que questões de sexualidade, valores morais, racismo etc. pudessem ser trabalhadas em todas as séries e no dia a dia da prática docente. Porém, não é isso que constatamos em nossa práxis escolar. As práticas culturais tradicionais, ao que nos parece, são ainda hoje, um campo não aceito pela sociedade como algo intrínseco à educação escolar que devem ser transmitidas por meio do currículo, são sim vistas como algo imposto e de interesse da classe dominante.

Citamos, para exemplificar, duas situações distintas: os próprios pais dos alunos, em alguns casos, não sabem lidar com a situação do seu filho quando ele chega em casa e quer discutir sobre sexo, assunto este aprendido na escola; um jogador que aprende algo muito especializado – um saber que forma um currículo cultural – será que ele não pode aplicar este conhecimento na sua vida prática, diária, ou esse conhecimento se restringe apenas ao jogo?

Nessa visão da cultura produzida e criada para ser introduzida no currículo escolar, Moreira e Silva (2008, p. 28) dizem que “O currículo é, assim, um terreno de produção e

de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”.

Principalmente no currículo integrado, as questões culturais devem estar presentes em sua totalidade. Por exemplo, integrar o conhecimento adquirido fora da escola com o conhecimento apreendido na escola, incorporar a experiência do aluno ao currículo oficial, sem, naturalmente discriminá-lo nas questões culturais como sexo, raça, entre outras, e também integrar a chamada cultura popular (televisão, vídeo, revistas, músicas) ao currículo, o que já fizemos, em nossa escola, em algumas disciplinas como Língua Inglesa, Artes, Educação Física, quando trabalhamos interdisciplinarmente as questões culturais.

Observamos que, na nossa prática pedagógica, muitos professores querem ajudar seus alunos a compreenderem e produzirem conhecimentos úteis a sua vida, mas aí surgem as indagações: será que esses conhecimentos são iguais para todos, independentemente de raça, idade, sexo, classe, etnia ou região geográfica? Se não for, como trabalhar essas diversidades e diferenças culturais e sociais nos nossos alunos? E a visão do professor em relação a essas questões? Será que não difere da dos alunos? E da visão de seus pais? E a política e diretrizes da escola não contrariam as ideias do professor? São conflitos vividos por nós professores e que, muitas vezes, não sabemos como tratá-los e, por isso, não conseguimos, ajudar nossos alunos.

Pensar em desenvolver um currículo integrado como política cultural é pensar em formar alunos como sujeitos políticos, capazes de pensar e agir crítica e politicamente, como sugerem Giroux e McLaren (2008, p.141) “conhecimento, discurso e poder interagem de modo a produzir, historicamente, práticas de regulação moral e social específica” e acrescentam que, para que esta política cultural seja efetivamente praticada na escola, é preciso que os professores:

[...] analisam de que maneira a produção cultural se organiza no âmbito de relações assimétricas de poder nas escolas (por exemplo, textos didáticos, currículos, enquadramento em determinadas atividades, políticas e práticas pedagógicas). E desenvolvam estratégias políticas para participação nas lutas sociais destinadas a reivindicar a transformação das escolas em esferas públicas democráticas. (p.144)

Assim, verificamos que o currículo integrado como política cultural é um processo pelo qual professores e alunos incorporam experiências vividas e as atitudes cotidianas para além das disciplinas tradicionais de formação humana e social, inserindo-as nas disciplinas técnicas, pois a parte profissional da educação também tem de se preocupar em formar cidadãos conscientes do impacto da diversidade cultural no mundo do trabalho. A tarefa de se trabalhar a diversidade cultural nas escolas não é apenas da escola e do currículo escolar, é sim de todos.

2.5.3. Currículo integrado como formação plena do educando

O Currículo integrado, e aqui especificamente estamos falando de integração de ensino médio e ensino técnico, pressupõe, em primeiro lugar, planejamento, caráter aberto e democrático da escola, estímulo a valores afetivos, morais e sociais do jovem.

O currículo formal apresenta a seleção e organização do conhecimento dividido em forma de disciplinas, projetos, módulos etc.

O currículo integrado busca o restabelecimento da relação desses conhecimentos selecionados, proporcionando uma maior aproximação do real. Organiza o conhecimento e

desenvolve o ensino/aprendizagem na sua totalidade, de forma concreta o que se pretende explicar e compreender. Nenhum conhecimento é só geral, pois não pode ser compreendido ou formulado desarticulado das ciências e das linguagens.

Concordamos com Frigotto (2005) quando ele afirma que:

A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no ensino médio, visando a uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes (2005, p. 45).

Dessa forma, acreditamos que o currículo deverá proporcionar ao aluno condições para ele ser formado plenamente, como afirma Ramos (2004):

O currículo deve integrar a formação plena do educando, possibilitando construções intelectuais elevadas, a apropriação de conceitos necessários para a intervenção consciente da realidade e a compreensão do processo histórico de construção do conhecimento (RAMOS, 2004, p. 48-49)

Apesar de acreditarmos numa integração curricular efetivamente democrática e baseada nos princípios acima citados, temos consciência de que isso está longe de acontecer na nossa realidade escolar. É preciso que todos os responsáveis pela educação - governo, secretarias de educação, diretores das escolas, equipe pedagógica, professores - manifestem vontade política para desenvolver a integração centrada na pessoa humana ou, pelo menos, começar um trabalho nesse sentido, pois, apesar de sabermos que este trabalho não é fácil, precisamos fazê-lo, principalmente porque buscamos a nossa realização como profissionais da educação.

A exemplo de algumas escolas do Paraná e do Espírito Santo que, desde 2004, vem trabalhando a organização da integração curricular do ensino médio e técnico, por meio de momentos de reflexões, estudos de teóricos e de questionamentos dos próprios professores, conforme relata as gestoras de políticas públicas das secretarias de estado do Paraná e do Espírito Santo que acompanham, desde o início, este projeto:

É importante ressaltar que estaremos construindo, durante o processo de implantação, a real integração do currículo. Na verdade, o que conseguimos fazer neste primeiro momento, foi uma junção da formação básica e técnica num único currículo, tendo-nos deparado também com limites legais que impossibilitaram avançarmos nesta construção (FERREIRA e GARCIA, 2005, p.165-166).

Enfim é praticando esta integração que aprenderemos a desenvolvê-la, a ampliar suas possibilidades e a romper seus limites. Quem sabe deixamos esta proposta no IFMT/Campus Cáceres: criar a prática de um diálogo para construção de um novo caminho para o ensino médio e para a educação profissional em prol da formação plena do nosso educando?

3. O INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO – CAMPUS CÁCERES – E SUA PRÁXIS CURRICULAR

Neste estudo, apresentamos a experiência de integração curricular vivida no IFMT/Campus Cáceres após as reformas educacionais da década de 1990 até os dias de hoje.

A questão desafiante desta pesquisa é como desenvolver efetivamente um currículo que dê conta da complexa dualidade entre formação geral e formação técnica, ou seja, que proporcione a formação plena do educando e que integre educação básica à profissional, de modo a articular cultura, tecnologia, conhecimento e trabalho como direito de todos.

Esta pesquisa foi realizada durante o ano letivo de 2009, no IFMT/Campus Cáceres. Foram pesquisados vinte e oito (28) professores que ministram aulas nos cursos técnicos integrados em Agropecuária e Informática.



Figura 1 - Entrada IFMT/Campus Cáceres

O estudo teve como objetivos principais: verificar como foi tratada, pelos docentes da Instituição, a questão da integração curricular no processo de reestruturação da proposta pedagógica do Campus; explicar como se deu a relação entre formação geral e formação técnica no processo de integração curricular e analisar as estratégias de integração curricular explicitadas nos documentos oficiais.

A pesquisa é considerada uma pesquisa básica, de caráter explicativo e de abordagem qualitativa de investigação, a qual Martins (2004, p. 289) define como “aquela que privilegia a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, e caracterizada pela heterodoxia no momento da análise”.

Para o desenvolvimento deste estudo foram utilizados como instrumentos de coleta de dados:

- Levantamento de material bibliográfico, por meio do qual adquirimos o conhecimento teórico necessário ao desenvolvimento do trabalho;
- Observação, quando observamos como os docentes estão trabalhando ou não a integração curricular proposta pela Instituição;
- Questionário composto por 28 perguntas, por meio das quais analisamos o desenvolvimento da práxis pedagógica no IFMT/Campus de Cáceres;
- Análise de fontes bibliográficas primárias, pela qual obtivemos informações das reestruturações feitas na Proposta Pedagógica da Instituição (PPI), no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e nos Planos de cursos (PCC), após as reformas educacionais.

3.1. Breve Histórico da Instituição

Tomando como referência o Plano de Desenvolvimento Institucional (IFMT, PDI, 2009), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) foi criado mediante a integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Cuiabá, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso, da Escola Agrotécnica Federal de Cáceres e de suas respectivas unidades de ensino descentralizadas (Campo Novo do Parecis, Bela Vista, Pontes e Lacerda, Barra do Garças, Confresa, Juína e Rondonópolis), todos transformados em *campi* do Instituto.

De acordo com a Proposta Pedagógica (IFMT, 2008), o IFMT/Campus de Cáceres está localizado no extremo norte do pantanal mato-grossense, próximo ao Rio Paraguai. Sua sede fica no município de Cáceres, na região sudoeste do estado de Mato Grosso.

O início das atividades da Escola Agrotécnica Federal de Cáceres deu-se em 17/08/1980. O espaço situa-se numa área de 320 ha. Em 2009, atendeu 832 alunos no nível médio profissionalizante, tornando-se um espaço de formação, extensão e pesquisa nas áreas de agropecuária, informática e meio ambiente.



Figura 2 – Parte Frontal do IFMT/Campus Cáceres

Neste Campus são oferecidos cursos subsequentes de Agricultura, Agropecuária, Florestal (hoje denominado curso Técnico em Florestas), Zootecnia, Agroindústria e Técnico em Rede de Computadores (com carga horária que varia entre 1400 e 1600 horas), curso Técnico Integrado ao Ensino Médio de Agropecuária (4650 horas) e Programação e Desenvolvimento de Sistemas (4180 horas) e, na modalidade PROEJA, curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Sistemas de Informação (2400 horas) e em Agroindústria (2560 horas).

