



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO NO CURSO
TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA: O CASO DE GUANAMBI**

ESTÁCIO MOREIRA DA SILVA

Brasília, 2009

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO NO CURSO
TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA: O CASO DE GUANAMBI**

Estácio Moreira da Silva

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre.

Brasília, 10 de março 2009.

S586i Silva, Estácio Moreira da.

A implementação do currículo integrado no curso técnico em agropecuária:
o caso Guanambi / Estácio Moreira da Silva. - 2009.

125 f. : il. ; 30 cm

Orientação: Livia Freitas Fonseca Borges.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Faculdade de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

1. Políticas públicas da educação profissional. 2. Ensino médio integrado.
3. Currículo integrado. I. Borges, Livia Freitas Fonseca (orient.) II. Título.

CDU 377.36

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO NO CURSO TÉCNICO EM
AGROPECUÁRIA: O CASO DE GUANAMBI**

Estácio Moreira da Silva

Orientadora:

Professora Dr^a. Livia Freitas Fonseca Borges

Banca: Prof^a. Dr^a. Livia Freitas Fonseca Borges (UnB/FE)

Prof. Dr. Bernardo Kipnis (UnB-FE)

Prof^a. Dr^a. Silvia Cristina Yannoulas (UnB/SER)

Prof^a. Dr^a. Maria Abádia da Silva (Suplente-UnB/FE)

Dedico este trabalho a toda minha família, especialmente a meus filhos Lara e Júnior, e a minha esposa Rozilda, que se fizeram presentes nas horas mais difíceis, oferecendo carinho, apoio e compreensão diante dos obstáculos superados para a realização deste trabalho.

AGRADECIMENTO

A Deus,
pelo dom da vida.

À profª. Drª. Livia Freitas Fonseca Borges,
orientadora deste trabalho,
pelas valiosas mediações, apoio, paciência e incentivo.

Aos professores da Faculdade de Educação – UnB

Dr. Bernardo Kipnis,
Dr. Gilberto Lacerda dos Santos,
Drª. Maria Abádia da Silva,
Drª. Livia Freitas Fonseca Borges,
Drª. Olgamir Francisco de Carvalho,
pelos valiosos ensinamentos.

Às professoras integrantes da qualificação,

Drª. Livia Freitas Fonseca Borges,
Drª. Olgamir Francisco de Carvalho,
Drª. Silvia Cristina Yannoulas,
Drª. Maria Abádia da Silva,
pela sábias contribuições.

A todos os professores e gestores da EFAJIT, especialmente a

Msc. Ariomar Rodrigues dos Santos,
Msc. Cinara Soares Cafieiro,
Esp. Ricardo Magalhães Dias Cardozo,
Msc. Sayonara Cotrim Sabioni,
Dr. Sérgio Luiz Rodrigues Donato
pela colaboração e pelo apoio.

A Setec,
em especial à profª. Drª. Jaqueline Moll
integrante da equipe idealizadora do Projeto Gestor.

SILVA, Estácio Moreira da. **A implementação do Currículo Integrado no Curso Técnico em Agropecuária: o Caso de Guanambi.** 2009. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação – Universidade de Brasília – UnB, Brasília – DF.

RESUMO

A presente pesquisa, realizada no ano de 2008, apresentou como tema a implementação do currículo integrado no Curso Técnico em Agropecuária: o caso de Guanambi. Esta investigação se desenvolveu no contexto pedagógico da Escola Agrotécnica Federal Antônio José Teixeira (EFAJT). O propósito do estudo foi analisar a implementação do currículo integrado: do prescrito ao real no Curso Técnico em Agropecuária (ensino médio integrado) na EFAJT, regulamentado a partir do Decreto n. 5.154/04. A pesquisa foi estruturada nos seguintes eixos: políticas públicas da educação profissional, ensino médio integrado e currículo integrado. No tocante à estrutura metodológica, a investigação recorreu às orientações de pesquisa predominantemente qualitativa. Na particularidade do estudo de caso, realizou-se observação participante e utilizou-se como instrumento e procedimentos metodológicos a análise documental de leis, resoluções, pareceres, decretos e planos pedagógicos do Curso Técnico em Agropecuária. Foram realizadas 03 entrevistas com os gestores; 23 professores e 29 estudantes responderam aos questionários. No trato dos dados foi utilizada a análise de conteúdo. Os resultados revelaram que as políticas públicas implementadas na Educação Profissional Técnica de nível médio não apresentaram grandes alterações; suas definições sobre integração se resumem em articulação e simultaneidade e sua concepção de educação ainda apresenta uma forte relação com o modelo de produção capitalista. Os professores e gestores percebem as vantagens do Currículo Integrado, mas tanto eles quanto a instituição não foram preparados para trabalhar com essa modalidade. Com isso, a implementação do currículo integrado no curso analisado limitou-se a poucas ações efetivas para cumprimento do prescrito. Enfim, acredita-se ser necessário que a escola ofereça formação aos docentes e crie horários em comum para os professores discutirem e reorganizarem suas ações pedagógicas, trabalhos coletivos para que possam construir objetivos comuns.

Palavras-chave: Políticas Públicas da Educação Profissional; Ensino Médio Integrado; Currículo Integrado

SILVA, Estácio Moreira da, Implementation of Integrated Curriculum in Technical Course in farming and cattle raising: the Case of Guanambi. 2009. 125f. Dissertation (Master Degree in Education) Faculty of Education - University of Brasília - UnB, Brasília - DF.

ABSTRACT

This research conducted in the year of 2008 presented as theme the implementation of integrated curriculum in the Technical Course in farming and cattle raising: the case of Guanambi. This research was developed based on the pedagogic context of Escola Agrotécnica Federal Antônio José Teixeira (EFAJT). The purpose of the study was to analyze the implementation of integrated curriculum: from the prescribed to the real, at the Technical Course in farming and cattle raising (integrated high school) at EFAJT, regulated by the Decree 5154/04. The research was structured in the following areas: public policy of professional education, integrated secondary education and integrated curriculum. Regarding methodological structure, the research used as guidelines predominantly the qualitative case study. As methodological procedures the documentary analysis of laws, resolutions, opinions, decrees and educational plans in the Technical Course in farming and cattle raising were examined. Interviews were made with 03 managers, and questionnaires were applied with 23 teachers and 29 students, and the data study was done through content analysis. The results showed that the public policies established in the Technical Professional Education at the secondary level showed no major changes, their definitions on integration are summarized by articulation and simultaneity; and their education conceptions still have a strong relationship with the capitalist model of production. Teachers and managers realize the benefits of the Integrated Curriculum, but the institution and these are not prepared to work with this model. Therefore, the implementation of integrated curriculum in the current analysis is limited to a few effective actions in compliance with the prescribed. Finally, it is believed that the school managers should offer training for teachers and create schedules in order to reorganize and discuss their teaching activities, so they can work and build collective goals.

Keywords: Public Policy of Professional Education; Integrated Secondary Education; Integrated Curriculum

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1 – Localização geográfica da EAFAJT.....	20
Figura 2 – Foto aérea da EAFAJT.....	21
Figura 3 – Fluxograma do modelo teórico.....	34
Quadro 1 – Cursos de educação profissional técnica de nível médio oferecidos na EAFAJT	22
Quadro 2 – Distribuição de Diretores e Coordenadores da EAFAJT.....	23
Quadro 3 – Demonstrativos de coerência entre as questões, objetivos e procedimentos	27
Quadro 4 – Matriz Curricular do Curso Técnico em Agropecuária.....	77
Quadro 5 – Demonstrativo de conteúdos trabalhados.....	86
Quadro 6 – Horários da 3ª série “B” para o turno matutino.....	99
Quadro 7 – Horários da 3ª série “B” para o turno vespertino.....	99
Quadro 8 – Demonstrativo das dificuldades, propostas e sugestões dos estudantes..	104
Quadro 9 – Relação de professores por graduação e disciplina(s) que lecionou(aram) do Curso Técnico em Agropecuária	125

LISTA DE TABELAS

1 – Servidores docentes da EAFAJT.....	23
2 – Servidores técnico-administrativos da EAFAJT.....	23
3 – Demonstrativo da articulação dos conteúdos com outras disciplinas.....	86
4 – Objetivos das aulas.....	88
5 – As diversas formas do planejamento das aulas na EAFAJT.....	91
6 – A relação das disciplinas com a aprendizagem.....	97
7 – Resposta dos estudantes às questões abertas do questionário.....	103
8 – Resultados finais dos estudantes no ano de 2006 e 2007.....	105
9 – Resultados finais dos estudantes no ano de 2008.....	106
10 – Titulações dos professores do Curso Técnico em Agropecuária.....	113

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB	- Câmara de Educação Básica
Cefet's	- Centros Federais de Educação Tecnológica
CNCT	- Cadastro Nacional de Cursos Técnico
CNE	- Conselho Nacional de Educação
D.O.U.	- Diário Oficial da União
DCNs	- Diretrizes Curriculares Nacionais
EAF's	- Escolas Agrotécnicas Federais
EFAJAT	- Escola Agrotécnica Federal Antônio José Teixeira
EMI	- Ensino Médio Integrado
EPTNM	- Educação Profissional Técnica de Nível Médio
ETF's	- Escolas Técnicas Federais
IFET	- Instituto Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
PCNs	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	- Plano Nacional de Educação
PROEJA	- Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Setec	- Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TA	- Técnico em Agropecuária
UEP	- Unidade Educativa de Produção
UNEB	- Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	18
2.1 A escolha da abordagem metodológica.....	18
2.2 O Estudo de caso.....	18
2.3 A descrição do local da pesquisa.....	19
2.4 Caracterização da instituição.....	20
2.5 Os interlocutores da pesquisa.....	24
2.6 A coleta de dados e a fase exploratória.....	26
2.7 Procedimentos e instrumentos de pesquisa.....	26
2.7.1 Análise documental.....	27
2.7.2 Entrevista.....	28
2.7.3 Questionário.....	29
2.7.4 Observação Participante.....	30
2.8 Procedimentos da coleta de dados e análise das informações.....	32
3 OS REFERENCIAIS TEÓRICOS NA PERSPECTIVA DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR E OS ACHADOS DA PESQUISA.....	34
3.1 Os caminhos da educação profissional: o currículo definido pelas políticas públicas.....	35
3.2 A criação da Rede Federal de Educação Profissional: a formação do currículo pelo processo industrial.....	38
3.3 As leis orgânicas e o manifesto dos liberais no auge do capitalismo brasileiro.....	41
3.4 A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação.....	42
3.5 O regime militar e o direcionamento do currículo pela pedagogia tecnicista.....	44
4 A INFLUÊNCIA DA DIVISÃO SOCIAL E TÉCNICA DO TRABALHO E DA PRODUÇÃO FLEXÍVEL NO CURRÍCULO ESCOLAR.....	50

4.1 As abordagens sobre a compreensão do currículo na perspectiva integrada	53
4.2 O retorno da democracia: uma abertura política para a integração curricular	57
5 O DECRETO N. 5.154/04: O ENSINO MÉDIO INTEGRADO – DO PRESCRITO AO CURRÍCULO REAL	65
5.1 A concepção de integração definida pelas políticas públicas para o curso Técnico em Agropecuária	69
5.2 A implementação do currículo integrado no Curso Técnico em Agropecuária da EAFAJT	74
5.3 A infra-estrutura da EAFAJT e a viabilidade para implementação do currículo integral	80
5.4 A política de integração curricular desenvolvida na EAFAJT: a percepção dos sujeitos do processo pedagógico	82
5.5 O planejamento pedagógico como orientador da prática curricular integrada	82
5.6 A interdisciplinaridade como ação prioritária do currículo integrado..	96
5.7 Os estudantes como sujeitos da ação pedagógica na integração curricular	101
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM CONVITE À REFLEXÃO	108
7 REFERÊNCIAS	114
APÊNDICE A – Modelo de questionário utilizado com os professores	119
APÊNDICE B – Modelo de questionário utilizado com os estudantes	121
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista dos gestores da EAFAJT	122
APÊNDICE D – Escala e roteiro de orientações da observação participante	123
APÊNDICE E – Termo de consentimento	124
APÊNDICE F – Relação de professores por disciplinas.....	125

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, na sociedade, o processo de globalização¹ ocupa lugar gradativo nas atividades humanas, exige novos desafios na compreensão de grande número de informações a serem consumidas, transformadas ou não em conhecimento novo e significativo. Além disso, com a inserção das novas tecnologias da informação e da comunicação no processo de produção e na construção de conhecimentos, surge a necessidade de uma educação mais ativa para atender às demandas de formação profissional e intelectual dos jovens trabalhadores.

Ainda há no Brasil grandes desigualdades sociais que excluem um percentual relevante da população. Nesse contexto, os indivíduos com menor grau de escolaridade e pouco conhecimento ficam à margem do mercado de trabalho e da vida em sociedade.

Esse descompasso entre as demandas sociais mais amplas e os limites da educação, espaço privilegiado da emancipação do trabalhador, que faz dele cidadão pleno, determina a urgência de programas e ações decorrentes das políticas públicas educacionais. É preciso que o Estado e a escola revejam seus métodos, suas ações pedagógicas e elaborem propostas educacionais capazes de construir uma educação mais humana, capaz de integrar diferentes áreas do conhecimento.

Nos anos 90, foram implantadas várias políticas públicas na área de educação, a exemplo da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN n. 9.394/96), que, após vinte anos de regime ditatorial, surge num cenário de redemocratização, propondo novos caminhos para a educação nacional.

No âmbito dessa lei, no Título V, encontra-se a descrição dos níveis e modalidades de educação e ensino. Dentre essas modalidades, destaca-se o Capítulo III e os arts. 39, 40, 41 e 42, que definem a educação profissional a ser integrada às diferentes formas da educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia. Além disso, o referido capítulo orienta que a educação profissional deve ser desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias da educação continuada (BRASIL, 1996).

O parágrafo 2º do art. 36 e os de arts. 39 a 41 da referida lei foram regulamentados por meio do Decreto 2.208/97, no que se refere à educação profissional. Esse decreto, paradoxalmente, contrariou a proposta de integração estabelecida pela Lei n. 9.394/96 e oficializou que a educação profissional técnica deveria ser oferecida com

matrícula separada daquela do ensino médio nas modalidades concomitante ou subsequente.

Com a publicação do Decreto n. 2.208/97, a proposta de integração curricular do ensino médio com o profissionalizante foi contrariada. Segundo Kuenzer (2006), as reformas da educação profissional técnica de nível médio retrocederam ainda mais na efetivação da formação integral e restabeleceram o dualismo estrutural² da educação.

Com essa medida, a educação profissional “[...] assume o ideário pedagógico do capital ou do mercado – pedagogia das competências para a empregabilidade com base nas Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais. (PCNs e DCNs)”. (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2005, p. 13).

Dentro dessa lógica, os modelos econômicos subsidiados pela visão neoliberal das propostas educacionais e pelo quadro econômico, social e político dela decorrentes fragmentaram a educação, em especial a educação profissional, e tornaram-na um processo formativo independente ou um complemento do ensino médio. Tal proposição formativa vem, paulatinamente, dificultando a efetivação das novas propostas de integração curricular e o trabalho interdisciplinar no processo de formação do indivíduo para a vida em sociedade, para o exercício da cidadania e para o mercado do trabalho.

Na tentativa de superar esse modelo hegemônico, a partir de 2004, surge uma proposta oficial de integração dos conhecimentos propedêuticos e da formação profissional a ser implantada na Educação Profissional Técnica de nível médio (EPTNM). Essa nova política pública permite a implementação de currículos integrados, na EPTNM entre os conhecimentos da educação geral e profissional e cria novas expectativas para que os elementos curriculares mantenham uma relação entre teoria e prática e contribua para a aprendizagem significativa³, propiciando ao sujeito da educação mais autonomia, mais condição de se posicionar frente às mudanças e às transformações do mundo tecnológico, que refletem diretamente no sistema produtivo e nas relações de trabalho.

No campo teórico da educação, os estudos sobre currículo integrado foram levados a efeito anteriormente por Basil Bernstein (1996), Torres Santomé (1998), Gimeno Sacristán (2000), Goodson (1995), dentre outros. Eles discutem e também

¹ Esse termo é entendido como um processo econômico e tecnológico. Segundo Lopes, “essa globalização incorreria em um processo homogeneizador das diferentes políticas curriculares no mundo atual”. (LOPES, 2008, p. 21).

² Esta investigação trabalha com o conceito de dualismo de Kuenzer, entendido como “[...] nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais”. (KUENZER, 2005, p. 27).

³ A aprendizagem significativa de Ausubel é [...] um processo pelo qual uma nova informação se relaciona, de maneira substantiva (não literal) e não arbitrária, a um aspecto relevante da estrutura cognitiva do indivíduo (MOREIRA, 2006, p.14).

assinalam a necessidade dessa modalidade de currículo. Porém, no campo oficial da educação profissional brasileira, as discussões surgiram de forma tímida a partir da LDBEN n. 9.394/96, no seu artigo 39, e ganharam força com a regulamentação estabelecida pelo Decreto n. 5.154/04.

Essas reflexões construíram o objeto de pesquisa; o ponto de partida para esta investigação foi a inquietação criada pela publicação do Decreto n. 5.154/04, que revogou o Decreto n. 2.208/97 e autorizou a integração curricular entre o ensino médio e a educação profissional. A pretensa integração é anunciada no art. 4º daquele texto legal: “A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei nº 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio”. (BRASIL, 2004).

Uma das principais justificativas desta pesquisa está na oportunidade de analisar a implementação do currículo integrado como um ideário apresentado pela política pública e como um instrumento capaz de resolver vários problemas enfrentados pela educação de jovens trabalhadores e, por conseguinte, pela sociedade.

Assim, a política de ensino médio foi orientada pela construção de um projeto que supere a dualidade entre a formação específica e a formação geral e que desloque o foco dos seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana tendo como dimensões indissociáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia. (BRASIL, 2008, p. 6).

Como se vê, os cursos de educação profissional técnica de nível médio integrados surgem como uma nova oportunidade de melhorar a educação profissional por meio da integração entre a ciência, a tecnologia, a cultura, o trabalho.

Além disso, com a implantação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), as políticas de expansão da rede federal de ensino⁴ propõem a criação de novas unidades federais de educação profissional para ampliar as oportunidades educacionais, sugerindo que 50% sejam preferencialmente de ensino médio integrado. (BRASIL, 2008).

Situando o objeto de pesquisa

A natureza do objeto demandou uma investigação mais detalhada do campo de pesquisa. Portanto, foi realizado um trabalho empírico. Por essa razão, optou-se por investigar a experiência do ensino médio integrado no contexto pedagógico da Escola

⁴ Essa política de expansão da rede federal já se encontra na 2ª fase e prevê investimento de “R\$ 750 milhões na construção de 150 escolas técnicas no Brasil, contemplando todos os estados.

Agrotécnica Federal Antônio José Teixeira (EFAAJT), em Guanambi-BA. Este estudo considera que o ensino médio integrado surgiu nas discussões teóricas da educação profissional técnica de nível médio na modalidade integrada regulamentada pelo Decreto n. 5.154/04.

Este estudo foi orientado pela seguinte questão central: Quais fundamentos teóricos e metodológicos orientaram a implementação do currículo integrado: do prescrito ao real no Curso Técnico em Agropecuária (ensino médio integrado) da EFAAJT?

Na investigação, fez-se necessário um desdobramento em questões específicas que nortearam este estudo, são elas:

- Qual é a concepção de currículo integrado implementado no Curso Técnico em Agropecuária?
- Quais são as percepções dos gestores, dos professores e dos estudantes sobre a integração curricular do Curso Técnico em Agropecuária?
- Como está sendo desenvolvido o currículo integrado na prática pedagógica do Curso Técnico em Agropecuária?

A partir desses questionamentos, foram traçados alguns objetivos para:

- Analisar a concepção de currículo integrado implementado do Curso Técnico em Agropecuária;
- Analisar as percepções dos professores, dos estudantes e dos gestores em relação à integração curricular do Curso Técnico em Agropecuária;
- Analisar o desenvolvimento do currículo integrado na prática pedagógica do Curso Técnico em Agropecuária.

A ação conjunta desses objetivos viabilizou a análise dos fundamentos teóricos e metodológicos que orientaram a implementação do currículo integrado: do prescrito ao real no Curso Técnico em Agropecuária (ensino médio integrado) da EFAAJT. O procedimento metodológico desta investigação foi referenciado pelos teóricos Alves-Mazzotti & Gewandszjder (2004), Lüdke & André (1986), Franco (2005) e Yin (2005). Devido à característica específica do objeto pesquisado, a opção de investigação foi pelas abordagens predominantemente qualitativas na particularidade do estudo de caso. Essas abordagens orientaram os instrumentos e procedimentos metodológicos, tais como: análise documental, entrevista, questionário, observação participante e análise de conteúdos.

Para fundamentar as interpretações sobre o currículo integrado, políticas públicas da educação profissional e ensino médio integrado foram utilizadas as abordagens teóricas de Bernstein (1996); Torres Santomé (1998); Pacheco (2005); Gimeno Sacristán (2000); Cunha (2005, 2005a); Saviani (2007); Carvalho (2003); Frigotto, Ciavatta & Ramos (2005); Kuenzer (1991, 2005 e 2006); entre outros.

A estrutura deste trabalho apresenta, inicialmente, a construção do objeto durante a trajetória de vida do pesquisador; em seguida é apresentada uma reflexão sobre os caminhos das políticas públicas da educação profissional, a divisão social e técnica do trabalho, a produção flexível, os conceitos e definições de currículo integrado e posteriormente o ensino médio integrado.

Nas considerações finais, apresentam-se as respostas ao problema, apontam-se algumas sugestões e revelam-se as limitações encontradas no estudo de caso.

O objetivo é que este trabalho colabore para novos estudos e reflexões na construção ou reconstrução de propostas pedagógicas da educação profissional técnica de nível médio na modalidade integrada e seja utilizado como referência para novos estudos e aprofundamentos sobre o tema.

A construção do objeto

Com o início das atividades pedagógicas da Escola Agrotécnica Federal Antônio José Teixeira (EFAJIT) – em Guanambi – (BA), em fevereiro de 1995, foram criadas novas oportunidades para a educação profissional técnica de nível médio, além da abertura de vagas para o emprego público federal na região. Com as novas vagas de empregos criadas pela escola, em dezembro de 1994, submeti meus conhecimentos ao concurso público de técnico administrativo e fui aprovado e nomeado em janeiro do ano seguinte. A partir dessa oportunidade, passei a conviver no ambiente educacional da EFAJIT.

Particpei do vestibular oferecido pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), por meio do qual ingressei no curso de Pedagogia do campus XII, no município de Guanambi, no ano de 1998. A realização do curso superior abriu novos horizontes, novas oportunidades dentro da EFAJIT e me proporcionou a formação e o conhecimento para embasar minhas discussões a respeito da educação profissional.

Em dezembro de 2003, assumi a função gratificada de coordenador de registros escolares. À frente dessa Coordenação, passei a ter contato direto com o processo

pedagógico, a relação professor/aluno, as dificuldades, os avanços, as mudanças de legislação e as alterações do projeto político-pedagógico da escola.

No ano de 2006, fui nomeado pesquisador institucional, o que acrescentou às minhas atribuições a função de fazer o levantamento de todos os dados pedagógicos e administrativos para a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), ligada ao Ministério da Educação (MEC). No trato desses dados, percebi que poderia aprofundar melhor a investigação na busca de respostas para vários problemas apresentados nos dados analisados.

Assim, na função de pesquisador institucional e com a abertura pedagógica oriunda da política de integração do ensino médio à educação profissional, estabelecida pelo Decreto presidencial n. 5.154/04, de 23 de julho de 2004, que possibilitou a implantação do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio na EFAJ, novas inquietações surgiram e foram norteadoras para planejar e executar esta investigação.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A temática deste trabalho favoreceu a opção pela pesquisa com abordagens predominantemente qualitativas. A característica do objeto investigado permitiu a utilização das particularidades do estudo de caso.

Assim, foi possível, neste tópico, delimitar a escolha do paradigma, caracterizar e contextualizar a instituição investigada para, em seguida, definir os critérios utilizados na escolha dos sujeitos, das técnicas, dos interlocutores, dos procedimentos e instrumentos, bem como estabelecer as categorias de análise das informações e dados coletados neste estudo de caso.

2.1 A escolha da abordagem metodológica

Durante a investigação de quais fundamentos teóricos e metodológicos orientariam a implementação do currículo integrado: do prescrito ao real no Curso Técnico em Agropecuária (ensino médio integrado) da EAFAJT, optou-se pelas abordagens qualitativas e por explorar as possibilidades e oportunidades criadas por elas no entendimento do “[...] fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações”. (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 5).

Esta investigação priorizou a aproximação profissional do pesquisador com o ambiente pesquisado na utilização de seus conhecimentos em prol do estudo. Esses procedimentos foram reforçados pelas orientações de Triviños (1987) sobre a pesquisa qualitativa e a possibilidade de essa abordagem centralizar sua atuação no contexto investigado, na prática social.

O contato direto do pesquisador com a ambiente pesquisado possibilitou acréscimos de elementos novos e importantes que surgiram durante o estudo. Por isso, o pesquisador teve um papel fundamental na descrição, no detalhamento dos ambientes, nos procedimentos, nos caminhos trilhados, na investigação e na análise dos dados obtidos neste estudo de caso.

2.2 O Estudo de caso

Diante da complexidade que o tema educacional representou para a investigação e a necessidade de aprofundar a especificidade da implementação do currículo integrado

no Curso Técnico em Agropecuária da EFAJ, escolheu-se a particularidade do estudo de caso, que segundo Yin, “[...] é apenas uma das muitas maneiras de fazer pesquisa em ciências sociais”. (YIN, 2005, p. 19).

Esse procedimento foi essencial na busca de respostas para as questões de pesquisa já apresentadas anteriormente. Essas questões viabilizaram o estudo de caso dentro das abordagens qualitativas. Dessa forma, fez-se uma análise a partir da premissa “[...] de que a realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas, não havendo uma única que seja a mais verdadeira”. (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 20).

Dessa forma, a coleta de dados foi orientada por um plano formal, porém flexível, que acatou o imprevisível. Por isso, à medida que as informações específicas apareceram, foram questionadas e interpretadas na busca de evidências e do entendimento das informações coletadas. (YIN, 2005).

Em função disso, examinaram-se as condições estruturais e econômicas, as percepções dos interlocutores, a prática pedagógica e os documentos que regulamentaram a implementação do currículo integrado do Curso Técnico em Agropecuária.

2.3 A descrição do local da pesquisa

Guanambi foi escolhido para esta investigação pela falta de pesquisas realizadas no município e na região sobre ensino médio integrado e por ser um local pioneiro na oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade integrada da região sudoeste da Bahia, bem como pela viabilidade na realização da pesquisa diante da proximidade do pesquisador com o ambiente escolar do município. Além disso, no ano em que teve início a investigação, só existiam quatro escolas agrotécnicas em funcionamento na Bahia, uma delas era a EFAJ, em Guanambi.

O município é de tamanho médio, com população de 73.230 habitantes e está delimitado em uma área territorial de 1.301.799 km². (BRASIL, 2007). Sua localização geográfica é no sudoeste baiano, de fácil acesso não só para as pessoas da mesma região, mas também para aquelas do oeste baiano. Encontra-se a 796 km da capital do estado e a 850 km de Brasília.

A cidade é conhecida na região como o centro do comércio regional, com uma diversificada rede de lojas, variadas instituições bancárias e órgãos governamentais administrativos e fiscalizadores. Tudo isso vem contribuindo, consideravelmente, para a

superação da crise econômica criada pela praga do “bicudo” na monocultura do algodão na década de 80. (EFAJ, 2007b).

Durante a investigação, só foram encontradas cinco escolas em Guanambi que trabalhavam a última etapa da educação básica, entre elas, somente a EFAJ oferecia, há mais de três anos, o ensino médio integrado.

2.4 Caracterização da instituição

A Escola Agrotécnica Federal Antônio José Teixeira – EFAJ – é uma instituição pública gratuita, custeada pelo Governo Federal. Atua há mais de 13 anos com educação profissional técnica de nível médio e fica localizada na zona rural do Perímetro Irrigado do distrito de Ceraíma, no município de Guanambi-BA.

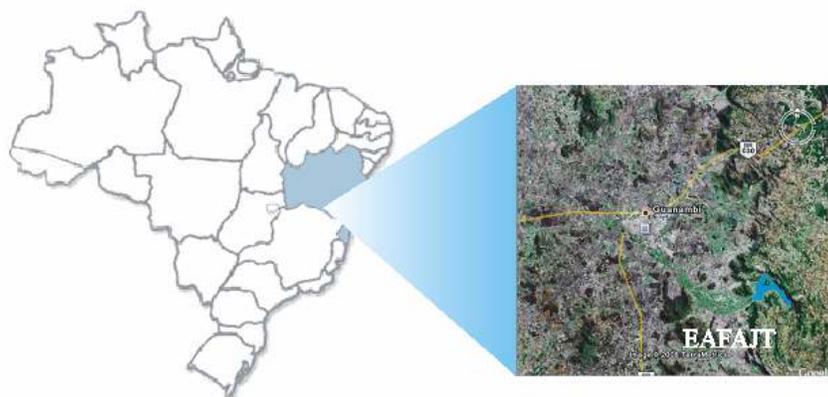


Figura 1 – Localização geográfica da EFAJ – Guanambi – BA.
Fonte: **Google Earth, 2008 e <http://www.google.com.br/imagem>.**

A EFAJ é uma das autarquias federais vinculadas à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), que faz parte do Sistema Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, juntamente com outras trinta e cinco escolas agrotécnicas federais (EAFs), uma escola técnica federal (ETF), trinta e três centros federais de ensino tecnológico (Cefets) e suas unidades descentralizadas, trinta e três escolas técnicas vinculadas às universidades (ETVUF), uma universidade tecnológica federal (UTF) com o sistema *multicampi*.

A EFAJ foi criada em 1993 pela Lei n. 8.670/93, publicada no Diário Oficial da União (D.O.U.), no dia 1º de julho de 1993 e autorizada pela Lei n.º 8.731/93, publicada no D.O.U., no dia 17 de novembro de 1993. Sua implantação foi um marco histórico para o município de Guanambi e região, pois nesse período, no estado da Bahia, existia

apenas a Escola Agrotécnica Federal de Catu, que apresentava as mesmas estruturas e características de ensino.

As atividades docentes da EAJT foram iniciadas em fevereiro de 1995; o primeiro curso implantado nessa escola foi o de Técnico em Agropecuária, autorizado pela Portaria nº 205/95 do Ministério da Educação, publicada no D.O.U., no dia 20 de outubro de 1995, ainda sob a vigência da LDBEN n. 5.692/71.

A instituição pesquisada tem importante papel na construção de uma sociedade pautada nos preâmbulos educacionais, tendo a seguinte missão:

Promover a formação cidadã por meio do ensino, pesquisa e extensão, priorizando a inclusão social, a profissionalização tecnológica e sustentável, mantendo uma política de valorização humana, na busca de soluções viáveis para os processos produtivos. (EAJT, 2007, p. 3).

Figura 2 – Foto aérea da EAJT – Guanambi – BA



Foto: Ariomar Rodrigues dos Santos.

Disponível no Site: <http://www.eajt.gov.br>, acesso em 15 de jan. 2008.

A EAJT está em funcionamento desde 1995 e atua na formação de filhos de agricultores e pecuaristas. Ela foi a única situada na região sudoeste da Bahia que, em 2005, após a abertura legal criada pelo Decreto n. 5.154/04, aceitou o desafio de implantar o currículo integrado no curso Técnico em Agropecuária, objeto desta investigação.

As instalações administrativas e pedagógicas da EAJT apresentadas na Figura 2 estão distribuídas em 190 hectares de terra, na zona rural. A EAJT foi construída, especificamente, para ofertar educação profissional técnica de nível médio. Nesta investigação, observou-se que sua estrutura física é composta de um auditório; um espaço de convivência; uma cantina; seis salas de coordenação; cinco salas de professores; quinze salas de aula; uma unidade de assistência médica e odontológica; uma unidade de assistência psicológica; uma unidade de reprografia; uma biblioteca; um refeitório; três pavilhões de alojamento masculino; três residências femininas; seis galpões de avicultura; uma agroindústria; um almoxarifado; um abatedouro; uma fábrica de ração; uma marcenaria; uma oficina; uma cooperativa escolar; um curral; uma padaria; uma suinocultura; um campo de futebol; duas quadras esportivas e laboratórios de biologia, química, física, solos e informática.

Além dessa estrutura, a direção da EFAJ, durante o planejamento pedagógico realizado em fevereiro do ano de 2008, distribuiu um computador portátil com acesso à internet para cada professor e vinte cinco *data-shows* para realização das atividades pedagógicas da escola.

Acrescenta-se que, na escola, estão em construção quinze salas de aula; duas salas de estudos; uma biblioteca; catorze salas de professores; um prédio administrativo e laboratórios de informática, fitossanidade, ecofisiologia, pós-colheita e hidráulica.

Em 2008, a EFAJ ofereceu os seguintes cursos profissionalizantes:

Quadro 1 – Cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio oferecidos pela EFAJ em 2008

Nome do curso	Modalidade	Quant. est. Matriculados 1º Semestre
Técnico Agrícola com Habilitação em Zootecnia	Subseqüente	79
Técnico Agrícola com Habilitação em Agricultura	Subseqüente	90
Técnico em Agropecuária	Integrado	225
Técnico em Agroindústria	Integrado	41
Técnico em Informática (Proeja⁵)	Integrado	68
Total de estudantes matriculados em todos os cursos		503

Além disso, a escola está autorizada a oferecer curso superior de tecnologia, por isso, no mês de dezembro de 2008, recebeu visita *in loco* de avaliadores do INEP para análise das instalações, do corpo docente e da parte pedagógica. Com o resultado dessa avaliação, deve ser concedida a autorização para abertura de quarenta vagas para a formação de Tecnólogo em Agroindústria. A instituição também aguarda outra equipe de avaliadores para o curso de Tecnólogo em Irrigação e Drenagem.

A organização funcional da EFAJ é definida dentro de um padrão mínimo estabelecido pela Setec e apresenta as seguintes distribuições de cargos e funções:

⁵ Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – regulamentado pelo Decreto n. 5.840 de 13 de julho de 2006.

Quadro 2 – Distribuição de Diretores e Coordenadores da EFAAJT

Cargo ou função	Quantitativo
Diretor Geral – DG	01
Diretor de Desenvolvimento Educacional – DDE	01
Diretor de Administração e Planejamento – DAP	01
Coordenador Geral de Ensino – CGE	01
Coordenador Geral de Recursos Humanos – CGRH	01
Coordenador Geral de Produção e Pesquisa – CGPP	01
Coordenadora Geral de Administração e Finanças – CGAF	01
Coordenador Geral de Assistência ao Educando – CGAE	01
Coordenador de Pesquisa e Registros Escolares – CPRE	01
Total de diretores e coordenadores	09

Esses profissionais da educação apresentaram as seguintes titulações:

Tabela 1 – Servidores docentes da EFAAJT

Docentes	D.E.*	40h	Número Total	%
Efetivos				
Doutores	02	-	02	5,88%
Doutorandos	07	-	07	20,59%
Mestres	08	-	08	23,53%
Mestrandos	14	-	14	41,18%
Especialistas	00	-	00	0,00%
Graduados	00	-	00	0,00%
Substitutos				
Especialistas	-	1	1	2,94%
Graduados	-	2	2	5,88%

*D.E. = Dedicção Exclusiva.

Fonte: Coordenação Geral de Recursos Humanos (CGRH) da EFAAJT.

Tabela 2 – Servidores técnicos administrativos da EFAAJT

Servidores	Titulação	40h	30h	20h	Sub Total	Total dos Itens
Nível superior	Especialistas	04	-	01	05	06
	Graduados	01	-	-	01	
Nível intermediário	Mestres	01	-	-		26
	Mestrandos	07				
	Especialistas	03				
	Graduados	07	-	01	08	
Nível auxiliar	Ensino Médio	07				20
	Ensino Fundamental	19				
Total Geral						55

Fonte: CGRH da EFAAJT.

As tabelas 1 e 2 retrataram que vários servidores da EFAAJT se encontravam inseridos em programa de pós-graduação *strictu sensu*, sendo 7 docentes em doutorado, 14 em mestrado e 7 técnico administrativo em mestrado. Bem como, no quadro docente contabilizou-se 2 doutores e 8 mestres e entre os técnicos administrativos: 1 mestre, 06

especialistas, 7 graduados. Essas titulações não foram exigidas para ingresso no cargo. A partir dessas informações é possível perceber que existe uma preocupação com a formação continuada dos servidores da instituição.

Por suas características, estrutura, quadro funcional, oferta de ensino profissionalizante agrícola e pecuário na modalidade subsequente e médio integrado, localização, principalmente, por ser uma instituição pública de ensino gratuito, é uma particularidade entre as escolas brasileiras e constitui-se em fator relevante para implementação do currículo integrado no Curso Técnico em Agropecuária. Essa particularidade observada na EFAJIT é reforçada por Lüdke & André (1986), quando argumentam que o estudo de caso pode ser similar a outros, porém o interesse desse procedimento está voltado para aquilo que ele tem de único e de particular.

2.5 Os interlocutores da pesquisa⁶

A escolha dos interlocutores desta pesquisa teve como critério o conhecimento, o tempo de atuação, a participação na implementação do currículo integrado no curso analisado e a disposição para participar da pesquisa. A partir desses critérios, foram escolhidos os sujeitos do processo pedagógico da implementação do currículo integrado no Curso Técnico em Agropecuária da EFAJIT, os quais foram divididos em três grupos distintos:

- Vinte e três professores efetivos, que atuaram por mais de um ano durante a implementação do Curso Técnico em Agropecuária;
- Três gestores que atuaram na implementação do referido curso;
- Trinta e seis estudantes da 3ª série “B” do Curso Técnico em Agropecuária.

O primeiro grupo de interlocutores da investigação foi composto por todos os professores do quadro efetivo da EFAJIT que atuaram por mais de um ano durante a implementação do Curso Técnico em Agropecuária. Desses professores, treze eram do sexo masculino e dez do sexo feminino; todos trabalhavam em regime de dedicação exclusiva.