Além das atividades de ensino, a escola desenvolve atividades de pesquisa e extensão nas áreas de avicultura, suinocultura, piscicultura, animais silvestres, apicultura, bovinocultura (leite e corte) forragicultura, equinocultura, olericultura, culturas anuais, fruticultura, geoposicionamento, agroindústria, informática e florestal.



Figura 3 - Alunos do IFMT/Campus Cáceres durante aula prática de Topografia



Figura 4 - Setor de Avicultura



Figura 5 - Aula prática de Apicultura

Na Proposta Pedagógica (IFMT, 2008, p.5) consta que a missão do IFMT/Campus Cáceres é:

[...] ministrar o ensino profissional técnico; proporcionando aos alunos a integração entre teoria e prática, saber científico-tecnológico e processo produtivo, produção de riquezas e desenvolvimento social; prestação de serviços à comunidade, aos setores públicos e produtivos,

a fim de responder positivamente às demandas contextualizadas e conceber soluções para os desafios educacionais emergentes. A Escola Agrotécnica Federal de Cáceres constitui-se, portanto, como centro formador de ideias, conhecimentos, lideranças e, principalmente, de cidadãos profissionais qualificados para o mercado de trabalho, conscientes de suas responsabilidades com a vida e com a sociedade.

Notamos que, paralelo ao documento, existe uma realidade distinta do que consta nos registros oficiais. A integração entre teoria e prática, a que se refere a citação supra, não condiz com a prática docente realizada na escola. Esta análise será discutida no item posterior. Em relação ao que afirma a missão do Instituto: “desenvolvimento do saber científico-tecnológico e processo produtivo, produção de riquezas e desenvolvimento social; prestação de serviços à comunidade, aos setores públicos e produtivos”, o IFMT/ Campus de Cáceres desenvolve um trabalho de pesquisa muito interessante que culmina na realização de um evento anual chamado “*Semana Tecnológica*”, antes denominada “*Jornada Científica*” que envolve todos os alunos da Instituição em projetos de pesquisa, os quais são desenvolvidos durante o ano letivo com Acompanhamento dos professores/orientadores.



Figura 6 - Apresentação de trabalhos dos alunos do IFMT/Campus Cáceres na Jornada Científica - 2008



Figura 7 - Apresentação de trabalhos dos alunos do IFMT/Campus Cáceres na Jornada Científica - 2008



Figura 8 - Apresentação de trabalhos do IFMT/Campus Cáceres na II Semana Tecnológica - 2009



Figura 9 - Apresentação de trabalhos do IFMT/Campus Cáceres na II Semana Tecnológica - 2009

Na missão do IFMT/Campus Cáceres consta que a Escola oferece ou deve oferecer prestação de serviços à comunidade. Um desses serviços pode ser exemplificado por meio do relato sobre um trabalho desenvolvido pela Instituição junto a uma comunidade rural localizada a 65 km de Cáceres, em parceria com uma empresa privada de Reflorestamento, chamada *Floresteca*, na qual os estudantes do Instituto vão à essas escolas rurais para ensinar os alunos a fazer hortas, a plantar e desenvolver outras atividades relacionadas à agricultura, sempre com o acompanhamento dos professores coordenadores.

Este trabalho, denominado *projeto Florescer*, é um trabalho interdisciplinar, o que significa a participação de todas as disciplinas nas atividades e a cada dia da semana um professor acompanha os alunos nas atividades da horta e ministra naquele espaço sua aula, introduzindo, no assunto estudado, questões relacionadas ao trabalho desenvolvido pelos alunos no Projeto. Este trabalho vem trazendo resultados significativos no processo ensino/aprendizagem, tanto para os alunos do Instituto como para os das escolas rurais que também participam do referido Projeto.



Figura 10 - Aulas no Projeto Florescer – Comunidade Clarinópolis



Figura 11 - Projeto Florescer – “Saberes e Sabores da Horta” (Comunidade Clarinópolis)



Figura 12 - Projeto Florescer – “Saberes e Sabores da Horta” (os alunos cuidando da horta durante uma aula de Língua Portuguesa – projeto interdisciplinar).

O Ensino Técnico Integrado oferecido pelo IFMT/Campus Cáceres é regulamentado pelo Decreto nº 5154/2004. O termo “integrado”, explicitado no PDI (IFMT, 2009), implica garantir a integração da formação Geral do ensino médio e da formação técnica profissional. Ressalta ainda que esta concepção de educação profissional técnica de nível médio integrada tem a finalidade primeira de “formar sujeitos autônomos, protagonistas da cidadania ativa, tecnicamente capazes de responder às demandas da produção do conhecimento e aptos a dar prosseguimento aos estudos” (IFMT, PDI, 2004, p.34).

Reforça também que os conteúdos que compõem as disciplinas do ensino médio (Português, Matemática, Língua Estrangeira, Física, Química, Biologia, Geografia, História, Educação Física, Artes, Filosofia e Sociologia) coincidem e se integram aos conteúdos da formação técnica e contribui para que:

O ensino técnico de nível médio integrado, portanto, deve valorizar aspectos clássicos do conhecimento, respaldados pela formação geral, sempre articulando os conhecimentos específicos da área técnica, de modo que desenvolva os atributos intelectuais dos alunos para saber lidar com a complexidade do mundo do trabalho e estar preparado para a vida (IFMT/Campus Cáceres, 2009, p.35).

Partindo do pressuposto de que um ensino integrado presume a organização e o desenvolvimento de um currículo integrado, notamos que os documentos analisados na pesquisa se identificam com a reflexão feita por Ciavatta (2005, p. 84) sobre formação integrada, ou seja, que “a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho” e acrescenta:

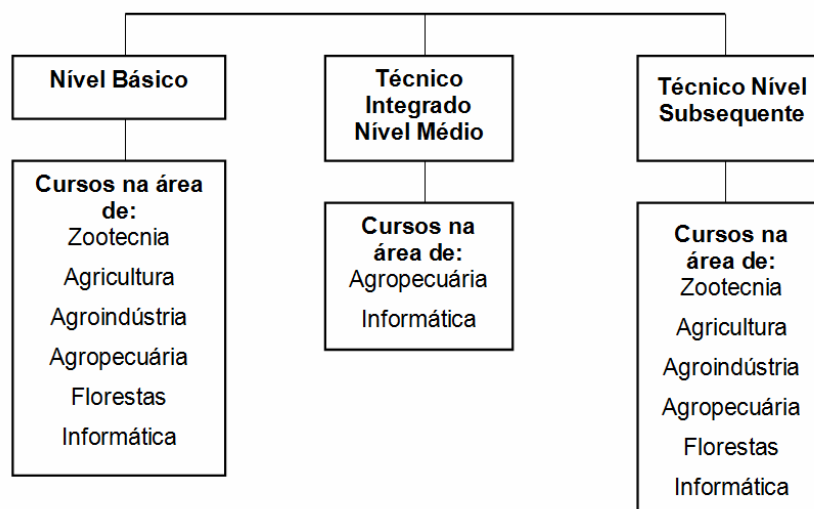
Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para uma leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política (CIAVATTA, 2005, p. 85).

No entanto, a pesquisa realizada com os professores do IFMT/Campus Cáceres no que diz respeito a sua prática de integração curricular, não condiz com o discurso expresso nos documentos oficiais, conforme analisaremos mais a frente.

3.2. O Processo de Reforma Curricular do IFMT/Campus Cáceres

A partir da promulgação da LDB 9.394/1996, a então EAFC/MT oferecia um ensino técnico em agropecuária e técnico florestal, ambos integrados ao ensino médio, com duração de três anos, em período integral. Com a promulgação do Decreto 2.208/1997 a escola passou a oferecer ensino básico; técnico concomitante e sequencial; e ensino médio separado do ensino técnico com matrículas e currículos distintos, conforme Proposta Pedagógica (EAFC, 1999, p.8).

ORGANOGRAMA



A matriz curricular do ensino médio, conforme consta na proposta pedagógica (EAFC, 1999), era estruturada em três grandes áreas com carga horária total de 3.000 horas: A) códigos e linguagens e suas tecnologias; B) ciência da natureza e matemática e suas tecnologias; C) ciências humanas e suas tecnologias.



Figura 13 - Antiga Escola Agrotécnica Federal de Cáceres (EAFC)

Os cursos técnicos eram estruturados por módulos que variavam em uma carga horária de 1.200 a 1.800 horas, em diferentes áreas profissionais, com duração de 1 ano a 1 ano e meio, aproximadamente. Como uma tentativa de integração curricular, esta estrutura modular culminou na aplicação de uma nova metodologia de ensino denominada *Pedagogia de Projetos*, que foi imposta aos professores do Instituto sem lhes ser proporcionado nenhum tipo de qualificação e/ou discussão que pudesse garantir uma aplicação eficiente da nova pedagogia. A experiência foi extremamente negativa, pois, sem

saber do que se tratava, os docentes reagiram e se instalou na Instituição uma verdadeira confusão. A afirmação de Ramos (2006) expressa exatamente como foi a experiência na escola.

[...] a pouca propriedade teórico-metodológica sobre essa estratégia por parte de professores e gestores escolares; a inexistência de condições de estudo e debate sobre o assunto; a ausência de condições materiais concretas na escola; a especificidade dos tempos e espaços escolares, tradicionalmente organizados com base em disciplinas; levaram as organizações curriculares ecléticas, muitas vezes superficiais na abordagem dos conteúdos (RAMOS, 2006, p.71).

O Decreto 2.208/1997 (BRASIL, 1997) enfatizava que o processo ensino/aprendizagem deveria se constituir sobre as competências e não mais sobre os conteúdos. A partir da promulgação do Decreto Federal nº 5.154/2004, a então EAFC/MT, por imposição Legal, passou a oferecer ensino médio Integrado ao ensino técnico que, pelo que observamos, a denominação “Integrado” se apresentava somente no nome, pois na prática pedagógica notamos que esta integração não acontece ou, se houve, foi parcialmente, conforme foi discutido em outros itens deste trabalho.

Em 2004, a EAFC/MT oferecia os seguintes cursos: Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, com habilitação em Agropecuária; Técnico em Informática, com habilitação em Programação e Desenvolvimento de Sistemas; Técnico em Informática, com habilitação em Sistemas de Informação este na modalidade EJA.

Na modalidade subsequente, oferecia: Técnico em Agropecuária, com habilitação em Zootecnia; Técnico em Agropecuária, com habilitação em Agricultura; Técnico em Agropecuária, com habilitação em Florestal; Técnico em Agropecuária, com Habilitação em agroindústria; Técnico em Informática, com habilitação em Processamento de Dados.

Hoje, com a promulgação da Lei nº 1.1892/2008, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a EAFC/MT passou a ser denominado Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso, Campus Cáceres (IFMT/Campus Cáceres). Hoje oferece cursos técnicos integrados ao ensino médio, com carga horária entre 4.000 e 4.800 horas; cursos técnicos subsequentes, com carga horária que varia entre 1.400 a 1.600 horas e cursos técnicos de nível básico.

Todo este processo de reforma na educação profissional aqui percorrido desde os anos 1990 até os dias de hoje parece não ter acarretado muitas mudanças na prática educativa dos docentes do IFMT/Campus Cáceres, pois, de acordo com a pesquisa realizada, a maioria dos docentes não soube opinar sobre essas mudanças, conforme apresentado no GRÁFICO 01:

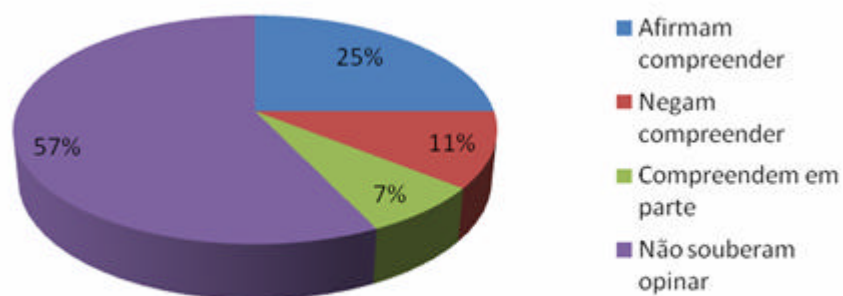


Gráfico 01: Docentes do IFMT/ Campus Cáceres, segundo a compreensão das mudanças sofridas na prática educativa após as recentes reformas ocorridas na educação profissional – 2009

Isto implica observar que 75% dos docentes pesquisados demonstram não compreender claramente as reformas educacionais. Esta comprovação é preocupante, pois a falta de conhecimento da legislação em vigor acarreta a ausência de compromisso por parte do docente, em por em prática as ações pedagógicas que preconizam os documentos oficiais da escola. Acreditamos ser este um dos motivos da prática parcial de integração curricular já constatada nesta pesquisa.

Esta constatação se justifica quando verificamos no GRÁFICO 02 que somente 22% dos pesquisados afirmam conhecer a legislação educacional e, por conseguinte, as reformas ocorridas em decorrência desta legislação.

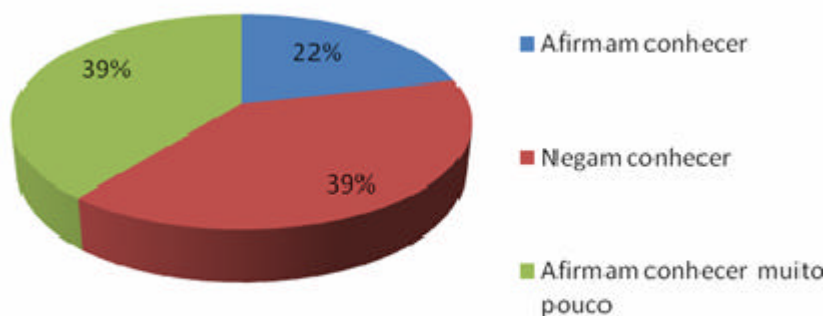


Gráfico 02: Docentes do IFMT/ Campus Cáceres, segundo declaração do nível de conhecimento acerca da legislação da educação profissional - 2009

Ora, se 78% dos docentes praticamente não conhecem a legislação da educação profissional, significa que dificilmente poderemos encontrar nesta instituição uma prática efetiva de integração curricular, pois ninguém é capaz de fazer e fazer bem, algo que não conhece.

O Decreto 2.208/1997 e o Decreto 5.154/2004 são os dispositivos legais que mais fazem referência à educação profissional. Contudo, os professores não demonstraram muito conhecimento sobre estes documentos. Afirmam ter um pouco mais de conhecimento sobre a LDB 9.394/1996 (GRÁFICO 03) que apenas cita a educação profissional como um suplemento da educação básica e que, na LDB, e esta sequer é citada como componente da educação escolar, como cita a Lei:

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II - educação superior (BRASIL, LDB 9.394/96).

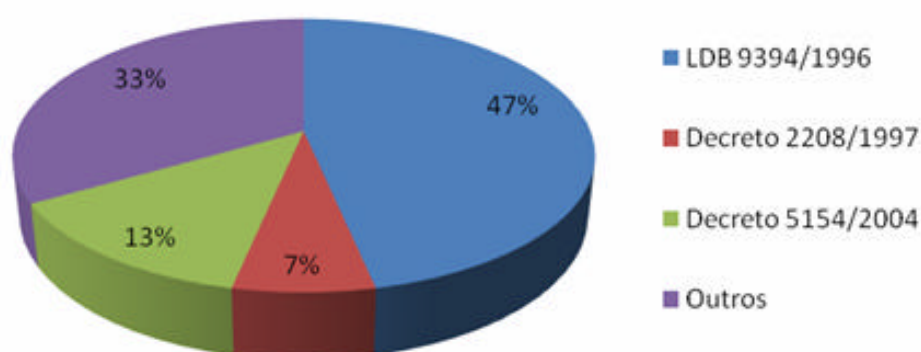


Gráfico 03: Docentes do IFMT/ Campus Cáceres por indicação de maior conhecimento dos Dispositivos legais mais relevantes na Educação Profissional - 2009

Diante do exposto, verificamos que esta falta de conhecimento dos docentes em relação aos dispositivos legais constatada nesta pesquisa não demonstra total falta de interesse deles em adquirir este conhecimento. Sabemos, por experiência do cotidiano escolar, que estas reformas foram impostas aos professores e que eles não foram oportunizados com orientações e cursos de capacitação sobre as reformas ocorridas.

Ferretti (2008), em artigo publicado sobre uma pesquisa que realizou em uma escola de ensino profissional, em 1997, sobre a implantação das reformas da educação profissional verificou, quando colhia depoimentos dos professores, a ausência de informações deles sobre aquela reforma e constatou que os textos que chegaram à escola informando sobre as mudanças foram discutidos de forma precária, em raros momentos de discussão e reflexão sobre o tema. Relata também a falta de preocupação por parte da rede federal em proporcionar discussões e reflexões sobre o assunto, o que fez Ferretti (2008, p. 33) concluir que:

Os professores, por não procurarem se inteirar mais a fundo das reformas e seus propósitos alienam-se no seu cotidiano, em relação a elas, e acabam por isso, não colocando em debate o que lhes é proposto, embora se deva considerar, em seu favor, que tal enfrentamento, dependendo de sua natureza, pode ser fonte de problemas de ordem profissional. Também em função da ausência da apropriação crítica tanto das proposições da reforma quanto de sua leitura por parte da rede.

O autor analisa também que tanto a escola na qual ele realizou a pesquisa, como qualquer outra que seja estudada, não é homogênea, mesmo fazendo parte de uma rede mais ampla que institui orientações, como são as escolas técnicas federais.

A autonomia relativa da unidade escolar não apenas lhe confere certa margem de flexibilidade, dentro de limites menos ou mais extensos, como abriga e fomenta confrontos e disputas, expressas de forma menos ou mais abertas ou dissimuladas, menos ou mais discursivas ou objetivadas em práticas escolares que abarcam desde reuniões amplas ou restritas até as aulas, passando por uma multiplicidade de outras atividades (ibidem).

Sabemos também que este desconhecimento sobre a legislação acarreta prejuízos nas práticas pedagógicas dos docentes e interferem no ensino/aprendizagem. O docente do IFMT/Campus Cáceres, hoje, trabalha de forma individualizada, sem se integrar totalmente com o trabalho do colega e, em consequência, a construção do currículo não é uma construção coletiva, pelo menos não integralmente, o que ocasiona uma integração parcial da prática curricular.

3.3. Mudanças Recentes na Integração Curricular na Prática Educativa do IFMT/Campus Cáceres

3.3.1. O corpo docente e o debate sobre sua práxis de integração curricular

O corpo docente do IFMT/Campus Cáceres, em 2009, era composto por dezoito (18) professores efetivos e quatorze (14) substitutos. A amostra da pesquisa inclui apenas os professores que trabalham com o ensino técnico integrado, perfazendo um total de vinte e oito (28) docentes, dentre eles 13 são efetivos e 15 substitutos.

No início da análise, constatamos que o número de professores efetivos é praticamente o mesmo que a quantidade de substitutos (GRÁFICO 04):

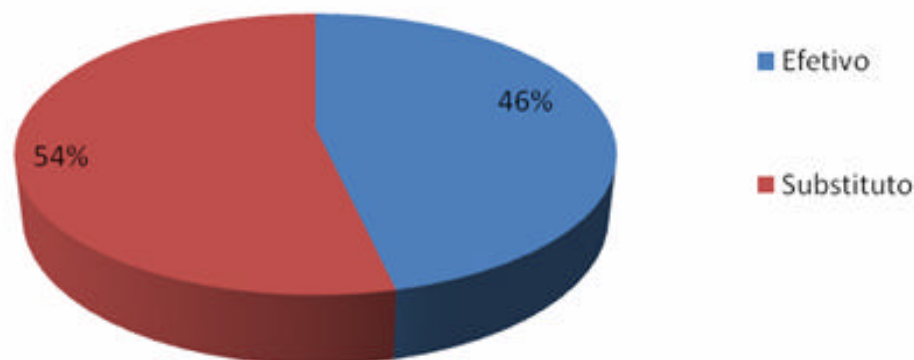


Gráfico 04: Docentes do IFMT/Campus Cáceres, segundo vínculo empregatício - 2009

Este fato, com certeza, acarreta uma falta de comprometimento por parte dos substitutos em relação a sua prática pedagógica, pois a legislação prevê que eles só podem permanecer na instituição até dois anos, após este prazo, o contrato é automaticamente rescindido. Nestas condições, o docente já ingressa na escola sem estímulo e sem tempo suficiente para desenvolver um trabalho eficiente e de qualidade.