Onze professores ingressaram na escola há mais de quatro anos e estavam presentes na EFAJIT durante a implantação do currículo integrado no Curso Técnico em Agropecuária; treze professores chegaram após a implantação do curso, uma vez que o

⁶ Os nomes dos interlocutores da pesquisa foram substituídos por nomes fictícios para manter o anonimato de todos.

ingresso destes na escola ocorreu durante a implementação. Desses professores, dois entraram no ano de 2005, seis no ano de 2006 e quatro no ano de 2007.

O primeiro gestor a ser citado nesta pesquisa foi o diretor geral. Ele foi escolhido como interlocutor devido à sua atuação durante todo o período da implementação do ensino médio integrado na EAJT e por sua participação nas várias reuniões e decisões organizadas pela Setec sobre o objeto de pesquisa.

O segundo gestor foi o diretor de desenvolvimento educacional (DDE), que ingressou como professor na EAJT em 1998 e, atualmente, está à frente da DDE; tem curso superior em Agronomia, mestrado e doutorado em Fruticultura pela Universidade Federal de Viçosa – MG. Além disso, era professor de Agricultura III da turma observada no Curso Técnico em Agropecuária.

O terceiro gestor foi uma professora de Biologia que ingressou na EAJT no ano de 1995. A escolha dela se deu por ter sido DDE durante a elaboração e boa parte da implementação do currículo integrado no curso analisado. Ela é licenciada em Biologia pela Universidade Federal de Viçosa, concluiu mestrado em Gestão Ambiental em Madri (Espanha) e está cursando doutorado na área de desenvolvimento sustentável em Assunção (Paraguai). Além disso, a professora atua como docente na disciplina de biologia há mais de treze anos nos cursos oferecidos na EAJT e, durante a pesquisa, era professora da turma observada.

Os trinta e seis estudantes escolhidos como interlocutores desta pesquisa foram os que estavam matriculados na 3ª série turma “B” do curso Técnico em Agropecuária. Eles foram escolhidos estrategicamente por conhecerem todas as etapas formativas do curso e estar na última série; oito deles são repetentes e estão matriculados no curso desde a implantação. Com isso, criou-se um amplo referencial para análise da percepção deles sobre a implementação do currículo integrado no Curso Técnico em Agropecuária.

2.6 A coleta de dados e a fase exploratória

Após a definição dos interlocutores, com o objetivo de analisar os fundamentos teóricos e metodológicos que orientaram a implementação do currículo integrado: do prescrito ao real no Curso Técnico em Agropecuária (ensino médio integrado) da EFAJIT, passou-se para a fase inicial da coleta de dados por meio da análise documental, entrevista, questionário e observação participante. Assim, o trabalho de campo começou no mês de fevereiro de 2008, com o pedido de autorização à direção da EFAJIT para realização da pesquisa.

Depois dessa etapa, teve início a observação participante no planejamento pedagógico das ações dos professores e dos gestores para o ano letivo de 2008. Em seguida, foram realizadas as entrevistas com os gestores nas instalações da escola; muitas vezes, foi necessário realizá-las durante o horário de almoço, devido ao excesso de atividades desempenhadas pelos gestores na EFAJIT.

As observações do ambiente escolar também foram realizadas a partir do mês de fevereiro do ano de 2008 e intensificaram-se durante o mês de setembro, nas observações participantes das aulas teóricas e práticas na 3ª série turma “B” do Curso Técnico em Agropecuária.

Após o término da maioria das aulas, os professores e o pesquisador mantinham diálogo sobre a ação pedagógica utilizada na aula, sobre o currículo integrado, o ensino, a aprendizagem e a participação dos estudantes. Essas discussões foram acrescentadas às anotações de observação, conforme apresentado a seguir.

A partir do mês de março do mesmo ano, foram coletados os documentos oficiais do curso, os quais foram analisados com base nos teóricos de referência, buscando responder às questões norteadoras da pesquisa.

2.7 Procedimentos e instrumentos de pesquisa

Por entender que os usos dos instrumentos devem ser coerentes com as questões e os objetivos da pesquisa, foi elaborado um quadro demonstrativo a fim de relacionar as questões, os objetivos e os procedimentos de investigação:

Quadro 3: Demonstrativo de coerência entre as questões, objetivos e procedimentos

Questões da pesquisa	Objetivos específicos	Procedimentos
Qual é a concepção de currículo integrado implementado no Curso Técnico em Agropecuária?	Analisar a concepção de currículo integrado implementado no Curso Técnico em Agropecuária	Análise documental
Quais são as percepções dos professores, dos estudantes e dos gestores sobre integração curricular do Curso Técnico em Agropecuária?	Analisar as percepções dos professores, dos estudantes e dos gestores sobre a integração curricular do Curso Técnico em Agropecuária	Entrevista Questionários
Como está sendo desenvolvido o currículo integrado na prática pedagógica do Curso Técnico em Agropecuária?	Analisar o desenvolvimento do currículo integrado na prática pedagógica do Curso Técnico em Agropecuária.	Observação participante Análise documental

Optou-se por observar o planejamento pedagógico realizado pelos professores, gestores e coordenadores nos dias 7, 8 e 9 de fevereiro de 2008 e coletar os dados relacionados ao processo pedagógico da ação da escola e dos professores no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio e também solicitar a colaboração daqueles profissionais para realização desta pesquisa.

Os dados deste estudo foram levantados por meio de análise documental, entrevista, questionários e observação participante. Também é importante ressaltar que todos os instrumentos de pesquisa tiveram como base orientadora a questão central e as específicas.

2.7.1 Análise documental

As análises dos documentos serviram de base neste estudo de caso e deram mais consistência aos resultados obtidos. Além disso, constituíram fonte poderosa de evidências que fundamentaram as afirmações e declarações do pesquisador. (LÜDKE & ANDRÉ, 1986).

Yin (2005) acrescenta que, para os estudos de caso, os documentos devem ser cuidadosamente analisados e sua importância está em valorizar e contribuir com os outros instrumentos. Por isso, a técnica foi utilizada em conjunto com observação participante, entrevista e questionário.

Além disso, Alves-Mazzotti (2005) considera documentos os registros escritos que possam ser utilizados como fonte de informação, tais como: leis, regulamentos, pareceres, projetos pedagógicos, plano de aula e outros.

Examinou-se, portanto, o que diz a legislação referente à educação profissional técnica de nível médio sobre o currículo integrado, em princípio, nos seguintes documentos oficiais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9.394/96); Decreto n. 5.154/04, PCNem; DCNem; Parecer CNE/CEB n. 17/97; Parecer CNE/CEB n. 16/99; Parecer CNE/CEB nº 39/04; Resolução n. 04/99 e Resolução n. 1/05.

Também foi analisada a proposta de currículo integrado após a publicação do Decreto n. 5.154/04 e seus complementares, nos seguintes documentos técnicos: o plano de curso elaborado no ano de 2005 e o reformulado no ano de 2007 e os planos de ensino do ano de 2008, todos referentes ao Curso Técnico em Agropecuária.

2.7.2 Entrevista

A escolha da entrevista teve como propósito criar maior liberdade e propiciar uma relação de diálogo e interação entre o sujeito entrevistado e o pesquisador. Assim, ela permitiu “[...] correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas”. (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 34).

Yin afirma que

Ao entrevistar pessoas-chave, você deve trabalhar em conformidade com o horário e a disponibilidade do entrevistado, e não com o seu horário e disponibilidade. A natureza da entrevista é muito mais aberta, e o entrevistado pode não cooperar integralmente ao responder às questões. (YIN, 2005, p. 97).

Seguindo a proposição do autor acima, foi feita a adequação aos horários disponíveis dos gestores para realização das entrevistas semi-estruturadas, de caráter aberto, criando possibilidade de captar as informações desejadas. As entrevistas foram realizadas com os gestores da EAFAJT que participaram do processo de implementação do Curso Técnico em Agropecuária. Após a escolha do diretor geral, do DDE e da ex-DDE como interlocutores a serem entrevistados, fez-se uma consulta aos interlocutores e, a partir da resposta afirmativa, cada um assinou um termo de consentimento dos propósitos da entrevista para a realização da pesquisa.

As entrevistas foram balizadoras para a elaboração do questionário para orientar a formulação de questões de maior relevância e a análise da implementação do currículo integrado no Curso Técnico em Agropecuária, bem para traçar as diretrizes da observação participante.

2.7.3 Questionário

O questionário foi instrumento que propiciou atingir, com mais clareza, os objetivos da pesquisa em tempo mais reduzido, característico da pesquisa de mestrado. Os questionários foram reelaborados após análise preliminar dos documentos e das entrevistas realizadas na escola.

Yarenko et al⁷ definem o questionário como “[...] um conjunto de perguntas sobre um determinado tópico que não testa a habilidade do respondente, mas mede sua opinião, seus interesses, aspectos de personalidade e informação biográfica”. (YARENKO, HARARI, HARRISON & LYNN, 1986 *Apud* GÜNTHER, 2003, p. 2).

A partir dessa definição, fez-se a opção por coletar os dados utilizando o questionário para analisar as percepções dos professores, estudantes e gestores sobre a integração curricular do Curso Técnico em Agropecuária.

Antes de aplicar os questionários aos professores, foi escolhida, entre os interlocutores desse instrumento, uma professora para um pré-teste, o que permitiu uma avaliação da consistência das questões. Com isso, algumas falhas foram corrigidas. Após essa ação, o questionário foi entregue a vinte um professores, 91,30% dos interlocutores.

Não se alcançou 100% porque um dos professores estava em férias e as respostas da professora que realizou o pré-teste não foram consideradas na análise; nem por isso sua participação foi menos importante para esta investigação. A opção pela utilização do questionário com os professores e estudantes foi relacionada à facilidade de trabalhar com um número maior de interlocutores e informações em pouco tempo e com mais objetividade.

Durante as observações participantes realizadas em salas de aula, entre os dias 8 e 16 de setembro de 2008, percebeu-se a necessidade de entender melhor o que se passava na mente dos estudantes frente ao grande volume de aulas durante a semana, um conjunto expressivo de disciplinas distribuídas por dia e a falta de interesse deles pelas aulas. Assim, resolveu-se aplicar um questionário aos estudantes no dia 16 de setembro, a fim de encontrar subsídios para análise do desenvolvimento do currículo integrado no Curso Técnico em Agropecuária.

Os questionários foram respondidos pelos 29 estudantes presentes na sala de aula, no turno vespertino. Durante a aplicação do instrumento de pesquisa, os estudantes questionaram se haveria possibilidade de citar mais de uma disciplina como as mais

⁷ Yarenko, R. K., Harari, H., Harrison, R. C., & Lynn, E. (1986). *Handbook of research and quantitative methods in psychology*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

diffíceis do curso. Chegou-se a um acordo e decidiu-se que poderia ser escolhida mais de uma disciplina. O total de estudantes que responderam ao questionário representa 80,55% dos discentes da 3ª série “B” do Curso Técnico.

Os questionários continham questões abertas e fechadas. Os dados coletados foram analisados considerando as ações da observação participante, da análise documental e das entrevistas.

2.7.4 Observação Participante

A escolha da observação participante como técnica da pesquisa foi importante porque permitiu analisar como está sendo desenvolvido o currículo integrado na prática pedagógica e a relação existente entre o currículo prescrito e o real na ação pedagógica do Curso Técnico em Agropecuária.

Por meio da relação direta com o ambiente, o pesquisador vivenciou o problema no cotidiano escolar, buscou entender melhor o processo ensino-aprendizagem da instituição pesquisada. (LÜDKE & ANDRÉ, 1986).

As observações foram estruturadas e combinadas com observações livres dentro dos seguintes critérios: nas partes livres, foram observadas e registradas as ocorrências que o pesquisador apontou como necessárias para a investigação e, na parte estruturada, foram pré-estabelecidas e identificadas em escalas⁸ as categorias relevantes para o processo. Esse procedimento permitiu a utilização de referenciais que identificaram o grau de aparecimento de cada comportamento, bem como facilitou o julgamento qualitativo sobre esse comportamento ou atividade, conforme orientações teóricas de Alves-Mazzotti & Gewandszjder (2004).

As observações participantes ocorreram durante todo ano letivo e foram classificadas em dois momentos: o primeiro, durante a semana de início das atividades letivas da escola, no decorrer do planejamento pedagógico realizado nos dias 7, 8 e 9 de fevereiro de 2008; o segundo momento, a partir do dia 8 de setembro do mesmo ano, durante as observações das práticas pedagógicas em sala de aula. No primeiro momento, observou-se a atuação dos professores e coordenadores, bem como seus respectivos planejamentos para o ano letivo de 2008.

No segundo momento, foi observada a prática pedagógica dos professores dentro do contexto escolar. Esse procedimento aconteceu entre os dias 8 e 16 de setembro de

⁸ Essa forma de estruturar a observação “[...] permite estimar o grau em que um determinado comportamento ocorre e fazer um julgamento qualitativo sobre esse comportamento ou atividades observadas”. (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZJDER, 2004, p. 165-167).

2008, em turno integral, nas atividades teóricas e práticas da 3ª série turma “B” e curso Técnico em Agropecuária.

Durante as 50 horas de observação, os dados foram registrados na escala e em notas de campo, todas as manifestações e práticas dos professores, dos gestores e dos estudantes foram descritas, bem como o ambiente em que foram desenvolvidos, aparato tecnológico, relação estabelecida com as diversas modalidades de currículos e outros aspectos relevantes da organização da ação pedagógica realizada na EFAJAT – Guanambi – BA.

A escolha dessa série e turma se deu pelo ponto estratégico em que ela se encontrava no Curso Técnico em Agropecuária, uma vez que é a última etapa do curso e os professores foram os mesmos para todas as turmas anteriores do referido curso. Com isso, criou-se um amplo referencial para análise e contemplação de todas as etapas de formação teórica e prática do processo pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. Esse método evitou a observação repetida de prática pedagógica do mesmo professor e de disciplinas que seguem uma seqüência lógica no curso, do menor ao maior aprofundamento dos conteúdos.

No primeiro contato do pesquisador com a turma foi realizado um trabalho prévio de esclarecimentos, apresentação dos objetivos da pesquisa e garantia do sigilo quanto à identificação dos interlocutores em relação às informações coletadas durante a observação.

A análise dos dados provenientes da observação buscou “[...] identificar comportamentos não-intencionais ou inconscientes e explorar tópicos que os informantes não se sentem à vontade para discutir”. (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNJDER, 2004, p. 164).

Alguns estudantes questionaram o porquê da escolha da turma para desenvolver a pesquisa. Foram apresentadas as justificativas, conforme definidas anteriormente. Após esclarecimento, o pesquisador foi bem acolhido pela turma e prosseguiu com a investigação. No último dia da observação de sala de aula, foi realizada uma dinâmica sobre o trabalho em conjunto, com o propósito de valorizar a participação dos estudantes na realização da minha pesquisa e agradecer-los pelo acolhimento e colaboração; fomos aplaudidos e convidados a continuar participando das aulas.

Enfim, foi possível reafirmar que o uso desses instrumentos na investigação, dentro das abordagens de pesquisa qualitativa, fortaleceu ainda mais a possibilidade do pesquisador ampliar sua liberdade para atuar no estudo.

2.8 Procedimentos da coleta de dados e análise das informações

Os dados obtidos nesta investigação foram analisados durante todo o período em que as informações foram coletadas e auxiliaram no estudo como um **todo**. Isto se fez dentro de um processo contínuo e não-linear, desde o início da investigação até o seu término, identificando dimensões, categorias e os seus significados, conforme orientações de Alves-Mazzotti & Gewandszjnder (2004).

Aliás, a análise e a interpretação dos conteúdos fizeram parte do passo a passo do processo de investigação, assim como a contextualização foi um dos principais requisitos, um verdadeiro “[...] ‘pano de fundo’ no sentido de garantir a relevância dos resultados a serem divulgados e, de preferência, socializados”. (FRANCO, 2005, p. 25).

Franco salienta que “[...] um dado sobre o conteúdo de uma mensagem (escrita, falada e/ou figurativa) é sem sentido até que seja relacionado a outros dados. O vínculo entre eles é representado por alguma forma de teoria. Assim toda análise de conteúdo implica comparações”. (FRANCO, 2005, p. 26).

Os dados coletados nas diversas fontes e instrumentos foram triangulados a partir de orientações dos teóricos de referência. Tudo isso possibilitou interpretar os dados, inferir e chegar aos resultados. Esse procedimento resultou na organização das informações coletadas por meio de análise documental, dos questionários, das entrevistas e das observações participantes.

As análises das prescrições estabelecidas nos documentos oficiais fundamentaram, orientaram os procedimentos da pesquisa e subsidiaram no cumprimento dos objetivos.

Os dados levantados pelos questionários aplicados aos professores foram organizados por área de atuação docente e ano de ingresso na EFAJ, para categorizar a formação dos professores e período de atuação docente com vistas à percepção dos interlocutores sobre o currículo integrado do Curso Técnico em Agropecuária. Os dados levantados no questionário dos estudantes foram agrupados por ano de ingresso no curso com os mesmos propósitos e objetivos.

Após a transcrição literal, integral e reações manifestadas pelos interlocutores nas entrevistas e vários procedimentos de leituras e interpretações, os dados coletados foram organizados de forma livre em unidade de análise⁹ de determinados indivíduos, agrupou-

⁹ “A expressão ‘unidades de análise’ refere-se à forma pela qual organizamos os dados para efeito de análise”. (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNJDER, 2004, p. 170).

se os resultados anotados nas escalas. Com a triangulação dos dados dos outros instrumentos construiu-se as seguintes categorias de análise:

- Interdisciplinaridade;
- Planejamento participativo;
- Articulação entre as disciplinas;
- Tomadas de decisões em conjunto;
- Relação estabelecida entre as modalidades de currículos;
- Concepção de currículo integrado;
- Dualidade estrutural da educação;
- As possibilidades de integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional;
- Percepção dos professores, dos estudantes e dos gestores;
- Dificuldades da integração curricular.