Destacamos que 71% dos pesquisados são da área técnica (GRÁFICO 05), o que quer dizer professores mais engajados no ensino profissionalizante, sendo que 16 professores trabalham com a área técnica.

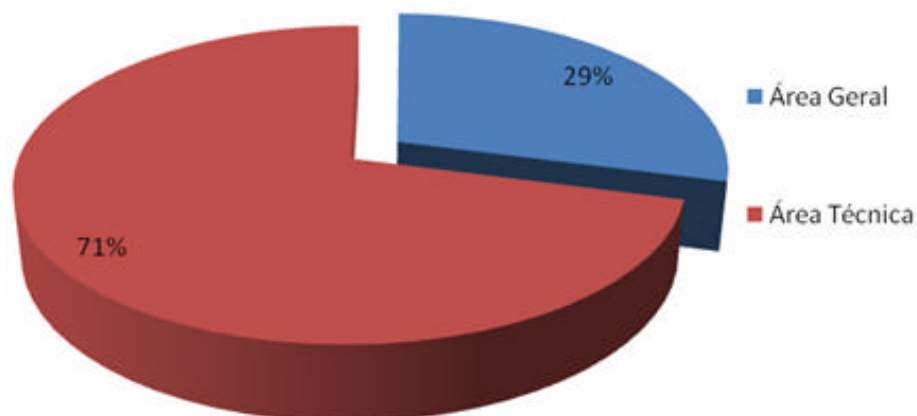


Gráfico 05: Docentes do IFMT/Campus Cáceres por disciplinas que lecionam segundo a área- 2009

Quando analisamos a prática efetiva de integração curricular, percebemos que os docentes não acreditam que ela se realize no cotidiano escolar. Um pequeno número de professores afirma existir esta prática (GRÁFICO 06):

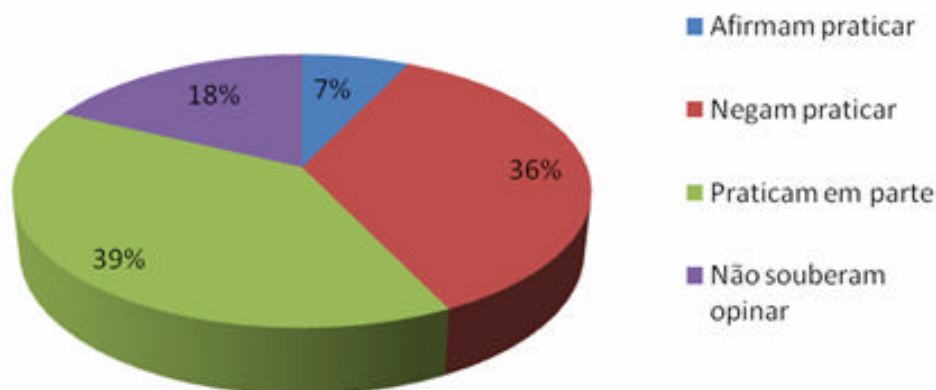


Gráfico 06: Docentes do IFMT/ Campus Cáceres, segundo a prática de integração curricular na Instituição – 2009

Apesar de a maioria (89%) considerar necessária e de suma importância a efetivação dessa prática na Instituição (GRÁFICO 07).

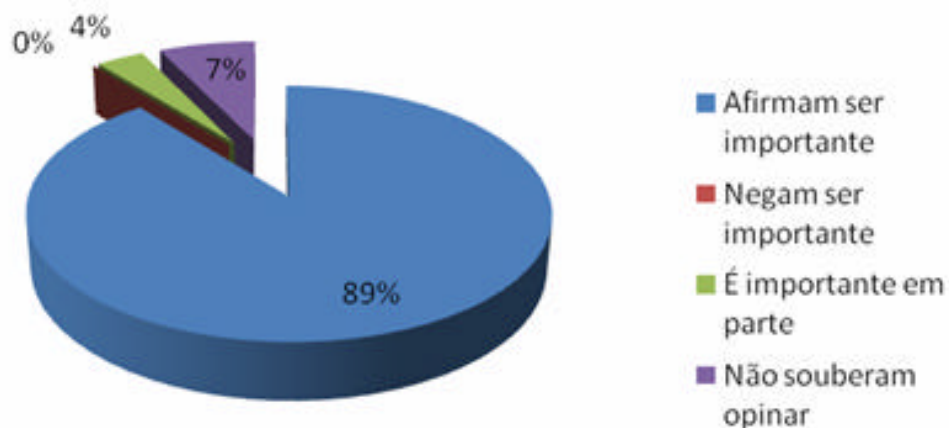


Gráfico 07: Docentes do IFMT/ Campus Cáceres, segundo a afirmação da importância da efetivação da prática da integração curricular na Instituição - 2009

Sabendo que a integração entre teoria e prática é um dos aportes da integração do currículo, podemos inferir que esta relação existe parcialmente, na prática docente da Escola.

Esta afirmação é reforçada quando constatamos que somente 11% dos docentes admitem praticar a integração, na sua totalidade, nas disciplinas por eles ministradas (GRÁFICO 08). Isto significa dizer que 79% dos professores não desenvolvem a integração curricular na sua prática pedagógica.

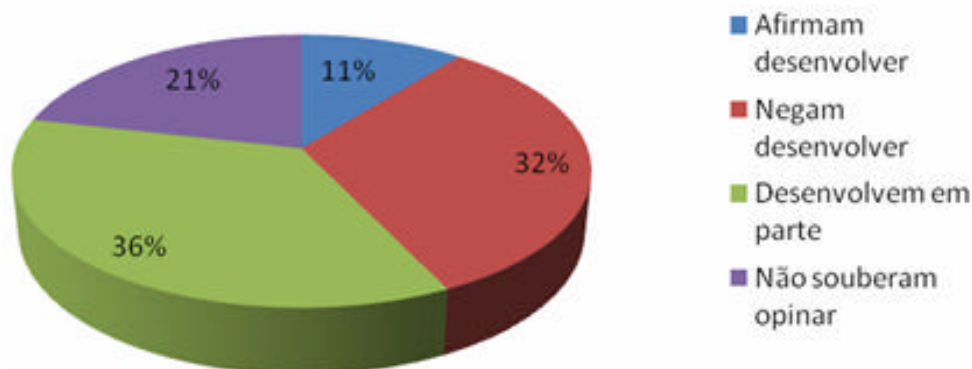


Gráfico 08: Docentes do IFMT/ Campus Cáceres, segundo afirmação do desenvolvimento da prática de integração curricular nas disciplinas por eles ministradas - 2009

Além disso, 76% dos docentes conceituam integração curricular como a junção da área técnica com a formação geral (GRÁFICO 09).

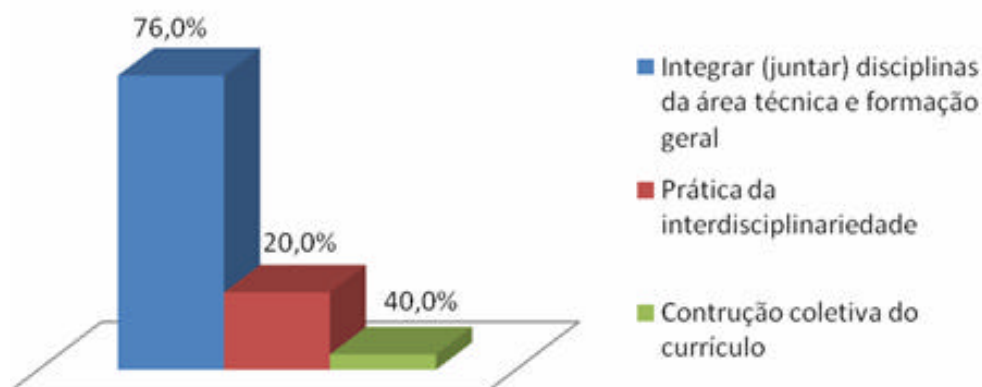


Gráfico 09: Incidências de definições de Integração Curricular por parte dos docentes do IFMT/Campus Cáceres - 2009

Os docentes (65%) consideram a formação mais consistente e mais próxima da realidade do aluno, ou seja, o conhecimento prático como o aspecto mais importante para a efetiva integração curricular (TABELA 01).

Tabela 01: A incidência de justificativas dos docentes do IFMT/ Campus Cáceres quanto à importância da prática efetiva da integração curricular na Instituição - 2009.

INDICAÇÕES	Nº	%
Formação mais consistente e mais próxima da realidade do aluno/conhecimento prático	13	65,0
Adquire conhecimento para sua vida profissional	2	10,0
Melhor formação técnica	5	25,0
TOTAL	20	100,0

Ora, desenvolver um currículo integrado perpassa campos de estudos muito mais profundos que simplesmente juntar áreas afins ou trabalhar com o conhecimento empírico do aluno. Integrar currículo é estabelecer um diálogo interdisciplinar na perspectiva de um saber globalizado, que envolva aspectos culturais, sociais, históricos e políticos, como bem define Beane (2003, p.94).

[...] uma concepção de currículo que procura relações em todas as direções, e que devido a esse tipo de união especial, é dado o nome integração curricular. Subjacentes a esta ideia de integração curricular encontram-se dois propósitos importantes. Por um lado, ajudar os jovens a integrar as suas próprias experiências; por outro lado, promover a integração social democrática entre os jovens.

Outro fator agravante no que diz respeito à ausência da prática de integração curricular se refere à experiência docente no IFMT/Campus Cáceres (GRÁFICO 10). Observamos que 39% dos docentes têm menos de um ano de experiência na Instituição. Este fato se justifica pelo grande número de professores substitutos que passam muito rapidamente pela escola, como já verificamos anteriormente.

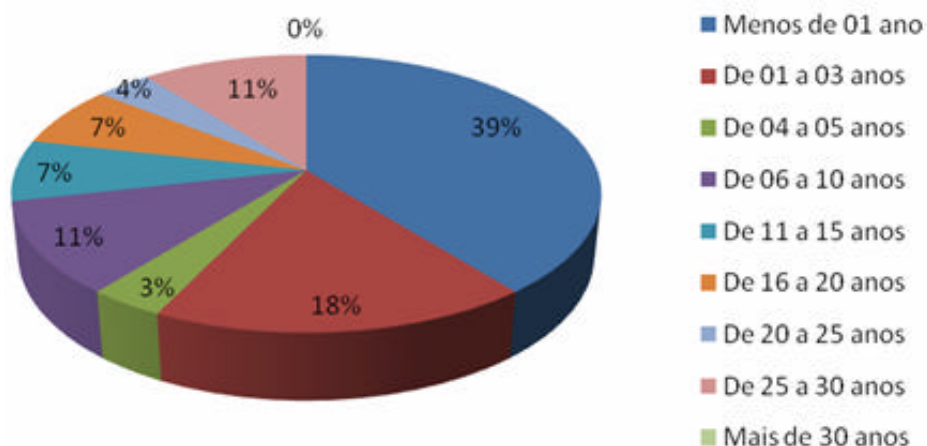


Gráfico 10: Docentes do IFMT/Campus Cáceres, segundo sua experiência docente na Instituição – 2009

A mesma realidade se observa com relação à experiência docente em outra instituição de ensino (GRÁFICO 11).

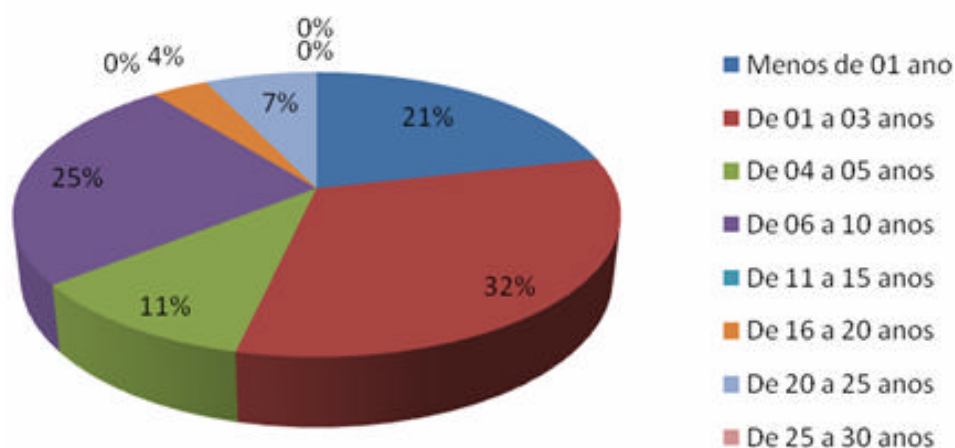


Gráfico 11: Docentes do IFMT/Campus Cáceres, segundo sua experiência docente anterior, em outra Instituição de ensino - 2009

Esta constatação é reforçada quando perguntado aos professores se eles fundamentam seu planejamento curricular nos princípios da ciência, do trabalho, da cultura e da tecnologia (TABELA 02), princípios estes que, de acordo com os documentos oficiais,

devem ser indissociáveis da formação humana, visando atender às necessidades sociais, culturais, econômicas e intelectuais dos alunos.

Tabela 02: Incidências de explicações dos docentes do IFMT/ Campus Cáceres sobre a fundamentação do currículo nos princípios da ciência, do trabalho, da cultura e da tecnologia na Instituição - 2009.

JUSTIFICATIVAS	Nº	%
Embora a diretriz da escola esteja baseada nesses princípios, os professores não têm conhecimentos e nem momentos de discussão para aplicá-los.	10	58,8
A escola trabalha mais com os princípios do trabalho e da tecnologia	4	23,5
É confirmada a presença desses princípios pelos eventos de cunho científico que a escola proporciona aos alunos.	3	17,6
TOTAL	17	100,0

Conforme Ramos (2004, p.51), “o trabalho, a ciência e a cultura são princípios estruturantes e devem ser resgatados como meio para a compreensão e a transformação do mundo atual”. Os docentes continuam afirmando que lhes faltam conhecimentos e momentos de discussões para aplicá-los. Embora 82% afirmem que o currículo da escola está fundamentado nos princípios da ciência, do trabalho, da cultura e da tecnologia (GRÁFICO 12), o que percebemos nesta afirmação é que ela se faz presente somente nos documentos oficiais (proposta pedagógica, PDI, Planos de curso) e muito pouco na prática pedagógica.

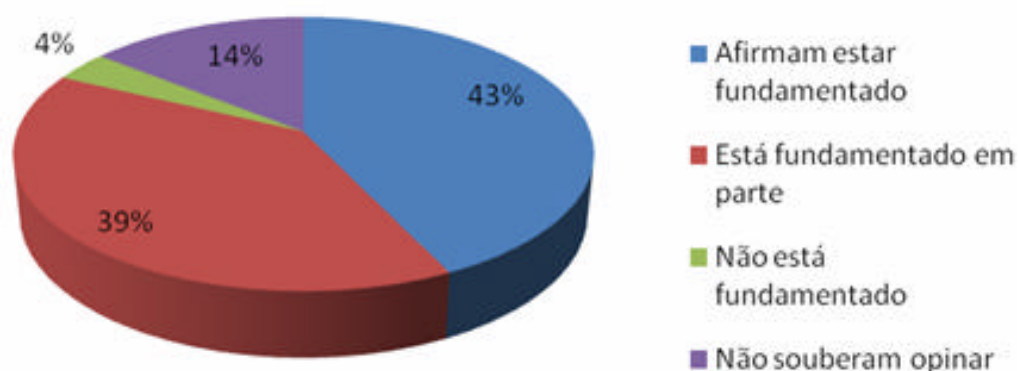


Gráfico 12: Docentes do IFMT/ Campus Cáceres, segundo indicação da fundamentação do currículo nos princípios da ciência, do trabalho, da cultura e da tecnologia - 2009

Desse modo, concluímos que se os professores e a coordenação pedagógica do Instituto tem pouco conhecimento ou este conhecimento é um tanto quanto equivocado

sobre a elaboração e prática de um currículo integrado e, se os professores desconhecem a legislação em vigor, não há como se efetivar a prática da integração curricular no IFMT/Campus Cáceres em conformidade com o que está explicitado nos documentos oficiais da escola.

Em vista disso, faz-se necessário uma ação coletiva e intensa do Instituto para desenvolver programas de capacitação, reuniões de discussões e reflexões junto aos docentes para que esta prática se efetive, considerando que expressaram este desejo durante esta investigação.

3.3.2. As estratégias de integração curricular explicitadas no PDI, no PPI e nos planos de cursos do IFMT/ Campus Cáceres

O PDI (IFMT, 2009) explicita que a integração curricular implica em garantir tanto a formação do ensino médio quanto à formação técnica profissional. Neste documento esta concepção

[...] se constituirá em etapa de consolidação da formação básica, atendendo a finalidade precípua de formar sujeitos autônomos, protagonistas da cidadania ativa, tecnicamente capazes de responder às demandas da produção do conhecimento e aptos a dar prosseguimento aos estudos (PDI 2009, p.34).

A proposta pedagógica (IFMT, 2008) do IFMT/Campus Cáceres explicita que os conteúdos deverão ser trabalhados de forma contextualizada, inter e multidisciplinar, relacionando teoria e prática, inclusive com horários previstos para que as áreas afins possam se reunir periodicamente para planejar suas atividades de forma integralizada. O professor deve trabalhar no aluno a capacidade crítica, criativa, respeito, autoestima, de modo a envolvê-lo no processo ensino/aprendizagem.

Dentre outras, a proposta cita como estratégias de trabalho:

- Promover reuniões de estudos entre os professores da escola, ampliando seu referencial teórico metodológico;
- Diagnosticar contínua e individualmente a situação do aluno;
- Desenvolver atividades de orientação e acompanhamento aos discentes com baixo rendimento escolar, no decorrer do ano letivo;
- Promover palestras, conferências e seminários que contribuam para o aprimoramento do trabalho docente;
- Promover atividades culturais extra-classe;
- Trabalhar a interdisciplinariedade/ multidisciplinariedade; (IFMT, PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2008, p.25)

O PDI (IFMT, 2009, p. 39) acrescenta que uma das suas estratégias de ação para qualificar professores é “realizar fóruns permanentes de reflexão quanto a temáticas inerentes ao contexto educativo”.

Nesta perspectiva de ensino integrado que: valoriza aspectos clássicos do conhecimento; prima pela indissociabilidade da educação geral e da educação profissional; desenvolvem nos alunos os atributos intelectuais para que saibam lidar com a complexidade do mundo do trabalho e estejam preparados para a vida, como explicita o

PDI (IFMT, 2009) da Instituição, faz-se necessário que sejam desenvolvidas estratégias de Integração Curricular como, por exemplo, reuniões periódicas com os docentes para discussão de assuntos relacionados à interdisciplinaridade, contextualização de conteúdos, fóruns, seminários, entre outras. Porém, essas estratégias, segundo a pesquisa realizada com os professores do Instituto, não estão sendo colocadas em prática, pois somente 4% dos docentes afirmam ter tido oportunidades de discutir sobre integração curricular (GRÁFICO 13).

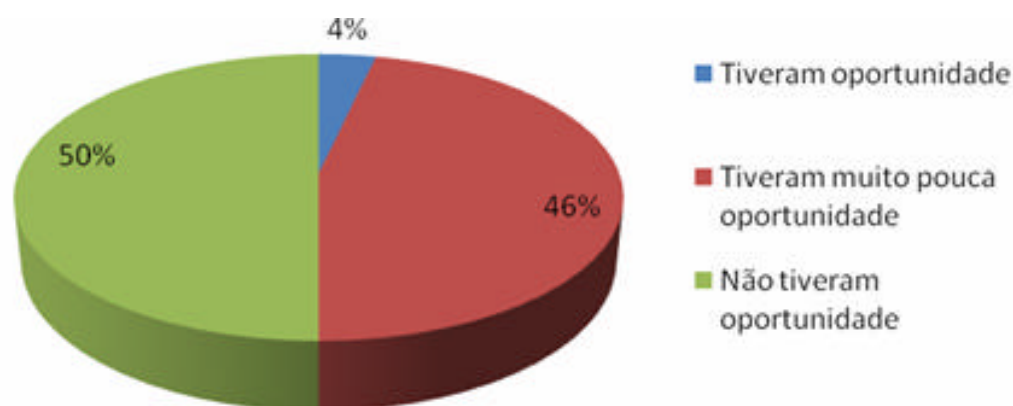


Gráfico 13: Docentes do IFMT/ Campus Cáceres e a indicação de oportunidades de discussão sobre Integração Curricular - 2009

Observamos que os docentes gostariam de por em prática as estratégias de integração curricular explicitadas no PDI, PPCs etc., tanto que solicitam qualificação para que esta prática se efetive, conforme mostra a TABELA 03.