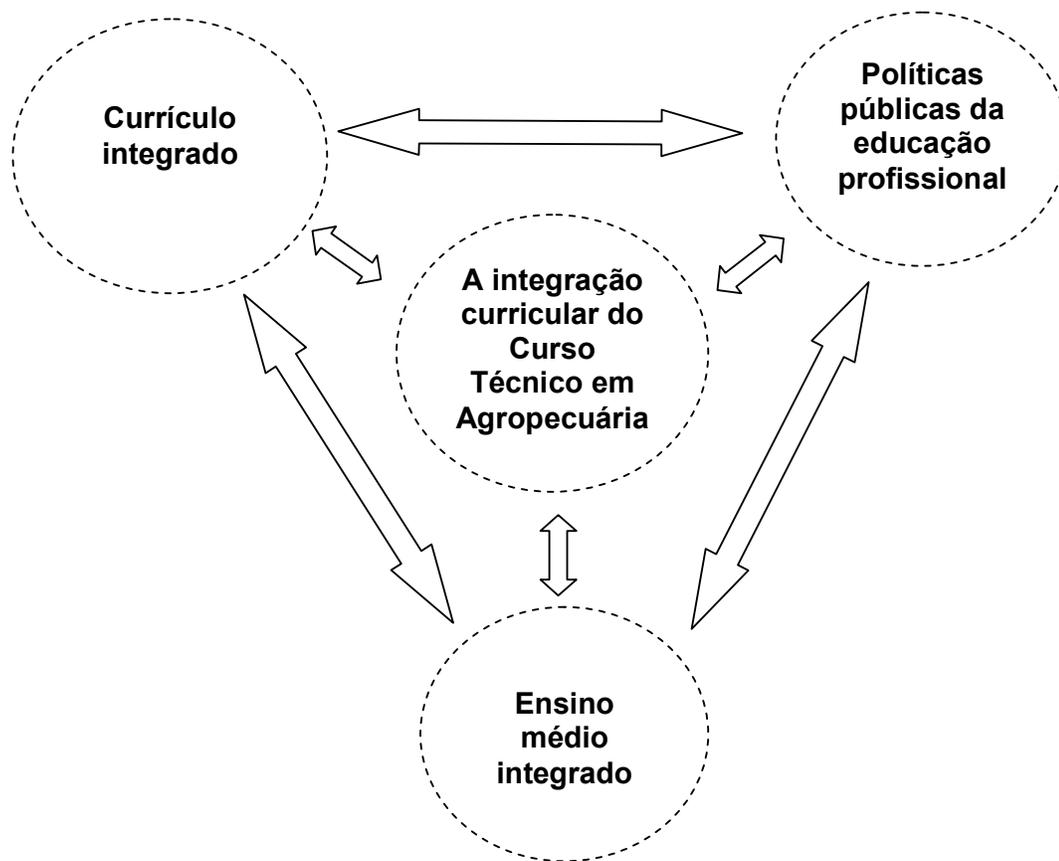
O objetivo geral a ser alcançado na pesquisa era analisar os fundamentos teóricos e metodológicos que orientaram a implementação do currículo integrado: do prescrito ao real no Curso Técnico em Agropecuária (ensino médio integrado) da EFAJIT.

As unidades de análise aqui utilizadas foram classificadas nas suas respectivas categorias, após apropriação da fundamentação teórica e depois de serem retiradas das questões levantadas e respondidas nas entrevistas, questionários, observações e análises documentais.

3 Os Referenciais Teóricos na Perspectiva de Integração Curricular e os Achados da Pesquisa

À luz dos autores referenciais da educação e do currículo, na perspectiva integrada, foi possível propor três eixos estruturantes para o referencial teórico: políticas públicas¹⁰ da educação profissional, currículo integrado e ensino médio integrado.

Figura3 – Fluxograma do modelo teórico



¹⁰ Neste estudo, as políticas públicas são compreendidas como ações do Estado interventor, face às demandas e necessidades sociais e como algo que pressupõe o desempenho de papéis ativos tanto do estado quanto da sociedade, conforme explicita Pereira (2008).

3.1 Os caminhos da educação profissional: o currículo definido pelas políticas públicas

Este tópico apresenta uma reflexão sobre o processo de construção do currículo escolar na educação brasileira, desde o século XV no ensino de ofícios, posteriormente, no ensino técnico e, finalmente, na educação profissional. Nesse sentido, foram analisadas as políticas públicas, as propostas curriculares de ensino e os aspectos políticos, sociais e econômicos que marcaram cada momento histórico com vistas à integração curricular.

Este estudo teve o propósito de subsidiar a análise dos fundamentos teóricos e metodológicos que orientaram a implementação do currículo integrado: do prescrito ao real no Curso Técnico em Agropecuária (ensino médio integrado) da EFAJIT.

Em princípio, aborda-se sobre as políticas públicas estabelecidas para o ensino profissional, a partir do geral para o específico, no ensino de Agropecuária¹¹. Em seguida são apresentadas as contribuições teóricas e os reflexos das ações das políticas públicas na proposta de integração curricular do ensino médio com a educação profissional técnica de nível médio, orientadas pelo Decreto n. 5.154/04.

As abordagens teóricas de Saviani (2007) demonstram que as primeiras atuações pedagógicas da educação brasileira aconteceram a partir da chegada dos Jesuítas ao Brasil, em 1549. Isso aconteceu após acordo entre a igreja católica e a coroa portuguesa; a Companhia de Jesus foi enviada ao Brasil sob a direção do padre Manoel da Nóbrega e acompanhada por Tomé de Souza, primeiro governador geral do Brasil.

A partir dessas ações do império português e da igreja católica, os Jesuítas construíram metodologias específicas para ensinar, catequizar e viabilizar o processo de colonização do Brasil. Assim, deram início à educação formal no Brasil, utilizando a pedagogia tradicional, com vertentes religiosas, a partir do ensino de ofícios¹² artesanais e manufatureiros.

O ensino dos ofícios realizados pelos Jesuítas era por meio de um processo reprodutivo de mestres para aprendizes, e servia como um processo regulador da economia corporativa. Os aprendizes eram selecionados de acordo com as características exigidas pelos ofícios oferecidos, a exemplo dos ourives, que tinham como público alvo os menores aprendizes entre 12 a 16 anos, que apresentassem bom comportamento. (CUNHA, 2005).

¹¹ O ensino de agropecuária, neste estudo, é conceituado como associação do ensino de agricultura o ensino de pecuária.

Segundo o autor de referência, a formação dos profissionais de ofício era desenvolvida dentro do próprio ambiente de trabalho, na interação entre o aprendiz e os mestres; as funções eram determinadas para cada tipo de aprendiz e obedeciam aos padrões estabelecidos pelos governantes, pela igreja católica e pelas exigências mercadológicas.

Esses ofícios foram classificados em: *ofícios de engenhos* – voltados para as demandas do setor industrial açucareiro; *ofícios nos colégios* – conduzidos pelos jesuítas e tendo como princípio o trabalho religioso e o ensino de diversos ofícios voltados para a prática do cotidiano desde cozinheiros a ferreiros, dentre outros; *ofícios na mineração* – apropriados para o trabalho nas minas de ouro no Rio das Velhas e *ofícios nas ribeiras* – para a construção de navios na Bahia. (CUNHA, 2005).

Nesse período, já era perceptível a divisão do ensino na formação para o trabalho, com a diferenciação entre a escolha do escravo para o ofício de maior esforço físico ou o trabalho braçal nas lavouras de cana-de-açúcar e a escolha dos homens livres para o trabalho intelectual e artesanal, de menor esforço físico. De acordo com Sobral,

no início da colonização brasileira, os jesuítas ensinavam aos índios e, posteriormente aos escravos, o cultivo da terra sem o intuito de difundir a instrução profissional, mas com o interesse de passar a eles os duros encargos que a vida rude daquela época impunha. (SOBRAL, 2005, p. 10-11).

No referido momento histórico, o ensino de agropecuária era destinado ao escravo, por isso era discriminado e limitado a poucas instruções relacionadas ao manuseio de instrumentos agrícolas utilizados na agricultura e ao manejo rudimentar dos animais.

Uma das primeiras organizações curriculares estabelecidas no Brasil foi implantada pelos jesuítas em 1599, com a promulgação do *Ratio Studiorum*. Esse foi um plano de estudos que tinha como método de ação a retórica, e passou a ser adotado como padrão geral nos colégios da Companhia de Jesus, independentemente do contexto e do público a ser trabalhado (SAVIANI, 2007).

Essa ação coletiva entre o Estado e a Companhia de Jesus foi interrompida pelo Marquês de Pombal por meio da expulsão dos Jesuítas, em meados do século XVIII, e pela implantação das reformas pombalinas. A partir da expulsão dos jesuítas, o ensino profissional passou a ser prerrogativa apenas do Estado.

¹² Cunha (2005) define 'Ofício' como um conjunto das práticas definidoras de uma profissão específica.

Outra influência de grande relevância para o ensino brasileiro foi a vinda da corte Portuguesa para o Brasil, em 1808. Segundo Wermelinger, Machado & Amâncio Filho,

[...] ocorrem transformações sociais, econômicas e políticas de grande significado para a colônia. Do ponto de vista da educação profissional, a historiografia oficial aponta a formação de corporações de ofícios, a exemplo de Portugal, onde foram adotados os padrões de hierarquia e disciplina vigentes no âmbito militar. (WERMELINGER, MACHADO & AMÂNCIO, 2007, p. 217).

Novas escolas foram criadas e a educação passou a ter uma atuação maior na formação de mão-de-obra para a indústria, comércio, agricultura e guerra, bem como na criação de instituições de ensino superior voltadas para a formação dos intelectuais.

Nesse contexto, o império estabeleceu novos caminhos para o processo formativo da mão-de-obra; em 1819 foi implementada a Casa Pia na Bahia. Segundo Cunha (2005), essa casa foi a primeira instituição criada no Brasil voltada para acolhimento de crianças abandonadas e órfãs e também responsável pela instrução desses meninos na formação para o trabalho.

A criação da Casa Pia na Bahia foi um marco inicial na implantação das políticas públicas voltas para amparo aos desvalidos¹³. A partir dessas políticas foram criadas outras instituições de caráter assistencialista que preparavam os desvalidos para o trabalho. De acordo com Kuenzer,

desde o momento que surge, a educação diretamente articulada ao trabalho se estrutura como um sistema diferenciado e paralelo ao sistema de ensino regular marcado por finalidade bem específica: a preparação dos pobres, marginalizados e desvalidos da sorte para atuarem no sistema produtivo nas funções técnicas localizadas nos níveis baixo e médio da hierarquia ocupacional. Sem condições de acesso ao sistema regular de ensino, esses futuros trabalhadores seriam clientela, por excelência, de cursos de qualificação profissional de duração e intensidade variáveis, que vão desde os cursos de aprendizagem aos cursos técnicos. (KUENZER, 1991, p. 6).

É importante registrar que as casas de acolhimento dos menores abandonados e marginalizados na sociedade construíram seus currículos dentro de cada especificidade de formação, porém os currículos eram sempre centrados na formação técnica, voltada para o trabalho.

Como já foi argumentado anteriormente, no período colonial e em boa parte do imperial, o trabalho, na maioria das vezes, não estava associado aos conhecimentos

¹³ Segundo Cunha (2005), os desvalidos eram as crianças e jovens órfãos, abandonados ou filhos de pais reconhecidamente pobres.

educacionais, pois quase que na sua totalidade era realizado pelos escravos. Isso trouxe graves consequências para as questões sociais, políticas, econômicas e principalmente para a formulação das concepções dos currículos da educação profissional, conforme será apresentado a seguir.

Com o fim do império e a proclamação da república, o Brasil é tomado por novas exigências na produção, o que traz novos problemas para a formação do trabalhador e para a educação como um todo. Um desses problemas foi a reinserção dos ex-escravos no mundo trabalho, bem como a inserção no trabalho industrial, para evitar a ociosidade.

Segundo Cunha (2005a), esse momento histórico foi marcado por uma tensa aliança entre os liberais e os positivistas, em prol de uma neutralidade da crença religiosa no ensino e pela redução da interferência da igreja no poder do estado. Isso culminou com a promulgação da Constituição de 1891, que oficializou a separação entre a igreja e o Estado.

Após a separação legal da igreja e do Estado, estabelecida pela constituição de 1891, os governos republicanos, orientados pelas ideologias positivistas, passaram a tomar decisões e, no âmbito educacional, foram criadas mais instituições para ensino profissional e propagação da força do trabalho, dentre elas as Escolas de Aprendizes de Artífices, conforme será descrito a seguir.

3.2 A criação da Rede Federal de Educação Profissional: a formação do currículo pelo processo industrial

No início do século XX, as capitais dos estados já apresentavam grande número de pessoas sem acesso às escolas, também eram fortes as cobranças dos governadores dos estados por mais instituições de ensino. Diante dessas exigências, o presidente em exercício, Nilo Peçanha, promulgou o Decreto-Lei 7.566 de 23 de setembro de 1909, que Autorizou a criação de Escolas de Aprendizes de Artífices.

Essas escolas foram criadas em 19 capitais dos estados brasileiros para oferecerem o ensino profissional primário e gratuito. As Escolas de Aprendizes de Artífices eram mantidas pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. A base metodológica eram os conhecimentos técnicos e as práticas na formação de operários e contramestres para a inserção no trabalho industrial.

Se, por um lado, as Escolas de Aprendizes de Artífices iniciaram suas atividades com uma estrutura precária e dificuldades no quadro de professores, por outro, esse foi um marco muito importante para as políticas públicas da educação profissional brasileira; com essa medida, o Brasil passou a oferecer educação profissional em rede nacional.

As Escolas de Aprendizes de Artífices, posteriormente, serviram de base para a criação das Escolas Técnicas Federais (ETF's); Escolas Agrotécnicas Federais (EAF's) e os Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFET's) e suas Unidades de Ensino Descentralizadas; Universidade Tecnológica Federal (UTF) e seus *Campi* Universitários e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades (ETVUF). A partir da Lei n. 11.892, de 29/12/08 D.O.U. em 30/12/08, boa parte dessas instituições foram transformadas em Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFET's).

Três meses após a criação das Escolas de Aprendizes de Artífices, foi publicado o Decreto 7.736, que estabeleceu as diretrizes para o ensino de ofício. Segundo Cunha, essa nova legislação decretou que o ensino de ofícios deveria ser realizado em “[...] oficinas de trabalho manual ou mecânico que fossem mais convenientes e necessários ao estado em que funcionar a escola, consultadas, quando possível, as especialidades das indústrias locais”. (CUNHA, 2005a, p. 71). Assim, o currículo da educação profissional foi elaborado para atender às demandas do sistema de produção.

A criação dessas escolas representou a instauração do sistema de ensino técnico, deu continuidade ao modelo de escolas de caráter assistencialista e, apesar de serem mantidas pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, *a priori*, não priorizaram a modalidade de ensino Técnico em Agropecuária.

Sobral (2005) relata que após a criação das Escolas de aprendizes de Artífices o ensino agrícola foi regulamentado pelo Decreto n. 8.319, de 20 de novembro de 1910. Esse Decreto definiu que o ensino agrícola seria organizado em quatro modalidades: Ensino Agrícola Superior; Ensino Agrícola Médio; Aprendizes Agrícolas e Ensino Primário Agrícola.

Nesse período, também foram regulamentados e implantados os cursos noturnos nas Escolas de Aprendizes de Artífices. Esses cursos noturnos foram criados para aperfeiçoar os trabalhadores que exerciam suas atividades durante o dia.

Cunha (2005a) Acrescenta que no início do século XX o Brasil ainda importava suas necessidades e produtos industrializados, porém com a 1ª guerra mundial o país foi pressionado pelas demandas do consumo e pelas restrições da guerra, na importação das suas necessidades, a instalar diversas indústrias. Esse processo de industrialização brasileira exigiu mais operários, melhorias e ampliação do quantitativo e da qualidade de ensino profissional. Diante dessa demanda, uma das alternativas encontradas pelo governo brasileiro foi ampliar a oferta de capacitação dos trabalhadores no período noturno, na busca de novos resultados na produção, sem prejuízo para o sistema.

Se por um lado, a inserção dos cursos noturnos de aperfeiçoamento dos trabalhadores apresentou-se como primeira idéia de formação continuada dos trabalhadores, por outro, essas ações refletiram fortemente no processo educacional, uma vez que as exigências mercadológicas passaram a conduzir e a direcionar, ainda mais, as propostas curriculares e as metodologias de ensino utilizadas pelas escolas.

Em 1926 o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio criou “[...] um currículo padronizado para todas as oficinas, constituindo-se em um ‘denominador comum’ para o ensino ministrado nas diferentes escolas, expresso na *consolidação dos dispositivos concernentes às Escolas de Aprendizizes de Artífices*”. (CUNHA, 2005a, p. 73, destaque em itálico do autor).

A Consolidação foi um documento que padronizou e prescreveu o currículo de ensino nas escolas e oficinas no começo do século XX e deu início a um longo período de prescrição curricular como política pública, que se repetiu nas reformas curriculares estabelecidas posteriormente pelo Ministério da Educação.

Após duas décadas de existência das Escolas de Aprendizizes de Artífices foi criado, em 1930, pelo governo provisório da Era Vargas, o Ministério da Educação e Saúde. O ministério assumiu a direção dessas escolas e passou a conduzir o processo educativo brasileiro. Nesse período, especificamente para o ensino profissional, também foi implantada a inspetoria de ensino profissional técnico, responsável pela direção, pelo ensino e pela fiscalização das escolas, bem como dos currículos.

Segundo Cunha (2005a), com a expansão da rede de escolas no país, dois modelos de ensino foram criados. Por um lado, em São Paulo, foi implantada a oficina-escola utilizando o método de aprendizagem espontânea dentro das oficinas industriais na produção fabril; por outro lado, no restante do país, o modelo escola-oficina foi a metodologia implantada nas Escolas de Aprendizizes de Artífices.

As políticas públicas e reformulações implantadas no processo educativo brasileiro, até a Era Vargas, não foram suficientes para superar a dualidade da educação entre o ensino propedêutico e profissional e nem perdeu o caráter assistencialista das escolas de formação profissional. Porém, na concepção de Cunha, “[...] quando se comparam as primeiras quatro décadas do Regime Republicano com o período Imperial, verificou-se que houve também e principalmente, mudanças significativas”. (CUNHA, 2005a, p. 193).

3.3 As leis orgânicas e o manifesto dos liberais no auge do capitalismo brasileiro

Ainda na década de 1930, no início da Era Vargas, identificou-se algumas políticas públicas idealizadas por Anísio Teixeira¹⁴; essas ações tinham como propósito a superação da dualidade estrutural da educação. Dentre essas políticas, destacou-se a implementação das reformas educacionais no Instituto João Alfredo, no Distrito Federal (Rio de Janeiro), quando Anísio Teixeira transformou o Instituto em uma das escolas técnicas secundárias.

Além disso, Anísio Teixeira fundamentou suas concepções de educação em Dewey¹⁵ e propôs a construção de uma escola democrática que priorizasse os conteúdos interconectados que dessem significado prático aos conhecimentos abordados no processo educacional.

As políticas criadas e implantadas sob a orientação de Anísio Teixeira foram interrompidas após sua demissão em 1935, porém suas idéias e discussões sobre a educação brasileira não pararam e, na década de trinta do século XX, foi reforçada pelo manifesto dos pioneiros.

Segundo Saviani, o manifesto dos pioneiros “[...] reitera a necessidade de romper com a estrutura tradicional marcada pelo divórcio entre o ensino primário e profissional, de um lado, e o ensino secundário e superior, de outro, formando dois sistemas estanques que concorrem para estratificação social”. (SAVIANI, 2007, p. 247).

O manifesto passou a ser um documento que propunha

[...] uma pedagogia da escola nova, materializada na escola como microcosmo da sociedade, capaz de produzir indivíduos orientados para a democracia, e não para a dominação/subordinação; para a cooperação, em vez da competição; para igualdade, e não para a diferença. (CUNHA, 2005a, p. 195).

Esse documento, segundo Saviani (2007), foi assinado por 26 “autoplocamados” pioneiros da educação nova e ficou conhecido como *a reconstrução educacional* no Brasil. O manifesto apontava os fundamentos filosóficos e sociais, finalidades, valores, princípios e diretrizes da educação.