Tabela 03: Docentes do IFMT/ Campus Cáceres segundo questões que não lhes foram perguntadas no questionário - 2009

QUESTÕES	Nº	%
Treinamento para os gestores gerirem o tipo de ensino integrado conforme preconiza a Lei.	3	33,3
Falta de políticas de qualificação/requalificação para os docentes, principalmente os substitutos.	3	33,3
Avaliação do aprendizado dos estudantes.	1	11,1
Quais ações deveriam ser desenvolvidas pelo IFMT campus Cáceres para a efetiva integração curricular	2	22,2
TOTAL	9	100,0

Verificamos também, que os docentes são favoráveis a que haja diálogo entre as disciplinas (TABELA 04) e, para que isso aconteça, é preciso haver discussões, reuniões periódicas de planejamento entre os professores, como estratégias de integração curricular.

Tabela 04: Docentes do IFMT/ Campus Cáceres e sua opinião segundo a prática da integração curricular nas disciplinas por eles ministradas - 2009

OPINIÕES	Nº	%
Alguns conteúdos são trabalhados de forma integrada, porém esporadicamente	7	43,8
O diálogo entre as disciplinas não acontece na escola	7	43,8
Algumas vezes ocorre a integração por necessidade mesmo, sem haver planejamento,	2	12,5
TOTAL	16	100,0

Neste contexto, percebemos que, para que as estratégias de integração curricular sejam efetivamente desenvolvidas no IFMT/Campus Cáceres como preconiza os documentos oficiais, é preciso se construir um projeto político pedagógico alicerçado em um comprometimento coletivo entre direção, coordenação pedagógica, corpo docente, corpo técnico administrativo, enfim, todos os segmentos educacionais deverão estar engajados neste processo contínuo de integração.

Ciavatta (2005) sugere alguns pressupostos para se desenvolver esta formação integrada, quais sejam: um projeto social em que direção, professores e comunidade escolar em geral manifeste vontade política de não reduzir a formação do aluno à simples preparação para o mercado de trabalho; manter a articulação entre formação geral e profissional de modo a romper com o dualismo há anos existente na educação profissional; articular a instituição com alunos e familiares e a escola ter em mente que “o exercício da formação integrada é uma experiência de democracia participativa” (CIAVATTA, 2005, p.101).

Quando o professor faz a opção de trabalhar a integração curricular como prática pedagógica deve objetivar também, entre outras coisas, a boa relação afetiva com seus alunos. Ao assumir este compromisso o professor já deve saber que terá de alterar suas relações de poder como, por exemplo, perguntar ao aluno se ele quer determinada mudança no currículo ou não.

Beane (2003) cita algumas mudanças fundamentais nas relações professor/aluno quando da prática de integração curricular, as quais merecem ser citadas:

- Partilhar as tomadas de decisão curriculares e outras com os jovens;
- Centrar-se mais nas preocupações dos jovens do que nos programas predeterminados em termos de “profundidade e sequência”;
- Abordar questões cujas respostas são desconhecidas e consequentemente, aprender em conjunto com os estudantes;

- Considerar seriamente os significados construídos pelos estudantes;
- Defender o direito dos jovens a poderem dispor deste gênero de currículo (BEANE, 2003, p. 107).

3.4. Aspectos Positivos e Negativos da Integração Curricular no Processo Ensino-Aprendizagem do IFMT/Campus Cáceres

Na pesquisa realizada no IFMT/Campus Cáceres, os docentes apontaram cinco vantagens e cinco desvantagens da prática de integração curricular, ou seja, do ensino técnico integrado, conforme vemos nas TABELAS 05 e 06 e que podemos citar como aspectos positivos e negativos de integração curricular.

Tabela 05: Cinco vantagens apontadas pelos docentes do IFMT/Campus Cáceres quando o ensino técnico é integrado- 2009.

VANTAGENS	Nº	%
1ª) Oferece maior possibilidade de articular a teoria e a prática.	23	24,0
2ª) Proporciona maior flexibilidade curricular e adaptação ao mercado de trabalho.	22	22,9
3ª) Estimula o desenvolvimento da criatividade e criticidade científica.	19	19,8
4ª) Efetivação da interdisciplinaridade.	16	16,7
5ª) Oferece um maior número de atividades a serem desenvolvidas pelos alunos.	16	16,7
TOTAL	96	100,0

Tabela 06: Cinco desvantagens apontadas pelos docentes do IFMT/Campus Cáceres quando o ensino técnico é integrado- 2009

DESVANTAGENS	Nº	%
1ª) Dificuldade de integração entre os conteúdos do núcleo comum e área técnica	22	27,2
2ª) Resistência dos professores à integração curricular	19	23,5
3ª) Excesso de carga horária de aulas para os alunos	16	19,8
4ª) Aumenta a carga de trabalho do professor.	14	17,3
5ª) Não há possibilidade de o aluno concluir a formação técnica de forma mais rápida.	10	12,3
TOTAL	81	100,0

Eles salientaram a importância da articulação entre teoria e prática para uma prática eficaz de integração curricular, articulação esta já evidenciada quando questionados da importância da prática de integração curricular. Isto se justifica quando questionado se o curso não fosse integrado se haveria interferência na qualidade e uma das justificativas foi a questão da associação de conhecimentos teóricos e práticos (GRÁFICO 14).

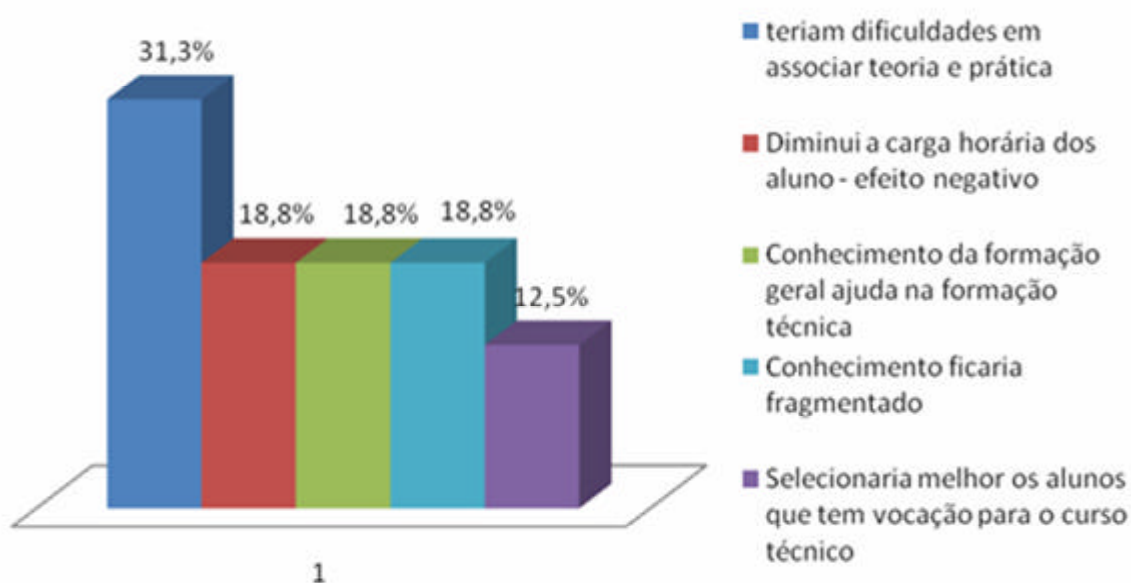


Gráfico 14: Incidência de opiniões dos docentes do IFMT/ Campus Cáceres, a respeito da interferência da qualidade do curso, caso este não fosse integrado - 2009

Também citaram como ponto importante, quando se faz ensino integrado, o acesso mais fácil ao mercado de trabalho. Na escola pesquisada, por exemplo, a maior parte dos alunos sai empregado, geralmente na empresa onde fizeram o estágio, requisito obrigatório para conclusão do curso.

Uma das desvantagens apontadas na pesquisa salienta um ponto crucial: a resistência dos professores em praticar a integração curricular. Dizemos crucial porque é exatamente esta resistência que presenciamos no nosso cotidiano. Os docentes sentem dificuldade de se integrar, de dialogar com as outras disciplinas, às vezes até por pensar que não possuem conhecimentos suficientes para isso, ou, às vezes, por acomodação, ou medo de encarar as mudanças. Esta dificuldade acarreta outra desvantagem apontada por eles: de integração entre os conteúdos do núcleo comum com os da área técnica.

E assim, diante das dificuldades, acabam repetindo as mesmas práticas, muitas vezes ultrapassadas e individualizadas.

Apresentamos também como aspectos positivos de integração curricular no processo de ensino/aprendizagem do IFMT/Campus de Cáceres três razões apontadas pelos docentes para justificar a importância do ensino técnico integrado (TABELA 07).

Tabela 07: Três razões apontadas pelos docentes do IFMT/ Campus Cáceres para justificar a importância do ensino técnico integrado - 2009.

RAZÕES	Nº	%
Formação integral do cidadão/ acadêmica e profissional	13	38,2
Mais motivação no aluno para estudar, pois prepara para o mercado de trabalho	14	41,2
Articula conhecimentos teóricos e práticos	7	20,6
TOTAL	34	100,0

E, por conseguinte três razões que dificultam a integração curricular (TABELA 08), o que podemos considerar como pontos negativos do ensino integrado, segundo os docentes pesquisados.

Tabela 08: Fatores apontados pelos docentes do IFMT/Campus Cáceres que dificultam a integração curricular - 2009

FATORES	Nº	%
Falta de formação e qualificação dos professores e equipe pedagógica	10	27,8
Resistência dos docentes à integração curricular	10	27,8
Carga horária elevada de professores e alunos	8	22,2
Falta de planejamento dos docentes e equipe pedagógica	8	22,2
TOTAL	36	100,0

Apesar das dificuldades apontadas pelos docentes sobre a prática e o desenvolvimento de um currículo integrado nas disciplinas ministradas, quando perguntado a respeito da qualidade do curso técnico integrado, 57% considera o curso de boa qualidade (GRÁFICO 15). É claro que nesta resposta temos que levar em conta que a avaliação aqui questionada é de forma indireta, ou seja, uma avaliação do trabalho pedagógico dos próprios docentes pesquisados.

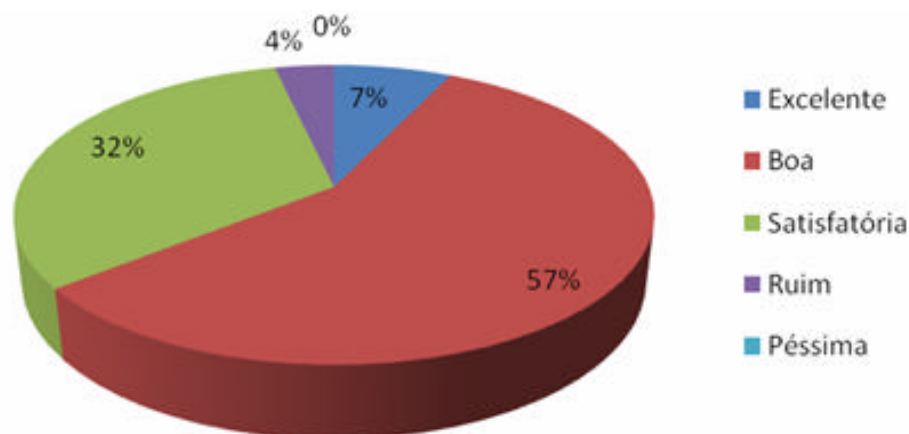


Gráfico 15: Docentes do IFMT/ Campus Cáceres e sua avaliação quanto a qualidade do curso Técnico Integrado da Instituição - 2009

Portanto, verificamos que os docentes almejam construir e por em prática um currículo efetivamente integrado e não podemos nos esquecer que formação geral e formação técnica precisam estar entrelaçadas no fazer pedagógico, pois os conhecimentos específicos não são suficientes para a compreensão global da realidade.

Esta proposta de currículo integrado contempla uma compreensão global de conhecimento que mantenha a unidade entre formação geral e formação técnica para atender as necessidades da formação humana e não um currículo organizado por áreas disciplinares distintas, como são na maioria das escolas.

Um ponto de grande relevância na integração curricular é a experiência de vida do aluno. O que aprendemos com nossas experiências cotidianas, nossas crenças, valores ficam enraizados em nossa mente muito mais do que o próprio conhecimento adquirido em sala de aula, como afirma Beane (2003, p.95)

Quase todos têm tido ocasião de recordar os seus dias de escola e refletir sobre o que terá acontecido ao conhecimento que supostamente assimilaram durante os anos de escolarização... mas tal conhecimento foi tão segregado quando foi adquirido, e por isso tão desprezado do resto das suas experiências, que não se encontra disponível perante as condições atuais de vida.

Diante do exposto, para que a integração do currículo se consolide, no IFMT/Campus Cáceres, é premente que a equipe gestora junto com os docentes desenvolva estratégias de integração de modo que sejam proporcionadas discussões e reuniões de estudo com o objetivo de qualificar os professores e toda a comunidade escolar rumo à prática efetiva da integração curricular.

O professor deve encarar seu trabalho como um processo que lhe dê condições práticas necessárias ao seu fazer pedagógico. Apesar de termos consciência de que as propostas de integração curricular por si só não darão conta de resolver impasses e contradições há tempos presentes na escola.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino integrado oferecido pelo IFMT/Campus Cáceres, como a nomenclatura sugere, pressupõe a construção e a prática de um currículo integrado que pode significar muitas coisas diferentes para pessoas também diferentes. O termo integrar, no nosso entendimento sugere um sentido de completude, de compreensão do todo. Essa afirmação não significa que se pode ensinar e aprender tudo, mas queremos dizer que os conhecimentos específicos de uma determinada área do ensino técnico não são suficientes para proporcionar ao aluno a compreensão do todo. Faz-se necessário adquirir os conhecimentos também da formação geral.

Acreditamos na construção coletiva de um currículo integrado numa perspectiva de cooperação mútua e caráter aberto e democrático da escola, em que seja estabelecido um diálogo entre as disciplinas com o objetivo de promover um saber globalizado ao aluno.

De acordo com a pesquisa realizada no IFMT/Campus Cáceres, observamos que a prática da integração curricular no cotidiano escolar do Instituto é desenvolvida parcialmente pelo corpo docente, apenas por 11%. Isto se deve, provavelmente, à insuficiência de conhecimento a respeito do tema, bem como o desconhecimento da legislação educacional em vigor, conforme registrado em 78% dos pesquisados. Via de regra, isso leva a uma resistência na aplicação de uma prática desconhecida que implica em mudanças de paradigmas.

Outro fator que corrobora com esta consideração é o elevado número de docentes substitutos, 53,6% no momento de execução da pesquisa, que permanecem na escola até dois anos, por força de lei. Este pouco tempo de permanência faz com que eles não tenham tempo suficiente para um desenvolvimento efetivo da integração curricular, uma vez que esta prática exige dos envolvidos não só tempo, mas também conhecimento, disponibilidade, aceitação e vontade de fazer.

A relação entre a formação geral e técnica no processo de integração curricular é deficitária e pode decorrer de algumas desvantagens apontadas pelos docentes, tais como: a dificuldade de mesclar os conteúdos do núcleo comum com a área técnica; a resistência dos professores à integração curricular; excesso de carga horária de aulas para os alunos; carga horária excessiva do professor e ausência de formação e qualificação dos docentes.

Pode ser também decorrente de uma questão conceitual, uma vez que 76% dos pesquisados afirmam que a integração curricular é apenas uma junção das disciplinas da formação técnica com a formação geral. Entretanto, sabemos que ela vai além desta suposta junção, pois se trata de um diálogo interdisciplinar na perspectiva de um saber globalizado e envolve aspectos culturais, sociais, históricos e políticos.

Contudo, aspectos positivos podem ser vislumbrados no processo integrador em voga, como vistos nos resultados apresentados, os quais mostram que há uma premente aspiração quanto à integralização do currículo, evidenciados nas respostas dadas pelo corpo docente, como exemplo, maior possibilidade de articulação entre teoria e prática; maior flexibilidade curricular; facilidade de acesso ao mercado de trabalho; desenvolvimento da criatividade e criticidade científica e efetivação da interdisciplinaridade.

Observamos que 89,2% dos pesquisados, consideram importante a prática da integração curricular, efetivando, assim, o entrelaçamento entre a formação geral e a formação técnica.

Se o processo ensino/aprendizagem é uma via de mão dupla, então o docente torna-se uma “mola mestra” importante neste processo, isto é, funciona como um catalisador das mudanças necessárias à concretização da integração curricular, erradicando, ou pelo menos diminuindo, o hiato existente entre a formação geral e a técnica, o que torna imprescindível e fundamental a prática da integração curricular para ensinar com uma visão interdisciplinar de conhecimento e cultura.

A análise dos documentos oficiais e das fontes primárias (PDI, Proposta Pedagógica, PCC) pesquisados preconiza que a integração curricular deve fazer parte da prática docente, embora esta citação não condiga com o cotidiano escolar do grupo avaliado. Fica evidente que a ausência dessa prática docente se correlaciona com a ausência de conhecimento da legislação específica vigente. Isto ficou claro quando observamos que apenas 22% dos pesquisados afirmaram ter conhecimento da legislação específica, ou seja, 78% desconhecem as leis relacionadas à educação profissional. Este fato pode não estar atribuído à falta de interesse dos profissionais da educação, mas sim à ausência de oportunidades de discussões do tema integração curricular desde o seu ingresso nos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

Esta assertiva baseia-se no fato de que 96% dos pesquisados afirmaram não ter tido oportunidades de participação em discussões do assunto. Este desconhecimento da legislação e dos conceitos e definições do significado efetivo da integração curricular levam conseqüentemente, a linhas conceituais deficientes, superficiais e muito aquém do seu real significado por parte do corpo docente envolvido.

Outro questionamento de não menos importância diz respeito à imposição das mudanças que chegaram já prontas à escola e de modo verticalizado, isto é, de cima para baixo, sem consulta das bases ou dos sujeitos envolvidos. As mudanças curriculares efetivadas, principalmente de 1997 a 2003, chegaram em forma de leis e decretos com poucas discussões e sem a anuência ou parecer dos sujeitos envolvidos. O que criou momentos conflituosos, pois foi atribuído aos professores um compromisso de por em prática mudanças que eles desconheciam e que não foram sequer treinados ou qualificados para executá-las.

Os resultados desta pesquisa apontam para a necessidade do IFMT/Campus Cáceres desenvolver estratégias de qualificação e requalificação aos professores, a fim de que a integração curricular se efetive na prática pedagógica.

Enfim, este estudo nos fez refletir sobre algumas questões essenciais para construção de um currículo que desenvolva efetivamente uma formação geral e a preparação para o mundo produtivo: Como se obter novas demandas para formação para o trabalho, quais conhecimentos, atitudes e valores a serem ensinados na escola e na educação profissional são adequados ao mundo do trabalho? Será que os interesses do empresariado são os mesmos de toda a sociedade?

Os programas de expansão e melhoria do ensino apresentados nesta pesquisa revelam, na verdade, uma visão mercadológica e produtivista da educação, numa perspectiva neoliberal de organização econômica, política e social. Constatamos também que aqueles que não tiverem qualificação/formação profissional poderão vir a ser futuros desempregados, por isso uma reforma no Ensino Médio não terá sucesso se não for acompanhada por políticas públicas que garantam o acesso e a permanência de todos no sistema educacional e, conseqüentemente, no mercado de trabalho.

Por isso, acreditamos na construção de um currículo integrado de forma coletiva e participativa, que envolva o desenvolvimento intelectual, físico, bom relacionamento afetivo e a formação científica e tecnológica do indivíduo, levando-se em consideração as características essenciais que o mundo do trabalho hoje exige do trabalhador, que sejam

incluídas na disciplinas tradicionais as experiências cotidianas vividas pelos alunos e professores, enfatizando a diversidade cultural dos mesmos e preparando o aluno para o domínio técnico e científico dos conhecimentos. É nessa prática constante de integração que aprenderemos a desenvolvê-la, a ampliar suas possibilidades e a romper seus limites.