Concomitante à propagação desse documento, Gustavo Capanema foi nomeado Ministro da Educação, em 1934, pelo governo Getúlio Vargas. Durante os 11 anos que

¹⁴ Anísio Teixeira foi um educador baiano que contribuiu com algumas reformas na educação e tinha na sua luta política e educacional o entendimento que a educação é um direito de todos e não um privilégio de alguns. (SAVIANI, 2007).

passou à frente do Ministério, implantou reformas na educação por meio das leis orgânicas do: Ensino Industrial; Ensino Secundário; Ensino Comercial; Ensino Primário; Ensino Normal; Ensino Agrícola e através da criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e do serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

Com a reforma do ensino e a criação do SENAI e do SENAC a responsabilidade pelo processo de profissionalização dos futuros trabalhadores da indústria e do comércio foi transferida do público para o privado. Com isso, a relação trabalho / educação se intensificou dentro de um currículo de ações práticas e limitadas, que associava escola e empresa.

Como se vê, essas reformas foram embaladas pela forte expansão do pólo industrial e pelo modelo de produção capitalista. Nesse sentido, a educação brasileira reforça ainda mais o processo dualista de oferta de ensino secundário destinado às elites e o ensino técnico para os menos favorecidos.

Porém, com o fim da Era Vargas, a educação brasileira passou a ser centro de várias discussões sobre o ensino público e ensino privado, momento de redemocratização da educação no contexto político da República Nova.

3.4 A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação

A República Nova foi marcada pelo fim da Era Vargas e o retorno dos partidos políticos na coalizão que fortaleceu o governo Dutra e indicou o nome de Clemente Mariani para assumir a recém criada pasta do Ministério da Educação. Nesse contexto, as discussões de âmbito político e educacional abriam caminhos para o processo de redemocratização e para o enfrentamento do conflito educacional entre escola pública e escola privada.

A Constituição Federal (CF) promulgada em 1946, dentre outras finalidades, delegou poderes à união para legislar sobre as diretrizes da educação. Além disso, no texto da constituição de 1946, já previa aberturas para restabelecer, no campo educacional, os elementos do manifesto dos pioneiros.

A partir das orientações da CF, o Ministro da Educação, Clemente Mariani, criou uma comissão para elaborar o anteprojeto de lei das diretrizes da educação. As

¹⁵ Segundo Lopes, “a escola de Dewey torna-se um lugar no qual o currículo é composto de atividades que visam desenvolver a vida social e comunitária”. (LOPES, 2008, p. 74).

discussões a esse respeito se acirraram por mais de 13 anos em prol de maior responsabilidade do Estado pela educação.

O resultado do embate foi a inserção dos interesses da igreja católica, das escolas particulares, exclusão do anteprojeto enviado por Clemente Mariani, promulgação da Lei 4.024, em 20 de dezembro de 1961 (primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), bem como, a definição do ensino primário, médio e superior.

Com a promulgação da LDBEN n. 4.024/61 o ensino técnico de grau médio foi regulamentado e segundo Feitosa,

as escolas de iniciação agrícola e mestria agrícola se agruparam sendo chamadas de Ginásio Agrícola mantendo a emissão do certificado de Mestria Agrícola, e as as escolas agrícolas do segundo ciclo passaram a ser chamados de Colégios Agrícolas, emitindo somente o título de Técnico em Agricultura. (FEITOSA, 2005, p. 101).

Na concepção de Kuenzer, na primeira LDBEN

até então mantêm-se a separação entre “educação” e “formação profissional” como expressão da divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, através da existência de um sistema de ensino com dois ramos equivalentes, porém diferenciados, e de um sistema privado de qualificação para trabalhadores. Assim, os jovens e adultos são preparados para exercer funções diferenciadas – intelectuais ou manuais – na hierarquia do trabalho coletivo. (KUENZER, 1991, p. 8).

Nesse período, o educador Anísio Teixeira retorna ao cenário da educação brasileira com a responsabilidade de elaborar o Plano Nacional de Educação (PNE) em atendimento ao previsto na LDBEN n. 4.024/61. O PNE foi elaborado e em seguida aprovado pelo Conselho Federal de Educação e homologado pelo Ministro Darcy Ribeiro em 21 de setembro de 1962.

Dentre outras questões, o PNE teve como prioridade a distribuição de recursos e o estabelecimento da participação dos estados por meio de um percentual que deveria ser disponibilizado para pagamento dos professores.

Essa foi a primeira política pública implantada na educação brasileira que previa garantia de disponibilidade orçamentária para pagamento de professores. A descentralização do ensino promovido pela LDBEN 4.024/61 é considerada por Saviani (2007) como um grande avanço no processo educacional brasileiro. Ele argumenta que a referida lei propiciou “[...] o tratamento igualitário conferido aos diversos ramos do ensino médio, abolindo a discriminação contra o ensino profissional que marcou as leis orgânicas do ensino herdadas do Estado Novo”. (SAVIANI, 2007, p. 305).

A partir de 1962, foram inseridas no meio educacional brasileiro as idéias dos educadores e políticos socialistas na tentativa de romper com a burguesia e com a educação elitista. Esse período foi marcado pelo ingresso das propostas educacionais de Paulo Freire que, em 1963, foi nomeado Coordenador do Plano Nacional de Alfabetização e permaneceu até o ano de 1964.

As ações educacionais de Paulo Freire tiveram como eixo central a “educação como um ato político” que deveria promover a transição da “consciência ingênua” para a “consciência crítica”. Freire almejava a “Educação como prática da liberdade”.

A educação libertadora, proposta por Paulo Freire, foi pioneira como pedagogia crítica na tentativa de uma educação como prática de emancipação do sujeito em detrimento dos ditames do capitalismo, do analfabetismo e da ingenuidade. Outro aspecto importante da proposta de Freire foi superar a educação “bancária”, que tinha como princípio transformar o educando em uma caixa de depósito de conhecimento sem a devida criticidade e ou contextualização.

A inserção dos militares no poder, em 1964, interrompe todo esse processo e, conseqüentemente, provoca o exílio de alguns educadores e políticos socialistas, culminando no fortalecimento e na predominância da educação tecnicista no âmbito nacional e, principalmente, na educação profissional.

3.5 O regime militar e o direcionamento do currículo pela pedagogia tecnicista

Com o golpe militar de 1964, a educação brasileira foi submetida, mais uma vez, ao regime anti-democrático, com perseguições, torturas e demissões de educadores e políticos que tinham posições ideológicas divergentes do regime. O lema era progredir dentro da ordem estabelecida, com base no positivismo, embalado pelas políticas econômicas e educacionais lideradas pelos Estados Unidos por meio da utilização dos princípios da divisão social do trabalho defendidos por Taylor e pela pedagogia tecnicista, baseado nas concepções behavioristas de Skinner, como modelo oficial para a educação brasileira.

Cumprir notar que os militares buscaram, na pedagogia tecnicista, a padronização do sistema de ensino para preparar a mão-de-obra com o propósito de atuar nas fábricas e indústrias nacionais e multinacionais instaladas no Brasil.

Na verdade, a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade de educação, ignorando que a articulação entre a escola e o processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações. (SAVIANI, 2007, p. 381).

Como se vê, o tecnicismo fragmentou a ação pedagógica e produziu indivíduos com conhecimento limitado e incapaz de atender às exigências do crescimento econômico do país. Tudo isso foi referendado pela LDBEN n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e deu outras providências.

Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos. (Brasil, 1971, art. 4º).

Em decorrência dessa Lei, o ensino de 2º grau foi orientado a ser implantado como profissionalizante, estabelecendo uma prescrição curricular mínima dentro de um sistema único. Essa modalidade de ensino foi considerada como incapaz de garantir a formação propedêutica dos estudantes ou de propiciar a preparação necessária para o futuro trabalhador.

Com objetivo de contribuir com o processo de desenvolvimento econômico e social, sem perder o controle da ordem pública, os militares inseriram na lei 5.692/71 a proposta de escola única para todos. Conforme Kuenzer,

na verdade, o que se pretendeu foi resolver no interior da escola, através da homogeneidade, a divisão entre trabalho intelectual e manual e as diferenças de classe que estão postas na sociedade, o que significa, no mínimo, ingenuidade. As condições desiguais de acesso à escola, aliadas à falta de vontade política para assegurar as condições financeiras necessárias à viabilização da nova proposta, à falta de professores qualificados, às dificuldades metodológicas de articulação entre teoria e prática e ao desinteresse do capital em ampliar e regulamentar as carreiras de nível técnico acabaram por impedir a efetivação da proposta. (KUENZER, 1991, p. 10).

O regime militar também foi marcado por uma fase de crescimento econômico brasileiro conhecido como o *milagre econômico*. Essa nova realidade de desenvolvimento do país demandou maior quantidade e melhor qualidade dos recursos humanos para atender às necessidades do mercado de trabalho. Nesse cenário,

o novo discurso, fundamentado na Teoria do Capital Humano, apontava a baixa produtividade e a inadequação da proposta educacional em relação ao momento histórico que o país atravessava, principalmente no que diz respeito às necessidades do mercado de trabalho em função das metas de desenvolvimento econômico acelerado e de desmobilização política (KUENZER, 1991, p. 9).

Como isso, o sistema educacional foi marcado por uma forte influência da Teoria do Capital Humano de Schultz. Segundo Carvalho a educação foi considerada “[...] como investimento e, como tal, justificava a aplicação de recursos financeiros na área, trazendo mais benefícios econômicos para a sociedade”. (CARVALHO, 2003, p. 82).

Por conseguinte, a escola apropriou-se da pedagogia tecnicista associada à teoria do capital humano para operacionalizar o trabalho pedagógico, mecanizar o processo e padronizar a forma de ensinar os futuros trabalhadores, em busca da eficiência.

Também foi criada, nessa época, a Coordenadoria Nacional do Ensino Agrícola (COAGRI) pelo Decreto n. 72.434, de 9 de julho de 1973, para oferecer assistência técnica e apoio financeiro às instituições de ensino agrícola; isso foi muito significativo para a melhoria da infra-estrutura e pela manutenção da qualidade do ensino oferecido por essas instituições.

Com isso, o “aprender a fazer” passou a orientar o currículo do ensino profissional, até mesmo na especificidade de ensino de agropecuária mantido pelo governo federal. Isso continuou mesmo depois que o Decreto n. 83.935, de 4 de setembro de 1979, transformou os Colégios agrícolas em escolas agrotécnicas federais.

Nas escolas agrotécnicas prevaleceu o lema utilizado pelo MEC/COAGRI de *aprender fazer e fazer para aprender* concretizado na metodologia de ensino escola-fazenda, na qual se aprendia, em sala de aula, os fundamentos da produção agrícola e, por meio da repetição das práticas nas Unidades Educativas de Produção (UEPs)¹⁶, o educando colocava em prática a teoria da parte diversificada do currículo na ação entre educação/trabalho/produção.

Além disso, durante o regime militar as escolas agrícolas foram influenciadas com a publicação da “Lei do Boi”, em 4 de julho de 1968, e passou a direcionar a oferta da metade das suas vagas a estudantes de origem rural.

¹⁶ As Unidades Educativas de Produção (UEPs) foram criadas nas escolas com o apoio da COAGRI.

Pouco conhecida fora do campo educacional agrícola, a “Lei do Boi” [...], que dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola tanto de nível superior como de nível médio, representou uma maneira ou uma tentativa de atender a uma clientela específica que passou a ser priorizada. (SOBRAL, 2005, p. 28).

Sobral acrescenta ainda que,

conforme essa lei, 50% das vagas nos estabelecimentos de ensino médio agrícola e as escolas superiores de agricultura e veterinária, mantidas pela União, eram reservadas a candidatos agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residiam com suas famílias na zona rural. (SOBRAL, 2005, p. 28).

A “Lei do boi”, entre outras coisas, foi uma política do governo federal e tinha o propósito de fixar os pequenos e médios produtores rurais no campo e oferecer formação técnica em agropecuária para os filhos de produtores rurais, bem como amenizar os efeitos sobre eles do processo de modernização da produção agrícola. Essa lei foi revogada no ano de 1984.

Esse processo de modernização da produção agrícola foi financiado pelo governo federal por meio dos créditos agrícolas. Ele estabeleceu como prioridade a mecanização da produção agrícola e passou a exigir das escolas de ensino agrícola a inserção de novos conhecimentos profissionais e tecnológicos no currículo.

Entretanto, o *milagre econômico* no final da década de 1970 começa a entrar em decadência, enfraquecendo o regime militar, aumentando de forma exagerada a dívida externa brasileira e criando um processo inflacionário alarmante. Tudo isso leva o governo a reduzir drasticamente os repasses de verbas dessa fatia da educação.

Segundo Ladislau Douwbor, que prefaciou o livro de Carnoy (1986), na década de 1982, éramos 32 milhões de analfabetos, o que equivalia a quase um terço da população em idade de escrever, sem levar em consideração os que não conseguiram ultrapassar os 4 anos de vida escolar. Nessa proporção, dois terços da população não tinha estudo algum ou apenas cursaram as primeiras séries da educação formal.

Nota, por aí a desigualdade social dentro de um processo de concentração de riquezas nas mãos de um pequeno grupo de pessoas, colocando no outro extremo grande quantidade de pobres, esfomeados e subnutridos, sem acesso à escola, submetidos à própria sorte.

Diante das dificuldades da economia brasileira e da pouca eficiência da educação profissional, por meio da profissionalização compulsória implantada pela LDBEN n. 5.692/71, os militares foram obrigados, cada vez mais, a submeterem-se às regras do capitalismo estrangeiro, aumentando sua dependência com o Banco Mundial e utilizando

modelos educacionais de outros países. Assim, o sistema educacional brasileiro passou a adaptar modelos de educação dos países desenvolvidos.

Por trás desta adaptação, há uma teoria implícita: quanto mais avançado o sistema imitado, maior o progresso para quem imita. O erro, evidentemente, consiste em não ver que o avanço do sistema educacional dos países desenvolvidos não resulta meramente da construção de belas cidades universitárias e da tranqüilidade das bibliotecas de pós-graduação. Estas é que resultam de um lento amadurecimento social e econômico, e de profundas transformações estruturais da própria base das formações sociais. (CARNOY, 1986, p. 8).

Os frutos dessa parceria, dentre outras coisas, foi o aumento da dívida externa, comentado anteriormente, e o fracasso da proposta de profissionalização para todos os cursos do 2º grau, estabelecida pela Lei n. 5.692/71.

A alternativa de profissionalizar todo aquele que chegasse ao nível médio não deu os resultados esperados, por isso foi promulgada em 1982, a Lei nº 7.044, objetivando mudar a concepção, ou seja, em vez de escola para “habilitar” seria apenas escola de “preparação para o trabalho”. (Carvalho, 2003, p. 82).

Porém, essa ação não foi suficiente para resolver os problemas enfrentados pela educação brasileira na formação do futuro trabalhador, nem tão pouco interromper os movimentos sociais denominados contra-hegemonia¹⁷ sob a liderança das entidades de representações sociais, assim como a Associação Nacional de Educação (ANPEd), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e Associação Nacional de Educação (ANDE) que iniciaram suas atividades nos anos de 1977, 1978 e 1979, respectivamente.

Esses movimentos sociais, na década de 1980, fortaleceram e estimularam a criação de novas entidades associativas e sindicais de representação dos trabalhadores e da sociedade em defesa de uma educação de qualidade e pela volta do regime democrático.

Todas as manifestações sociais ou individuais de educadores e das lutas de classes dessa época, sejam elas bem ou mal sucedidas, refletiram na educação profissional, nas reformas educacionais, no processo econômico e nas políticas públicas.

¹⁷ São estratégias educacionais gramscianas criadas fora da escola e do Estado “[...] para o desenvolvimento de intelectuais orgânicos, para mobilizar intelectuais burgueses desiludidos e aqueles intelectuais tradicionais da classe trabalhadora que se separam de suas origens de classe. Essa contra-hegemonia deveria ainda contribuir para a resistência da juventude trabalhadora ao uso das escolas como centros de manutenção e extensão da dominação burguesa”. (CARNOY, 1986, p. 33).

Segundo Carnoy (1986), a reprodução no interesse de uma classe social particular automaticamente implica a existência de antagonismo de classe e de potencial para a luta de classe. É essa noção de luta de classe, inerente a todos os aspectos do desenvolvimento capitalista e das instituições capitalistas, estrutura e superestrutura, que forma a base de uma teoria marxista de mudança social. A necessidade capitalista de organizar instituições para a reprodução significa que há resistência ao conceito capitalista desse desenvolvimento. Outra vez, uma análise marxista da escolarização neste contexto de transformação é fundamentada nesta permanente luta de classes.

Dentro desses princípios da luta de classes definido por Carnoy (1986), o Estado buscou, por um lado, legitimar sua ideologia na escola e reprimir as pessoas ou entidades que negavam esse procedimento, por outro, as lutas de classe desafiavam o poder dos militares. Tudo isso culminou com a queda do governo militar e o retorno do regime democrático, em 1985, com as “Diretas Já”.

Enfim, o período compreendido entre o Brasil colônia e o retorno do regime democrático, no final do século XX, as questões econômicas, políticas, sociais e educacionais, conforme foi explicitado por Cunha (2005 e 2005a), Saviani (2007), Kuenzer (1991) e Carvalho (2003), em sua maioria, não viabilizaram a construção de um currículo integrado dentro da teoria crítica, com real capacidade de superar a dualidade entre o ensino propedêutico e o ensino técnico.

Por isso, optou-se por fazer uma intervenção na reflexão histórica sobre a construção do ensino brasileiro de cunho profissional e abordar sobre o Taylorismo e Toyotismo que, apesar de serem questões de ação internacional, também influenciaram o processo de fragmentação do ensino e a construção de concepções dos currículos pedagógicos utilizados no Brasil, conforme será apontado a seguir.

4 A influência da divisão social e técnica do trabalho e da produção flexível no currículo escolar

O modelo econômico capitalista, nos últimos séculos, criou formas de produção que transformaram a sociedade e refletiram nas políticas públicas da educação, fragmentaram o currículo escolar, o conhecimento e as relações de trabalho. Essas intervenções econômicas foram responsáveis por diversos paradoxos na formação, na atuação do trabalhador e na função da escola.

Assim, no início do século XX, o modelo econômico capitalista apropriou-se dos conceitos da divisão social e técnica do trabalho estabelecida nas teorias de Frederick W. Taylor e da criação da linha de montagem na indústria automobilística pelo engenheiro Henry Ford (TORRES SANTOMÉ, 1998). A partir dessa associação de idéias surge o modelo de produção taylorista/fordista.

Torres Santomé (1998) assinala que o taylorismo/fordismo, de Taylor e Henry Ford, foi responsável por grandes concentrações de renda e pelo barateamento da mão-de-obra, em função da limitação e da fragmentação dos empregos e da produção, exigindo pouca qualificação e conhecimento para o desempenho da função laboral mecânica e fragmentada do operário fabril.

A efetivação dessa proposta no sistema educacional exigiu adequações nos currículos escolares e ações pedagógicas diferenciadas entre a formação para o trabalho intelectual e o trabalho manual. Nesse sentido, o sistema educacional aprofundou ainda mais a separação dos conhecimentos propedêuticos e a formação técnica para o trabalho.

Esse processo de divisão entre a formação para o trabalho intelectual e a formação para o trabalho manual também aconteceu na educação brasileira e foi conceituada por Kuenzer (1991, 2005 e 2006) como dualidade estrutural da educação.