Para que isso ocorra, é necessário, antes de qualquer coisa, que a comunidade escolar esteja consciente e preparada para as transversalidades decorrentes da obrigação de se operacionalizar e efetivar a integração curricular na práxis pedagógica do IFMT/Campus Cáceres e que considere as mudanças que estão ocorrendo na escola como um vasto campo de oportunidades e desafios a serem enfrentados em prol do ensino/aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BATISTA, Roberto Leme. Reestruturação Produtiva, Ideologia e Qualificação: Crítica às Noções de Competência e Empregabilidade *In* BATISTA, Roberto Leme; ARAÚJO, Renan (Orgs.). **Desafios do Trabalho Capital e Luta de classes no século XXI**. Londrina: Práxis; Maringá: Massoni, 2003. p.143-172
- BEANE, James A. Integração Curricular: a essência de uma escola democrática. *Revista Currículo Sem Fronteiras*. v.3, n.2, Jul/Dez 2003. p. 91-110.
- BORTOLOTO, Claudimara Cassoli. **As Transformações no Mundo do Trabalho e as Reformas Educacionais do Ensino Médio na Década de 1990**. S.I: s.n., s/d. 13 p.
- BRASIL. MEC. Exame Nacional do Ensino Médio. Documento Básico 2000. Brasília, INEP, 1999. p.7 *In*: RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 320 p.
- BRASIL. CNE/CBE. **Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretriz e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.
- BRASIL. CNE/CBE. **Lei n. 7044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau
- BRASIL. CNE/CBE. **Parecer nº 16, de 05 de outubro de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.
- BRASIL. CNE/CBE. **Resolução nº 03, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**. Brasília, 05 de agosto de 1998.
- BRASIL. CNE/CBE. **Resolução nº 04, de 08 de dezembro de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de dezembro de 1999. Seção 1. p. 229.
- BRASIL. CNE/CBE. Resolução nº 4/99, art. 6º, § único. *In* RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 320 p.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 29 de dez. de 2008.
- BRASIL. CNE/CBE. **Parecer 15 de 01 de junho 1998**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
- CABRAL, Olgaíses Maués; GOMES, Elenice; MENDONÇA, Fernanda Lopes. Políticas para a Educação Profissional Média nos anos 1997-2007. **Trabalho e Educação**. v. 17, n. 1, Jan/abr, 2008. p. 109-121.
- CIAVATTA, Maria. Estudos Comparados sobre Formação Profissional e Técnica. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org). **A Formação do Cidadão Produtivo: A cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: INEP, 2006. p.117-136.
- _____. A Formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In*: FRIGOTTO Gaudêncio, CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado Conceção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. 173 p.

CUNHA, Luiz Antonio. Ensino Médio e Ensino Profissional: da Fusão à exclusão. *Revista Tecnologia & Cultura*, Rio de Janeiro, CEFET/RJ, ano 2, n. 2, jul./dez., 1998. p. 10-29.

DORE, Rosemary. Gramsci e o Debate Sobre a Escola Pública no Brasil. In SAVIANI, Demerval. **A Nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Cortez, 1997. p 329-352.

_____. **O Ensino de Ofícios Artesanais e Manufatureiros no Brasil Escravocrata**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: Flacso, 2000. 190 p.

DUARTE, Newton. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?** Campinas: Autores Associados, 2003. 112p.

E AFC/MT. **Proposta Pedagógica**. Cáceres, 1999. 15p.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi & GARCIA, Sandra R. de Oliveira. O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito Santo e do Paraná. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado Concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. 173 p.

FERRETTI, J. Celso; SILVA JUNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (orgs). **Trabalho, Formação e Currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999. 166p.

_____. A Reforma do Ensino Técnico da Década de 1990: entre a proposta e a prática. **Trabalho e Educação**. vol. 17, nº 1- jan./abr. 2008. p. 18 a 34.

FIDALGO, Fernando Selmar & MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Controle de Qualidade Total: Uma nova pedagogia do capital**. Belo Horizonte. Movimento de Cultura Marxista, 1994. 113p.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 6. ed. rev. São Paulo: Moraes, 1986. 142 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 227 p.

_____. Educação e Formação Humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática In: GENTILI, Pablo A. A. e SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (orgs). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 33-92.

_____. A Relação da Educação Profissional e Tecnológica Com a Universalização da Educação Básica. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100. Especial, out. 2007. p.129-1152.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria Franco; MAGALHÃES, Ana Lucia. Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Técnico: expressão de um conflito de concepções de educação tecnológica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **A Formação do Cidadão Produtivo: A cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: INEP, 2006. p. 139-150.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado Concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. 173 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs). **Teoria e Educação no Labirinto do Capital**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001. 203 p.

- GENTILI, Pablo A. A. e SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (orgs). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. 204 p.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999, 206p.
- GIROUX, Henry e McLAREN, Peter. Formação do Professor Como uma Contra-Esfera Pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural *In*: MOREIRA, Antonio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2008, 154 p.
- GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.
- HOUAISS, Antonio e VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003. 567 p.
- IFMT/ Campus Cáceres. **Proposta Pedagógica**. Cáceres, 2008. 51p.
- IFMT. PDI. Cuiabá, 2009. 119p.
- JÚLIO, Marcelo. Crise do Capital, Reestruturação Produtiva e Qualificação Profissional. *In*: BATISTA, Roberto Leme; ARAÚJO, Renan (Org.). **Desafios do Trabalho – Capital e Luta de Classes no Século XXI**. Londrina: Práxis; Maringá: Massoni, 2003. p.115 a 141.
- KUENZER, Acácia Z. Competência Como Práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. Pesquisa realizada na REPAR, vinculada à Petrobras, em Araucária, na Região Metropolitana de Curitiba, intitulada Projetos de Educação Profissional para as novas competências demanda pelo mundo do trabalho. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v.28, n.2, maio/ago. 2002. p. 2-11.
- _____. A Reforma do Ensino Técnico no Brasil e Suas Conseqüências. *In*: FERRETTI, J. Celso; SILVA JR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. Sales (Org.). **Trabalho, Formação e Currículo**: para onde vai a escola. São Paulo: Xamã, 1999. p. 121-139.
- LOPES, Alice Casimiro. Interpretando e Produzindo Políticas Curriculares Para o Ensino Médio *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Ensino Médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004. 338 p.
- _____. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a Submissão ao Mundo Produtivo: o caso do conceito de contextualização. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002. p. 386-400.
- MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Politecnia, Escola Unitária e Trabalho**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989. 271 p.
- MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa da pesquisa. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 30, n. 2, maio/ago. 2004. p.289-300.
- MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 154 p.
- PARO, Vitor Henrique. Parem de Preparar para o Trabalho!!! Reflexões Acerca dos Efeitos do Neoliberalismo Sobre a Gestão e o Papel da Escola Básica *In*: FERRETTI, J. Celso; SILVA JUNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (orgs). **Trabalho, Formação e Currículo**: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999. p. 101-120.

PERRENOUD, Philippe. *Pedagogia Diferenciada*. Porto Alegre, Artes Médicas, 2000. In: RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 320 p.

RAMOS, Marise Nogueira. A Reforma do Ensino Médio e Técnico nas Instituições Federais de Educação Tecnológica: Da legislação aos fatos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **A Formação do Cidadão Produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: INEP, 2006. p.283-309.

_____. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 320 p.

_____. Possibilidades e Desafios na Organização do Currículo Integrado In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs). **Ensino Médio Integrado Concepção e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. 173p.

_____. O Projeto Unitário de Ensino Médio Sob os Princípios do Trabalho, da Ciência e da Cultura In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004. 338 p.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. 267 p.

SANTOS, Lucíola Licínio de C.P. Saberes Escolares e o Mundo do Trabalho In: FERRETTI, J. Celso; SILVA JUNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (orgs). **Trabalho, Formação e Currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999. p. 63-74.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes. Política, Trabalho e Conhecimento no novo “Ensino Médio”. **Trabalho Necessário**, Tiradentes, ano 5, n. 5, 2007.

SAVIANI, Demerval. Sobre a Concepção de Politecnia. Seminário Choque Teórico. Rio de Janeiro, FIOCRUZ, 1987.

SAVIANI, Demerval. O Choque Teórico da Politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, Revista da EPSJV/FIOCRUZ. Rio de Janeiro: Fiocruz, n.1. 2003. p. 131-152

SAVIANI, Demerval. Fundamentos Ontológicos e Históricos. Revista **Trabalho e Educação**: Rio de Janeiro, vol. 12 n. 34, Jan./Abr. 2007.

SILVA, Eliana Nunes da Silva. A Pedagogia das Competências no Ideário da Formação de Professores. **Intellectus – Revista Acadêmica Digital das Faculdades Unopec**. Sumaré-SP, ano 02, nº 04, jan/jul. 2005. p. 51-57.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Educação, Trabalho e Currículo na Era do Pós-trabalho e da Pós-Política In: FERRETTI, J. Celso; SILVA JUNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (orgs). **Trabalho, Formação e Currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999. p.75-83.

SOUZA, José dos Santos. **Trabalho, Educação e Sindicalismo no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2002. 223p.

_____. A Nova Cultura do Trabalho e Seus Mecanismos de Obtenção do Consentimento Operário: os fundamentos da nova pedagogia do capital. In: BATISTA, Roberto Leme; ARAÚJO, Renan (Org.). **Desafios do Trabalho – Capital e Luta de Classes no Século XXI**. Londrina: Práxis; Maringá: Massoni, 2003. p.173-200.

_____. Trabalho, Qualificação, Ciência e Tecnologia no Mundo Contemporâneo: fundamentos teóricos para uma análise da política de educação profissional. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 13, n. 22, jul./dez., 2004. p. 1-15.

TUMOLO, P.S. O Trabalho na Forma Social do Capital e o Trabalho como Princípio Educativo: uma articulação possível? Revista **Educação e sociedade**. Campinas, n. 90, vol.26, 2005. p. 239-265.