Lopes, também nessa perspectiva, salienta que a lógica de Taylor influenciou o desenvolvimento do currículo por competência na busca da “[...] eficiência burocrática na administração escolar a partir do planejamento do currículo, e o faz transferindo as técnicas do mundo dos negócios”. (LOPES, 2008, p. 65).

Como consequência, a divisão social e técnica do trabalho fragmentou o processo de produção, alienou, desqualificou o trabalhador e interferiu nos sistemas educacionais por meio da negação da intervenção dos estudantes na construção do seu próprio conhecimento, do bloqueio nas reflexões críticas, priorizando práticas educacionais mecânicas. Esse processo ocasionou a fragmentação dos conteúdos culturais, com práticas pedagógicas descontextualizadas e sem significado para o aprendiz.

As primeiras manifestações do taylorismo/fordismo no sistema educacional brasileiro aconteceram a partir do governo provisório da Era Vargas; suas ações foram registradas, principalmente, na atuação do Senai.

Segundo Cunha,

Monge e engenheiros da Escola Politécnica, entre eles Armando Salles Oliveira, destacaram-se na divulgação da doutrina da Organização Racional do Trabalho, sistematizada por Frederick Taylor, a ponto de, em 1931, fundarem, com o patrocínio de Associações comerciais e da Federação das Indústrias de São Paulo, o Instituto de Organização Racional do Trabalho. (CUNHA, 2005b, p. 24-25).

Outro momento de forte utilização das concepções e dos princípios da divisão social do trabalho defendidos por Taylor, no sistema escolar, foi a partir de 1964, nos governos militares. A utilização dessa concepção no sistema escolar brasileiro durante o regime militar tinha o propósito de inserir as ideologias do governo nos currículos, evitar os protestos dos estudantes contra o regime e conduzir a preparação técnica do futuro trabalhador para atender às demandas do “milagre econômico”.

Com isso, as instituições brasileiras de ensino profissionalizante utilizavam currículos fechados em pacotes, com diretrizes organizadas a partir da concepção taylorista. Esses currículos tinham como prioridade a eficiência das escolas por meio da aprendizagem mecânica, limitada e associada ao setor produtivo.

Torres Santomé (1998) acrescenta que os sistemas de ensino orientados pelas concepções taylorismo/fordismo delegavam poderes a poucas pessoas na elaboração das diretrizes escolares, utilizavam livros-texto com idéias pré-formatadas; e os professores determinavam o ritmo da realização das tarefas com objetivos voltados para a memorização de dados que, aliás, quase nunca eram compreendidos pelos discentes.

Durante o regime militar brasileiro, instaurando em 1964, foram registradas ações na educação, orientadas pela teoria de Taylor, que utilizavam de artifícios semelhantes a esses apontados por Torres Santomé.

Porém, com a expansão do modelo de produção taylorista na organização, na hierarquização e na subordinação do ensino às questões econômicas, foram criadas novas dificuldades na formação humana e integral do trabalhador, o que foi responsável pelo fracasso escolar.

Assim, após várias décadas de ação, o modelo de produção taylorista/fordista demonstrou incapacidade de responder às demandas que se acentuavam. Os lucros das fabricas, conseqüentemente, começaram a reduzir, crescendo, por oposição, as

manifestações operárias. Esse foi um dos pontos que levou o capitalismo a entrar em crise estrutural. (ANTUNES, 1999).

Essa crise estrutural do capital demandou uma revisão no processo de produção, novas relações de trabalho e novas formas de ensinar e aprender para atender ao alto consumo, adequar a produção aos recursos tecnológicos da época e conter as manifestações da classe operária, com vistas à reestruturação da produção.

Antunes (1999), a partir dessa perspectiva, afirma que um dos procedimentos adotados pelo capitalismo para superação da crise foi a implantação do Toyotismo em substituição ou associado ao Fordismo. Esse modelo de produção flexível criado por Taichi Ohno, engenheiro japonês da empresa Toyota, apresentou novas formas de gestão organizacional da produção e tinha como proposta principal a implantação da produção enxuta.

Essa lógica de produção japonesa teve como proposta principal a superação da crise estrutural do capital, passando a exigir do Estado e das escolas alterações no processo de ensino e na formação da mão-de-obra do trabalhador. Em função disso, os trabalhadores foram pressionados a se qualificar melhor e a construírem habilidades para atuar com a tecnologia na busca de resolver os problemas, manter o controle de qualidade e aumentar a produção.

O Toyotismo, por um lado, é uma nova forma de acumulação do capital no uso crescente do mundo globalizado, das novas tecnologias e um efetivo processo de intelectualização do trabalho manual; por outro, surge como uma subproletarização explicitada no trabalho precário, informal e temporário; por meio da implantação da produção fabril em equipes de trabalho; através das subcontratações, da terceirização e da proletarização das atividades. Com isso, a classe trabalhadora torna-se fragmentada e explorada ainda mais. (ANTUNES, 1999).

O Fordismo e o Toyotismo, em cada local em que foram implantados, sofreram modificações. Suas ações e atuações foram diferentes em várias partes do mundo, mas nem por isso mudaram seus princípios de lucro fácil, acumulação de capital, exploração do trabalhador e interferências nos currículos pedagógicos, bem como fragmentação do ensino.

A escola, nesse contexto, foi pressionada a atender às demandas do mundo globalizado, das novas tecnologias e, com isso, deixou de cumprir a função de preparar cidadãos para a reflexão e intervenção na sociedade.

Pode-se acrescentar que a divisão social do trabalho também é definida por sexo no acesso à educação e principalmente no mercado do trabalho. Sobre essa temática,

Otte (2008, p. 18) salienta que “as relações de trabalho são pré-definidas por gênero, classe social, econômica e cultural”. Nesse sentido, percebe-se que o curso técnico em agropecuária há uma predominância masculina, uma vez que 79,04% dos estudantes, matriculados nos cursos técnicos da EFAJAT, são do sexo masculino e apenas 20,96, do sexo feminino.

Sobre essa temática Yannoulas argumenta que

A denominada flexibilização dos mercados de trabalho afeta diferentemente os homens e as mulheres (a flexibilização é sexuada). A flexibilidade no volume do emprego e no tempo de trabalho é garantida essencialmente pelas mulheres nos modelos de trabalho adotados atualmente em âmbito internacional. (YANNOULAS, 2003, 59).

Se por um lado,

a flexibilidade interna às instituições (polivalência, rotação, integração de tarefas e trabalho em equipe) concerne fundamentalmente à mão-de-obra masculina, pois afeta fundamentalmente empregos e ocupações masculinizadas (empregos ditos ‘a típicos’ para as mulheres). (YANNOULAS, 2003, 59).

Por outro,

À flexibilidade externa às instituições, vinda da terceirização de algumas tarefas e serviços, é obtida principalmente pelo recurso à mão-de-obra feminina, e por meio de empregos precários, trabalho de tempo parcial, horários flexíveis, anualização do tempo de trabalho. (YANNOULAS, 2003, 59).

Em função disso, faz-se necessária a construção de um novo modelo de educação, que tenha como princípio a superação da fragmentação do conhecimento, dos modelos de produção e da hegemonia econômica. Além disso, é fundamental a concretização de um currículo que consiga integrar os conhecimentos, trabalhar os conteúdos culturais e que também esteja voltado para os problemas sociais e ambientais desse novo milênio.

4.1 As abordagens sobre a compreensão do currículo na perspectiva integrada

As discussões deste tópico propõem compreender o currículo integrado, a começar pelos caminhos percorridos na construção dos conceitos, bem como no entendimento sobre essa modalidade de currículo, com base nas concepções teóricas de Torres Santomé (1998), Gimeno Sacristán (2000) e daqueles encontrados a partir da pesquisa.

O currículo sempre apareceu no debate educacional; abordagens históricas sobre esse tema apontaram que vários foram os caminhos percorridos para se chegar à definição do termo currículo. Assim, ele sofreu interferências no processo histórico das questões educacionais, políticas, econômicas e sociais e muitas vezes foi reduzido a uma “grade curricular” formada por um conjunto de disciplinas.

No estudo sobre a compreensão das primeiras formas de organização do conhecimento a ser ensinado, Torres Santomé (1998) relata que desde a antigüidade e, principalmente, com o surgimento das disciplinas: *Trivium* (gramática, retórica e dialética) e *Quadrivium* (aritmética, geometria, música e astronomia) é percebida uma preocupação com a forma de organizar os conhecimentos.

A partir dessas primeiras formas de organização do conhecimento o currículo ganhou contornos disciplinares, demonstrou uma forte tendência na organização dos conhecimentos com maior aproximação entre si e uma separação entre as ciências naturais e as ciências humanas.

Os estudos de Goodson (1995) e de Pacheco (2005) demonstram que o conceito de currículo como seqüência estruturada ganhou força na ascendência política do calvinismo e passou a ser negociado, reconstruído e aprimorado no processo educativo ou fora dele. A partir desse processo, em 1663, o termo currículo foi dicionarizado. Segundo Goodson, “a palavra currículo vem da palavra latina *scurrere*, correr, e refere-se a curso (ou carro de corrida). As implicações etimológicas são que, com isso, o currículo é definido como um curso a ser seguido, ou mais especificamente, apresentado”. (GOODSON, 1995, p. 31).

Silva (1999) define que o currículo é uma questão de saber, de poder e de identidade, que tem como finalidade a organização eficiente das experiências educacionais e promover uma seleção de conteúdos diversos da cultura.

Na concepção de Veiga, o

currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito. Neste sentido, o currículo refere-se à organização do conhecimento escolar. (VEIGA, 2001, p. 26 - 27).

A partir dessa perspectiva, o currículo deve ser entendido como um processo dinâmico que se constrói lentamente na sociedade, no enfrentamento dos conflitos e interações sociais. Nessa construção, o ontem e o hoje estão em constante confronto,

provocando questionamentos na formulação do conhecimento a ser utilizado, no presente e no futuro.

Dessa forma, o currículo passa a ser uma variável em constante transformação no processo de formulação dos conhecimentos, pois “o currículo não apenas representa, ele faz. É preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexão com a inclusão ou exclusão na sociedade”. (GOODSON, 1995, p. 10).

Nosso teórico de referência define que, “em síntese, o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações, constitui também um dos melhores roteiros oficiais para estrutura institucionalizada da escolarização”. (GOODSON, 1995, p. 21).

O currículo, sob esse ponto de vista, deve ser entendido como uma ferramenta essencial para o desempenho das atividades docentes. Serve para orientar o ensino, viabilizar a aprendizagem e organizar os conhecimentos a serem trabalhados no processo educativo, pois o desenvolvimento curricular é uma ação dinâmica e contínua, com diferentes fases, que requerem uma articulação entre si. Essas fases do currículo são definidas por Pacheco (2005) em: *currículo prescrito* – Planos curriculares, programas, conteúdos, objetivos, competências, atividades, avaliação e orientação definidas como proposta formal adotada por uma estrutura organizacional escolar; *currículo apresentado* – mediadores curriculares (manuais, livros de texto, CD-rooms, programa de televisão, programas de áudio e outros), dentro de uma situação em que os professores não trabalham diretamente com o prescrito; *currículo programado* – projeto político pedagógico, definido em grupo; *currículo planejado* – currículo elaborado individualmente pelos professores e, por último, o *currículo real* – que também é definido por Gimeno Sacristán (2000) como atividade de sala de aula que acontece no dia-a-dia da prática.

A partir dos estudos de Pacheco (2005) sobre as fases do currículo, foi possível entender que a concretização de uma integração curricular demanda uma prática pedagógica que seja uma expressão forte do diálogo entre o *currículo prescrito*, o *apresentado*, o *programado*, o *planejado* e o *real*.

Ainda sobre a organização do conhecimento, Gimeno Sacristán salienta que “[...] o currículo que se realiza por meio de uma prática pedagógica é o resultado de uma série de influências convergentes e sucessivas, coerentes ou contraditórias, adquirindo, dessa forma, a característica de ser um objeto preparado num processo complexo, que se transforma e constrói no mesmo”. (Gimeno Sacristán, 2000, p.102).

O currículo, portanto, apresenta-se como um instrumento que faz o cruzamento de diferentes práticas pedagógicas, responsável pela orientação das práticas docentes e das várias ações e intervenções produzidas pela relação educacional. O significado do currículo se concretiza dentro do contexto e do processo educacional; é resultado da interação entre os sujeitos da ação pedagógica.

No âmbito da integração curricular Torres Santomé (1998) afirma que uma das preocupações centrais dessa modalidade é a valorização das tomadas de decisões, em conjunto, pelos professores, na escolha dos conteúdos culturais e na formulação das metodologias.

Nessa perspectiva Torres Santomé argumenta que

a denominação de currículo integrado pode resolver a dicotomia e/ou o debate colocado na hora de optar por uma denominação do currículo que por sua vez integre os argumentos que justificam a globalização e os que procedem da análise de defesa de maior parcela de interdisciplinaridade no conhecimento e da modalização das inter-relações sociais econômicas e políticas. (TORRES SANTOMÉ, 1998, p. 112).

Para o autor, as novas exigências de trabalho globalizado e interdisciplinar têm como objetivos oferecer um guia para a intervenção escolar, propiciar a comunicação entre os pares da ação pedagógica, analisar com o mesmo empenho os conhecimentos culturais selecionados e os excluídos dentro do processo educativo, bem como verificar as implicações sociais da ação produzida pela escolarização e pelo conhecimento produzido em um contexto histórico e geográfico.

Essa forma articulada de ensinar e aprender possibilita a humanização do conhecimento de forma mais significativa, pois o processo pedagógico é proveniente de ambientes concretos, no qual as pessoas envolvidas aparecem como sujeitos participantes e com capacidade de intervir na sua própria história. Assim, o currículo é trabalhado como uma ação estratégica capaz de desvendar a realidade e de superá-la.

Outra argumentação de Torres Santomé em defesa desse currículo se sustenta nas possibilidades de esse novo método trabalhar a educação de forma mais globalizada e interdisciplinar, criar mecanismo para integrar os conhecimentos das diversas áreas das ciências humanas e das ciências naturais.

Assim compreendido, o currículo integrado deve ter como objetivo o aproveitamento e a utilização das necessidades e dos interesses dos discentes no processo pedagógico, por meio de programas democráticos voltados para encontrar

soluções e enfrentar os problemas do dia-a-dia de dentro ou fora das instituições educativas.

Acredita-se que o uso do currículo integrado na organização do ensino, dentro das concepções teóricas referendadas nesta investigação, seja uma metodologia que possibilita a superação da fragmentação do ensino e do conhecimento, capaz de evitar a reprodução de ideologias do Estado regulador e representante do pensamento hegemônico e a coibição do processo de alienação do indivíduo e, conseqüentemente, de superar as fronteiras invisíveis das disciplinas em prol de conhecimentos culturais e interdisciplinares na formação do cidadão.

A partir desses conceitos abordados é possível argumentar que a proposta de integração curricular pretendida deva ser maior que a superação da dualidade estrutural da educação, por meio da articulação curricular entre o ensino médio e o ensino técnico e a construção de uma proposta única, por meio da simultaneidade entre os conhecimentos propedêuticos e os conhecimentos técnicos, orientada pelo Decreto n. 5.154/04, de 23 de julho de 2004.

4.2 O retorno da democracia: uma abertura política para a integração curricular

Neste tópico parte-se da seguinte premissa: o processo democrático é condição *sine qua non* para se efetivar uma integração curricular. A partir dela será apresentada uma abordagem sobre o currículo integrado no retorno do regime democrático e dentro debate sobre a concepção da organização da escola como aparelho ideológico do Estado.

A esse respeito, Althusser afirma que “[...] (não há aparelho puramente ideológico). Assim a escola e as igrejas ‘educam’ por métodos apropriados de seleção, de exclusão, de seleção, etc.” (ALTHUSER, 1980, p. 47).

Por isso, Saviani (1994) propõe uma pedagogia crítica, que contribua com a implantação de novas políticas educacionais eficientes na superação da dualidade do ensino e da pedagogia tradicional.

Para teorizar essa nova postura pedagógica, ele se apropria da metáfora da curvatura da vara, explicitando que não basta apenas colocá-la na posição correta, é preciso curvá-la do lado oposto; na esperança desta vir para o centro. O autor explicita ainda que

[...] no embate ideológico não basta enunciar a concepção correta para que os desvios sejam corrigidos; é necessário abalar as certezas, desautorizar o senso comum. E para isso nada melhor do que demonstrar a falsidade daquilo que é tido como obviamente verdadeiro demonstrando ao mesmo tempo a verdade daquilo que é tido como obviamente falso. (SAVIANI, 1994, p. 70).

Para conseguir o ponto de equilíbrio proposto por Saviani, é necessário que haja uma revolução no papel da escola, na construção de novas formas de ensinar. Nessa perspectiva, a educação passou a evidenciar, entre outras coisas, a necessidade de construir ou reconstruir propostas educacionais capazes de ofertar formação necessária para garantir o direito ao trabalho e à cidadania.

Na década de 1980, vários questionamentos foram feitos sobre o melhor caminho a ser utilizado na elaboração dos currículos escolares, no trabalho pedagógico e na construção dos conhecimentos necessários para uma vida digna no mundo globalizado e tecnológico, na qual a educação e o trabalho devem figurar como condições de autonomia e libertação do homem, não como instrumento de subjugação aos ditames do grande capital.

Diante dessa preocupação, foram inseridas no projeto da constituição de 1988 as Propostas que tinham como princípio a educação de qualidade e pública para todos, porém muitas dessas propostas ficaram pelo caminho nos trâmites burocráticos da elaboração, votação e promulgação.

Essa fase foi marcada por questionamentos sobre a pouca atuação da escola frente aos problemas sociais e o distanciamento existente entre o que a escola ensina e o que acontece fora dela. Esse debate acontece desde a promulgação de Constituição Federal de 1988 e perpassa a elaboração e promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9.394/96).

Após o fim de regime ditatorial e da vigência da LDBEN n. 5.692/71, foi publicada a mais recente Lei de Diretrizes da Educação Nacional, a LDBEN n. 9.394/96, que surgiu dentro de um contexto de redemocratização do país, propondo diferentes caminhos para a educação nacional no mundo globalizado e tecnológico.

A partir da LDBEN n. 9.394/96 foi implantado na educação nacional, por meio do capítulo III, o termo educação profissional, ficando regulamentado no art. 39 que “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. (BRASIL, 1996).

O Capítulo III da LDBEN n. 9.394/96 chama a atenção para a possibilidade de se implantar na educação profissional um currículo que promova a integração entre a educação, o trabalho, a ciência e a tecnologia. Segundo Demo,

parece algo muito importante, por exemplo, a concepção de educação profissional, porque corresponde a um dos ventos mais modernos na área; a questão profissional está menos ligada ao domínio técnico de habilidades factuais do que ao saber pensar, tendo em vista que sua renovação permanente representa o que há de mais profissionalizante numa profissão. (DEMO, 1997, p. 73).

Nesse cenário de economia fragilizada, de reconstrução política e social, é atribuído à educação um novo papel a desempenhar dentro dos governos Fernando Henrique Cardoso (FHC) e, posteriormente, Luiz Inácio Lula da Silva (Lula).

Esse contexto foi o cenário utilizado para levantar as discussões a respeito das políticas públicas e suas ações e conseqüências para o processo pedagógico e para a construção do currículo integrado na Educação Profissional Técnica de nível médio.

Vê-se que durante o governo FHC, vários princípios educacionais estabelecidos pela LDBEN n. 9.394/96 não foram cumpridos, por ordem das políticas públicas, dentre elas destacou-se o Decreto n. 2.208/97, que contrariou a proposta de integração prevista pela referida Lei e regulamentou a separação do ensino propedêutico e o ensino profissionalizante, o que favoreceu a continuidade da lógica dualista e estrutural da educação.

As reformas estabelecidas pela LDBEN de 1996 para o ensino médio, por meio dos DCNs/PCNs e pelo Decreto n. 2.208/97, foram patrocinadas pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), bem como influenciadas por ele e organizadas pela lógica do mercado.

Segundo Lopes, “[...] muitas vezes essa influência se desenvolve de maneira direta, através da participação de consultores do MEC nas elaborações das agências de fomento, assim como de consultores das agências nas reformas brasileiras”. (LOPES, 2008, p. 97).

A partir de então as políticas públicas da educação brasileira foram definidas e implantadas verticalmente, de cima para baixo, e muitas vezes as políticas educacionais foram influenciadas pelas questões econômicas, dentro dos princípios neoliberais, e organizadas dentro das concepções criadas pela divisão social e técnica do trabalho e pela produção flexível.

Nesse sentido, Carvalho argumenta que o trabalhador foi “[...] excluído amplamente desse processo, tanto no que se refere à participação na formulação e

implantação das políticas públicas, quanto do benefício que essas políticas ensejam”. (CARVALHO, 2003, p. 91).

Outro fator de relevância no ambiente educacional e na economia brasileira da década de 80 e 90 foi o processo de privatização e “mercantilização” do setor público, justificado pelo governo como consequência das políticas de globalização da economia e da competição por excelência, que foi definido por Ball (2004) como um processo de pós-estados. Assim, a educação passa a ser uma oportunidade de negócio, em que o capitalismo se impõe como nova ordem na abertura das fronteiras entre o público e o privado.

O autor acrescenta ainda que esse contexto produziu novas gestões nas escolas, uma vez que a iniciativa privada mudou as políticas de ensino, a exemplo de iniciativas utilizadas na Inglaterra, na Grécia, na Alemanha, na Espanha e em Portugal, sujeitando ainda mais a educação aos desmandos da economia. Nesse cenário, surge o fortalecimento da formação por meio das competências sem associação com as questões sociais existentes na época.

No final da década de 1990, o sistema educacional brasileiro, em especial a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, embalado pelas questões econômicas e pelas exigências mercadológicas de formação rápida dos trabalhadores e por meio do Decreto n. 2.208/97 contrariou os princípios da integralidade inscritos na LDBEN n. 9.394/96.

O referido decreto regulamentou os artigos 39, 40, 41 e 43 da Lei n. 9.394/96 e ampliou a atuação da educação profissional na oferta de ensino, com a criação dos Cursos Seqüenciais, o Ensino Técnico concomitante com o Ensino Médio e os Cursos Superiores de Tecnologia.

Além disso, estabeleceu os seguintes objetivos para a educação profissional: “qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho”. (BRASIL, 1997, Art. 1º).

Um dos caminhos trilhados pelo MEC para alcançar esses objetivos foi a implantação, na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, dos cursos da Educação Profissional de nível Técnico, concomitante com matrículas separadas entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico, bem como os cursos Subsequentes.

Esses cursos foram organizados em currículos modulares com terminalidades intermediárias, que davam direito a certificado de qualificação, conclusão de todos os

módulos, habilitava os técnicos em áreas específicas definidas pela Resolução CNE/CEB 04/99.

Na proposta do Decreto n. 2.208/97 estava previsto que a educação profissional poderia ser desenvolvida por diferentes estratégias, desde a forma articulada com ensino regular ou por meio de outras modalidades formativas. Além disso, estabeleceu que a educação profissional pudesse ser desenvolvida em instituições de ensino ou até mesmo nos ambientes de trabalho. (BRASIL, 1997, Art. 2º).

Porém, no âmbito do Decreto 2.208/97 em seu art. 5º, que tratava da educação profissional de nível técnico, Carvalho observa “[...] que embora ele admita a oferta concomitante entre o ensino médio e o ensino técnico, a separação dos tipos de ensino evidencia que eles não integram o mesmo processo formativo, mantendo assim a dualidade até então existente”. (CARVALHO, 2003, p. 83).

Nesse contexto político, econômico e social brasileiro, a LDBEN de 1996, o Decreto n. 2.208/97, bem como os Pareceres e as Resoluções do CNE/CEB, sobre essa legislação, foram balizadores para a reformulação dos cursos da EFAJTB. A partir dessa reforma, foram criados os cursos de Educação Profissional de nível técnico (EPNT) com propostas pedagógicas separadas do ensino médio, proposição mantida por quase uma década.

Essa adequação foi responsável pela extinção do curso Técnico em Agropecuária que era oferecido dentro dos princípios de integração estabelecido pela antiga LDBEN n. 5.692/71 e da Lei n. 7.044/82, de 2º grau de caráter profissionalizante, e implantou os cursos Técnicos Agrícolas com Habilitação em Zootecnia e em Agricultura nas modalidades concomitante com Ensino Médio e subsequente.

Assim, o parecer CNE/CEB n. 16/99 e a Resolução CNE/CEB n. 04/99 regulamentaram e definiram as diretrizes curriculares para a EPNT e passaram a ser os principais instrumentos responsáveis pela aplicação do ensino profissionalizante modular e separado legalmente do Ensino Médio.

Para os fins desta Resolução, entende-se por diretriz o conjunto de articulação de princípios, critérios, **definição de competências profissionais gerais do técnico por área profissional** e procedimentos a serem observados pelos sistemas e ensino e pelas escolas na organização e no planejamento dos cursos de nível técnico (grifo nosso, BRASIL, 1999, art. 2º).

Os currículos dos cursos da EFAJT de EPNT foram organizados em módulos orientados pelas competências¹⁸ profissionais gerais da área profissional de Agropecuária. Esses módulos foram organizados por semestre, sendo que o curso Técnico Agrícola com Habilitação em Agricultura era composto pelos módulos de Agricultura I, Agricultura II e Agricultura III e o curso Técnico Agrícola com Habilitação em Zootecnia era formado pelos módulos de Zootecnia I, Zootecnia II e Zootecnia III.

A conclusão dos três módulos de cada curso da EPNT na EFAJT dava direito a uma habilitação técnica; além disso, o curso era organizado com terminalidade intermediária e isso dava direito aos concluintes dos módulos individuais a uma qualificação técnica.

Essa organização curricular encontrada nos cursos de EPNT da EFAJT foi uma expressão prática do parcelamento dos conhecimentos de agropecuária, como formação rápida e não seqüenciada, uma vez que os estudantes poderiam ingressar em qualquer módulo dos cursos. Na ação prática da EFAJT, orientada por meio das reformas estabelecidas pelo Decreto 2.208/97, identificou-se uma proximidade do ensino com a lógica da divisão social e técnica defendida por Taylor.

A esse respeito Ramos também afirma que

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

No transcorrer dessas reformas dos sistemas educacionais promovidas pelo Decreto n. 2.208/97, em função do setor produtivo, várias contradições foram encontradas nas políticas de ensino que, na maioria das vezes, tornavam o discurso político diferente da prática concretizada. Essas reformas sofreram uma forte influência da ideologia neoliberal, apoiadas no crescimento da economia e das indústrias.

Segundo Oliveira (2003), esse período foi propício para o crescimento das privatizações, no qual os empresários utilizavam os caminhos oferecidos pelas políticas governamentais para assegurar e legitimar os seus interesses. Na visão desse autor, as mudanças do processo educativo ficaram cada vez mais difíceis, à proporção que o mercado de trabalho e a economia passaram a ser os reguladores das políticas de desenvolvimento. Além disso, grande parcela dos representantes da elite política e

¹⁸Segundo Ramos, competências para o governo e empresários são conhecimentos técnicos “adquiridos pelos trabalhadores para se tornarem empregáveis”. (RAMOS, 2005, p. 110).

econômica contribuiu muito para a exclusão social, a submissão da economia brasileira e a divisão do trabalho.

As idéias apresentadas até aqui nos levam a crer que as políticas implantadas na educação profissional, decorrentes das reformas estabelecidas pelo decreto n. 2.208/97, fragmentaram ainda mais o ensino profissionalizante, acentuaram a dualidade estrutural e impediram a efetivação da proposta de integração curricular entre o ensino médio e o ensino técnico, estabelecido pela LDBEN n. 9.394/96.

Essas ações estabelecidas por meio das políticas públicas, segundo Frigotto, Ciavatta & Ramos, mantiveram as estruturas de poder e dos interesses da classe dominante “[...] dentro de um processo de subordinação consentida e associada ao grande capital”. (FRIGOTTO; CIAVATTA & RAMOS, 2005, p. 13).

Além dessa experiência de cursos de educação profissional de nível técnico na modalidade concomitante, observada na EFAJAT, foi analisado o estudo de Escudeiro (2005) sobre interdisciplinaridade no CEFET de São Paulo, o qual apresenta característica e estrutura semelhantes à da EFAJAT. Essa investigação foi realizada no período em que findava a vigência do decreto 2.208/97 e já se realizavam grandes discussões sobre a criação de novas propostas de integração curricular entre o ensino médio e o ensino técnico.

A referida pesquisadora faz uma crítica à proposta estabelecida pelo Decreto n. 2.208/97, tendo como parâmetro o modelo de educação profissional integrada estabelecida pela antiga LDBEN n. 5.692/71, ambos revogados.

Na busca da construção da unitariedade do Ensino Médio em contraposição ao ensino técnico profissionalizante do antigo modelo, criou-se uma contradição: se o integrado comprometia etapas da formação básica ao ocupar espaços de disciplinas da formação geral, abolir seu caráter profissionalizante sem garantir universalização e gratuidade comprometeu a possibilidade de obtenção de uma profissão ainda na etapa secundária. (ESCUDEIRO, 2005, p. 44).

A partir da leitura e das interpretações de seu texto identificou-se que vários foram os prejuízos gerados com a publicação do Decreto n. 2.208/97 para a EPNT. Dentre esses prejuízos destacou-se a separação oficial entre o ensino médio e o ensino técnico.

Na vigência do decreto n. 2.208/97 o ensino médio da EAFJAT se processou com objetivos voltados para a formação geral, sem articulação necessária com a formação para o trabalho, ficando o ensino técnico proibido de integrar com o ensino médio.

A partir dessas discussões sobre a educação profissional antes e durante a vigência do decreto n. 2.208/97 foi possível perceber que a educação profissional, desde

a criação das Escolas de Aprendizes de Artífices até a publicação do decreto n. 5.154/04, foi construída de forma fragmentada e separada da formação humana e associada a exigências mercadológicas em seu âmbito mais geral.

Dessa forma, a proposição do Decreto n. 5.154/04, que revogou o Decreto n. 2.208/97, autorizou a articulação entre os conhecimentos gerais do ensino médio com os conhecimentos profissionais. Sendo assim, será apresentada, no próximo capítulo a proposta de integração curricular entre o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de nível médio (EPTNM), enfim, a implementação do Currículo Integrado no Curso Técnico em Agropecuária: O caso de Guanambi.

5 O Decreto n. 5.154/04: O Ensino Médio Integrado – do Prescrito ao Currículo Real

A partir dos dados coletados, por meio da observação participante, do questionário, da entrevista e da análise documental, embasados nos estudos e discussões teóricas, foi possível descrever e analisar as informações e o contexto da implementação do currículo integrado do Curso Técnico em Agropecuária na EFAJIT, guiados pelos seguintes eixos norteadores: políticas públicas da educação profissional, currículo e ensino médio integrado.

As mais recentes transformações da educação profissional se estabeleceram no governo Lula com a inserção de novas políticas públicas e diretrizes para o Sistema Nacional de Educação. Um dos primeiros passos traçados pelo então governo foi a revogação do Decreto n. 2.208/97 e a publicação de novas Diretrizes da Educação Profissional, por meio do Decreto n. 5.154/04.

A partir dessa publicação, em 23 de julho de 2004, a educação profissional foi autorizada a construir novos caminhos. Com isso, ficou regulamentado que a educação profissional passaria a ser “[...] desenvolvida por meio de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, **educação profissional técnica de nível médio**, e educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação”. (BRASIL, 2004, Art. 1º, grifo nosso).

Dentre esses programas, destaca-se a EPTNM na modalidade integrada como fundamentação para curso Técnico em Agropecuária analisado:

[...] a educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei nº 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:

- I - os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;
- II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e
- III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico. (BRASIL, 2004, Art. 4º).

O artigo 4º regulamentou a proposta de integração da LDBEN de 1996 e autorizou a articulação curricular entre a EPTNM e o Ensino Médio, tanto da forma integrada ou concomitante. Assim, o referido decreto no parágrafo primeiro do artigo quarto definiu que a

[...] articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso. (BRASIL, 2004, art. 4º).

Diante do exposto, percebe-se que o Decreto n. 5.154/04 propõe que a EPTNM seja articulada com o ensino médio nas modalidades integradas ou concomitantes. A partir dessa regulamentação e das discussões teóricas ficou criada a figura do **Ensino Médio Integrado (EMI)** como representante da **EPTNM** na modalidade Integrada. Com essa abertura legal foi autorizada a implantação do EMI nas escolas de ensino médio e de educação profissional em todo o país e, especificamente, a implantação do currículo integrado no curso Técnico em Agropecuária na EFAAJT. Nesse sentido, criou-se um objeto de pesquisa que passou a ser explorado por vários pesquisadores.

Entre as pesquisas encontradas na investigação, descreve-se o trabalho Wermelinger, Machado e Amâncio Filho, que apontou a superação do Decreto n. 2.208/97 e a implantação de uma nova modalidade de ensino autorizada pelo Decreto n. 5.154/04. Esse trabalho explicita os seguintes limites na implantação dessa nova política: “[...] as escolas voltaram a oferecer a educação profissional e o ensino médio, de forma integrada, utilizando a mesma infra-estrutura, no mesmo turno/escola com os mesmos professores”. (WERMELINGER, MACHADO E AMÂNCIO FILHO, 2007, p. 217).

Na EFAAJT também foi observado a mesma lógica explicitada por Wermelinger, Machado & Amâncio Filho, na qual os resultados das análises documentais apontaram que o Curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio foi implementado a partir dos currículos já existentes dos cursos: Ensino Médio, Curso Técnico Agrícola com Habilitação em Agricultura e Curso Técnico Agrícola com Habilitação em Zootecnia, anteriormente, regulamentado pelo Decreto n. 2.208/97.

Nesse sentido, percebeu-se que uma política pública de educação para ser inovadora, não basta apenas propor mudanças na forma de organizar o currículo, é preciso estar combinada com novas condições de trabalho, preparação dos professores e da infra-estrutura e, principalmente, articulação entre quem elabora as políticas e quem as coloca em prática.

Ainda sobre as pesquisas realizadas sobre EMI, Santos (2005) aborda sobre a iniciativa do atual governo na abertura legal de integração do ensino médio à educação

profissional estabelecida pelo Decreto n. 5.154/04 e traz como antecipação dessa política o estado do Paraná. Nesse sentido, argumenta que a partir do início do ano de 2004, esse estado passou a ser o primeiro da federação a ofertar o EMI e isto é visto pela autora como um avanço em relação ao quadro anterior:

[...] mais que uma nova expressão cunhada pelo decreto 5.154/04, representa, de fato, uma significativa oportunidade de formação para o trabalho, organicamente articulada à elevação dos níveis de escolaridade, possibilidade retirada do horizonte da grande massa de trabalhadores entre 1997 e 2004. (SANTOS, 2005).

A autora argumenta que a abertura legal estabelecida pelo Decreto é uma oportunidade que está sendo oferecida para a Educação Profissional Técnica de nível médio de rever sua ação e construir uma proposta capaz de integrar os conhecimentos propedêuticos aos conhecimentos técnicos e tecnológicos da educação profissional.

Outra análise sobre o EMI foi apresentada por Oliveira, com a seguinte questão:

Reconhecer essa distância entre o Ensino Médio Integrado e a escola de caráter politécnico implica buscar no âmbito dos limites da materialidade burguesa, a constituição de um projeto educativo que, ao emergir no imaginário coletivo, possa solidificar práticas coletivas capazes de levar o poder público a garantir que o Ensino Médio Integrado seja provedor de uma formação que contribua para a emancipação da classe que vive do trabalho. (OLIVEIRA, 2006, p. 2).

A principal preocupação desse autor está na disponibilidade orçamentária para a efetivação dessa proposta de educação integrada, pois

a forma como o Estado vem se responsabilizando pelo Ensino Médio, tanto no que diz respeito à concepção, quanto ao financiamento, são obstáculos à efetivação de um projeto educativo no qual seja garantido não só o acesso aos saberes indispensáveis à formação técnica *strictu sensu*, mas também à apropriação de conhecimentos e à vivência de práticas que contribuam para a atuação na sociedade. (OLIVEIRA, 2006, p. 5-6).

O autor acrescenta ainda que

temos plena convicção de que o movimento de afirmação do Ensino Médio Integrado decorre de uma modificação do seu financiamento. Manter as mesmas estratégias até agora utilizadas pelo poder público é apostar na derrota de uma concepção político-pedagógica que aponta na perspectiva da emancipação daqueles que vivem do trabalho. (OLIVEIRA, 2006, p. 16).

No âmbito da educação profissional técnica de nível médio os recursos financeiros disponibilizados pelos governos estaduais e federal foram poucos, localizados e sem

garantia de continuidade para a concretização das propostas educacionais. Assim, faz-se necessária a criação de políticas públicas que ofereçam garantias orçamentárias para manutenção e novos investimentos na educação profissional, a exemplo de um Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Profissional (FUNDEP).

Além disso, o atual governo federal implantou políticas de expansão da educação profissional que priorizam o EMI, demanda mais investimentos e garantias de continuidade desses. Dentre essas políticas públicas, destacam-se o Brasil Profissionalizado¹⁹ e a ampliação e reforma da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

A expansão da Rede de Educação Profissional e Tecnológica é um projeto audacioso, regulamentado pela Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Essa Lei “Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências”.

Os 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados a partir do potencial existente nos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet's), Escolas Técnicas Federais (ETF's), Escolas Agrotécnicas Federais (EAF's) e demais instituições do ensino profissionalizante. Essa política propõe a ampliação da oferta de Ensino Profissionalizante e que no mínimo 50% das suas vagas sejam preenchidas por EPTNM, preferencialmente por EMI. Com a criação dos Institutos Federais, a EFAJZ passou a ser **Instituto Federal Baiano – Campus Guanambi**.

Concomitante a essa transformação também surgiram algumas preocupações. Dentre elas, destacam-se a incerteza da continuidade dos recursos disponibilizados e a possibilidade de redução das políticas públicas de incentivo ao ensino agrícola de nível médio, bem como a substituição da oferta desses cursos pelos cursos de caráter industrial, comercial, superiores de tecnologia, licenciatura e engenharia.

Essa preocupação é respaldada, nesta pesquisa, pelo histórico apresentado anteriormente, pela pouca expressão das políticas públicas na especificidade do ensino de agropecuária. Acrescenta-se ainda, que esses cursos exigem infra-estrutura e

¹⁹ “O programa Brasil Profissionalizado veio para fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica. A iniciativa repassa recursos do Governo Federal para que os estados invistam em suas escolas técnicas. Mais de R\$ 500 milhões já foram repassados pelo Ministério da Educação (MEC) para estimular a implementação de ensino médio integrado à educação profissional nos estados. O dinheiro deve ser empregado em obras de infra-estrutura, desenvolvimento de gestão, práticas pedagógicas e formação de professores. Até 2011, o programa investirá recursos da ordem de R\$ 900 milhões aos estados e municípios que ofertam educação profissional no país”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?option=com_content&task=view&id=825&Itemid=>> Acesso em 30 de janeiro de 2009.

manutenção com valores financeiros muitos elevados, que poderiam ser reduzidos na oferta de outros cursos.

Assim, entende-se que nas pesquisas encontradas existe uma discussão teórica preocupada com a relação da educação profissional e o contexto atual, bem como suas concepções e prática pedagógica na efetivação da proposta do Decreto n. 5.154/04. Essas idéias subsidiaram o aprofundamento de novas discussões sobre os desafios da integração curricular entre a EPTNM e o ensino médio, por meio da pesquisa, e nos ajudaram a pensar em uma educação profissional voltada para a formação cidadã, a inserção dos jovens no mercado do trabalho e reflexão sobre as mudanças do mundo do trabalho.

5.1 A concepção de integração definida pelas políticas públicas para o curso Técnico em Agropecuária

Antes mesmo de conhecer os desafios da integração da EPTNM e o ensino médio, é preciso refletir um pouco a respeito da ação da escola pública, o acesso e a atuação da educação profissional dos últimos tempos.

Nesse sentido, Carvalho (2003) propõe uma educação profissional voltada para a classe trabalhadora que priorize

[...] a valorização da escola pública, da necessidade de garantir o acesso dos trabalhadores à educação formal, não como forma de adequá-lo aos objetivos de produtividade do capital, em sua fase atual, mas como forma privilegiada de assegurar ao trabalhador um conjunto de conhecimentos tecnológicos, científicos, filosóficos, etc. que lhe possibilite uma melhor inserção no mercado de trabalho, mas sobre tudo, a constituição de uma cidadania efetiva que lhe instrumentalize para a compreensão, crítica e transformadora do mundo do trabalho. (CARVALHO, 2003, p. 164).

A partir dessa argumentação foi possível visualizar a necessidade de (re)construção de novas propostas curriculares, com real capacidade de superar as concepções de educação profissional associada ao modelo de produção taylorista ou da produção flexível, que se arrasta por várias décadas na educação brasileira.

Acredita-se que a modalidade de ensino médio integrado poderá construir uma história diferente da praticada até agora e criar novas possibilidades de trabalho para as escolas de educação profissional na busca de superar a dualidade estrutural conceituada por Kuenzer (2006).

O Decreto n. 5.154/04 definiu novas orientações para a EPTNM e criou três alternativas de organização curricular. “Uma delas é a forma integrada com o ensino

médio, a qual não estava contemplada na Resolução CNE/CEB nº 04/99 e proibida na Resolução CNE/CEB nº 03/98". (BRASIL, 2004).

O EMI surge como uma possibilidade de integrar os conhecimentos propedêuticos da educação geral aos conhecimentos práticos e tecnológicos da educação profissional e segundo Frigotto, Ciavatta & Ramos (2005) a publicação desse decreto criou novas expectativas para a construção de uma educação politécnica e de uma escola unitária. Apesar desses termos não estarem explícitos na proposta do Decreto, os teóricos acrescentam que a efetivação da educação politécnica pressupõe integrar e articular os conhecimentos científico-tecnológicos aos conhecimentos histórico-sociais para superação do ensino profissionalizante voltado apenas para atender às demandas do mercado do trabalho.

Acrescenta-se ainda que a concretização da modalidade de educação integrada e politécnica demanda

[...] desconstruir, primeiramente, do imaginário das classes populares, o entulho ideológico imposto pelas classes dominantes da teoria do capital, da pedagogia das competências, da empregabilidade, do empreendedorismo e da idéia que cursinhos curtos profissionalizantes, sem uma educação básica de qualidade, os introduzem rápido ao emprego. (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2005, p. 77).

Dentre esses desafios apontados pelos autores, destaca-se a teoria do capital humano de Schultz (1967), que definiu a educação como "instrução" e relacionou sua função com o atendimento das metas da economia. Para esse autor, os mestres deveriam "[...] considerar tanto a compensação que as pessoas podem obter da instrução como os atributos do investimento que elevam a produtividade e os lucros dos trabalhadores". (SCHULTZ, 1967, p. 16).

Partindo do pressuposto de que essa concepção de educação não corresponde aos anseios da sociedade contemporânea, acredita-se que o processo educacional por meio da nova política de integração curricular, estabelecida pelo Decreto n. 5.154/04, deve explorar a superação das políticas associadas às questões econômicas e construir novas propostas curriculares integradas.

O documento em questão autorizou a modalidade de EPTNM integrada e o CNE/CEB emitiu o Parecer n. 39/04 e Resolução n. 01/05. Assim, o parecer CNE/CEB n. 39/04 estabeleceu que

a "articulação" é a nova forma de relacionamento entre a Educação Profissional e o Ensino Médio. Não é mais adotada a velha fórmula do "meio a meio" entre as partes da educação geral e de formação especial no Ensino Médio, como havia sido previsto na reforma ditada pela Lei 5.692/71. (BRASIL, 2005).

A resolução regulamentou o art. 39 da LDBEN n. 9.394/96 e definiu que a proposta de “articulação” da referida lei e do art. 4º do Decreto n. 5.154/04 deveria ser muito mais que a soma das partes do currículo do ensino médio com o ensino técnico. Assim, orientou que

a articulação entre a Educação Profissional Técnica de nível médio e o Ensino Médio, tanto na forma integrada, quanto na forma concomitante, na mesma instituição de ensino ou em instituições distintas, mas integradas por convênio de intercomplementaridade e o projeto pedagógico unificado, poderá ocorrer tanto em articulação com o Ensino Médio regular, quanto com os cursos de educação de Jovens e Adultos de Ensino Médio. (BRASIL, 2004).

Na análise do Parecer percebe-se que ele não é muito claro em relação à prática pedagógica e à ação dos professores, uma vez que ainda permite a forma concomitante e a possibilidade de articular a educação profissional e o ensino médio em instituições diferentes por meio de convênios e projetos pedagógicos unificados.

Acredita-se que apenas essas ações não são suficientes para efetivar a integração curricular entre a educação profissional e o ensino médio. Nesse sentido, Frigotto comenta que é preciso que as políticas públicas propiciem meios de “[...] desconstruir concepções e práticas que refuncionalizam as estruturas que geram a desigualdade e de construir concepções inerentes a uma práxis capaz de transformar as relações sociais vigentes na sociedade e nos processos educativos”. (FRIGOTTO, 2005, p. 58).

Acrescenta-se ainda que a Resolução CNE/CEB n. 1/05, atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e da EPTNM no âmbito do Decreto n. 5.154/04. Com isso ficou definido que

a nomenclatura dos cursos e programas de Educação Profissional passará a ser atualizada nos seguintes termos:

I - Educação Profissional de nível básico passará a denominar-se formação inicial e continuada dos trabalhadores;

II - Educação Profissional de nível técnico passa a denominar-se **Educação Profissional Técnica de nível médio;**

III - Educação Profissional de nível tecnológico passa a denominar-se Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação. (Grifo nosso, BRASIL, 2005a, art. 3º).

Percebe-se na leitura e interpretação do art. 3º da referida resolução que, por um lado, as alterações ficaram restritas à modificação de nomes; por outro, insere-se o ensino de pós-graduação na Educação Profissional Tecnológica. Observa-se ainda que a EPTNM foi autorizada a oferecer a modalidade integrada ao ensino médio.

Também foi definido no art. 5º que

Os cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio realizados de forma integrada com Ensino Médio, terão suas cargas horárias totais ampliadas para um mínimo de 3.000 horas para as habilitações profissionais que exigem mínimo de 800 horas; de 3.100 horas para aqueles que exigem mínimo de 1.000 horas e 3.200 horas para aqueles que exigem mínimo de 1.200 horas. (BRASIL, 2005a).

Se por um lado, a Resolução CNE/CEB nº 1/05 admite que a EPTNM na forma integrada possibilite maior articulação com os conhecimentos das duas modalidades de ensino e essa articulação oportuniza a redução de cargas horárias do ensino médio e da EPTNM, por outro, a própria Resolução no art. 6º contrariou a lógica da integração e definiu que os mesmos cursos na forma concomitante e subsequente ao ensino médio deverão considerar as cargas horárias totais das duas modalidades de ensino.

Na interpretação da Resolução n. 1/05 do CNE/CEB percebe-se que a própria regulamentação estabelecida pelo art. 6º, da referida resolução, admitiu que a forma concomitante não atendia aos requisitos básicos da educação integrada, uma vez que não recomendava a redução de carga horária dos cursos, desconsiderando o aproveitamento dos conhecimentos trabalhados em diferentes modalidades de ensino.

Na análise desse documento oficial, também foi possível perceber que a proposta de integração estabelecida nessa política pública para o Curso Técnico em Agropecuária apresenta uma concepção de currículo integrado como algo que possa ser definido por um pequeno grupo de pessoas ou gestores de instituições distintas com objetivos distintos, apenas por meio de projetos unificados e convênios de intercomplementariedade.

Além disso, o art. 9º desse documento manteve as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico* da Resolução CNE/CEB n. 4/99. Com isso, foi criado um paradoxo, no qual o Decreto n. 5.154/04 propôs novos caminhos para a EPTNM e a resolução n. 1/05 do CNE/CEB ratificou as mesmas diretrizes curriculares utilizadas anteriormente, durante a vigência do decreto n. 2.208/97, reafirmando o ensino por competência.

Acrescenta-se ainda que no ano de 2008 o CNE/CEB regulamentou mais um documento para o ensino de agropecuária e o MEC editou uma portaria para complementá-lo. Nesse contexto, surge a Resolução CNE/CEB n. 3, de 9 de julho de 2008 e a Portaria Ministerial n. 870, de 16 de julho de 2008.

Essa resolução estabeleceu que as áreas profissionais dos cursos de EPTNM regulamentados pela Resolução CNE/CEB n. 03/99 não seriam mais válidas e aprovou o

novo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Esse Catálogo definiu que os cursos técnicos, a partir de 2009, seriam organizados em eixos tecnológicos.

Na análise da Resolução CNE/CEB n. 3/08 e da Portaria Ministerial n. 870/08 percebe-se que esses documentos regulamentaram as definições dos cursos técnicos, estabeleceram a carga horária de cada um e prescreveram que vários cursos técnicos da área de agropecuária passariam a pertencer ao eixo tecnológico de Recursos Naturais.

A partir do exposto, nota-se uma continuidade na incoerência das políticas públicas e desconhecimento sobre o ensino de agropecuária. A portaria estabeleceu que a carga horária mínima para conclusão do Curso Técnico em Agropecuária seria de 1200h, a mesma para o Curso Técnico em Agricultura ou para o Curso Técnico em Zootecnia. Ou seja, se o Curso Técnico em Agropecuária deve ser o resultado da integração dos conhecimentos de agricultura com os conhecimentos de zootecnia, não é possível que ele tenha o mesmo período e tempo de conclusão de cada curso em separado.

Tudo isso subsidiou novos questionamentos em relação às políticas públicas da EPTNM na forma integrada. Sabe-se que essa modalidade de educação é essencial para a formação dos jovens egressos do ensino fundamental, necessária para acesso ao mercado de trabalho e, conseqüentemente, para redução das desigualdades sociais.

Nota-se ainda que as políticas públicas editadas para a educação profissional não conseguiram superar os princípios e concepções de educação neoliberais. Diante disso, elas ficam pelos caminhos e são incapazes de romper as barreiras da burocracia, de chegar aos processos educativos sem deturpações e promover as mudanças necessárias na educação.

Nesse sentido, Azevedo argumenta que as políticas públicas devem estar associadas ao processo que as define. Ainda conforme a autora,

[...] não se pode esquecer que a escola e principalmente a sala de aula, são espaços em que se concretizam as definições sobre a política e o planejamento que as sociedades estabelecem para si próprias, como projeto ou modelo educativo que se tenta por em ação. (AZEVEDO, 2004, p, 59).

A partir dos argumentos da autora, percebe-se que apenas a formulação ou existência das políticas públicas não são suficientes para o sucesso das propostas de integração curricular e que a ação coletiva entre quem as planeja e quem as executa são pré-requisitos para a concretização dessa proposta. Por isso, será apresentada no tópico

seguinte a ação prática da proposta de integração curricular na EPTNM, definida a partir do Decreto n. 5.154/04.

5.2 A implementação do currículo integrado no Curso Técnico em Agropecuária da EAFAJT

O Curso Técnico em Agropecuária, objeto dessa pesquisa, foi escolhido por fazer parte da história das escolas agrotécnicas federais e ser o principal curso oferecido na EAFAJT, no período de 1995 a 2002. Além disso, após a publicação do Decreto n. 5.154/04, de 23 de julho de 2004, e regulamentação da Resolução nº 01 do CNE/CEB de 03 de fevereiro de 2005, a escola foi autorizada a construir uma nova proposta pedagógica.

A esse respeito, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9.394/96) em seu art. 12 atribui aos estabelecimentos de ensino, desde que sejam respeitadas as normas comuns aos sistemas de ensino, a responsabilidade de elaborar e executar as suas propostas pedagógicas. (BRASIL, 1996).

Veiga acrescenta que

A principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo fundado na reflexão coletiva. (VEIGA, 1995, p.14).

Acredita-se que o projeto político-pedagógico (PPP) é um instrumento orientador do processo educacional que deve ser construído de forma democrática e com a participação efetiva de toda comunidade envolvida. Além disso, A LDBEN de 1996 ofereceu mais autonomia para as escolas construírem seus projetos pedagógicos.

Percebe-se que o projeto político-pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária da EAFAJT foi programado com pouca participação dos sujeitos da educação, estando ancorado nas orientações da LDBEN de 1996, no Decreto n. 5.154/04 e suas regulamentações e teve como opção a modalidade de currículo integrado desenvolvido na EPTNM. O PPP da escola definiu que “o Curso de Técnico em Agropecuária será realizado articulando a Educação Profissional ao Ensino Médio, sem terminalidade intermediária e com matrícula única, conferindo o Diploma de Técnico em Agropecuária aos concluintes”. (EAFAJT, 2005).

Essa articulação programada no Plano de curso da EAFJT entre a EPTNM e o ensino médio é organizada a partir das áreas de conhecimentos do ensino médio e da área profissional de Agropecuária.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio (DCNem) definiram as áreas de conhecimentos do ensino médio em: Linguagens Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. (BRASIL, 1998, Art. 10).

Nesse sentido, o conjunto dos conhecimentos de Artes, Educação Física, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa, Literatura são componentes da área de **Linguagens Códigos e suas Tecnologias**; os conhecimentos de Biologia, Física, Matemática e Química são da área de **Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**; e para completar as áreas do ensino médio, temos o conjunto dos conhecimentos de Filosofia, Geografia, História e Sociologia que compõem a área de **Ciências Humanas e suas Tecnologias**.

A partir dessas áreas de conhecimento do ensino médio foi construída a proposta de ensino da base propedêutica do Curso Técnico em Agropecuária da EAFJT, com disciplinas previstas para as três séries do curso.

Já a parte profissionalizante do referido curso foi construída a partir das definições das áreas profissionais da Resolução CNE/CEB n. 04/99. Essa resolução definiu que

a educação profissional de nível técnico será organizada por áreas profissionais, constantes dos quadros anexos, que incluem as respectivas caracterizações, competências profissionais gerais e cargas horárias mínimas de cada habilitação. (BRASIL, 1999, Art. 6º).

Cabe ressaltar que, apesar de o Decreto n. 5.154/04 ter sido publicado no dia 23 de julho de 2004, a Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de fevereiro de 2005, no seu art. 8º, contrariou essa lógica de continuidade e manteve “[...] as Resoluções CNE/CEB n. 03/98 e 04/99, com as alterações introduzidas por esta resolução”. (BRASIL, 2005a).

Com isso, ficou explicitado que uma das alterações relacionadas com o nosso objeto de pesquisa foi a substituição da nomenclatura de Educação Profissional de nível técnico para **Educação Profissional Técnica de nível médio**, porém não foram alteradas as definições de suas áreas profissionais.

Observa-se que as orientações tanto das áreas de conhecimento do ensino médio quanto a área profissional de Agropecuária não sofreram alterações e a Resolução CNE/CEB n. 04/99 continuou válida, permanecendo, conseqüentemente, as mesmas

definições das áreas profissionais, as mesmas orientações e diretrizes curriculares, além de ratificar as mesmas competências gerais para o curso de Técnico em Agropecuária.

Dentre essas áreas, os anexos da referida resolução definiu a área profissional de Agropecuária, estabeleceu que sua carga horária mínima fosse de 1.200 horas e instituiu a seguinte característica:

Compreende atividades de produção animal, vegetal, paisagística e agroindustrial, estruturadas e aplicadas de forma sistemática para atender as necessidades de organização e produção dos diversos segmentos da cadeia produtiva do agronegócio, visando à qualidade e à sustentabilidade econômica, ambiental e social. (BRASIL, 1999).

Na caracterização da área profissional de Agropecuária não há uma divisão em disciplinas. São apresentadas na referida resolução as competências profissionais gerais do Curso Técnico em Agropecuária. A Resolução CNE/CEB n. 04/99 estabeleceu ainda que as competências específicas de cada habilitação ficassem sob responsabilidade de cada escola, que definiria para seus currículos baseando-se nas exigências do perfil profissional de conclusão da habilitação do curso. (BRASIL, 1999).

Com a inserção do Decreto n. 5.154/04 e da Resolução CNE/CEB nº 1/05, bem como da permanência da Resolução CNE/CEB n. 04/99 e das DCNem, a EFAJT elaborou uma proposta pedagógica que contemplava as áreas de conhecimento do ensino médio e a área profissional de Agropecuária na modalidade de EPTNM de forma integrada. A partir dessa proposta pedagógica surgiu o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso Técnico em Agropecuária. Acrescenta-se ainda que o PPP dos cursos técnico é denominado pelos documentos oficiais do MEC de plano de Curso.

Na EFAJT, o Curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio passou a ser oferecido a partir do mês de fevereiro de 2005, nos termos das Resoluções n. 9/2004 de 07/12/2004 e da Resolução n. 03/2005 de 12 de abril de 2005 do Conselho de Diretor da EFAJT – Guanambi – BA.

O referido curso foi registrado no MEC – no Cadastro Nacional de Cursos Técnico (CNCT) com o Número de Identificação Cadastral (NIC): 23.002449/2007-95, tendo como proposta de integralização²⁰ mínima de três anos, carga horária total de seis mil horas/aula²¹ e estava dividido em quarenta e sete disciplinas e o estágio supervisionado (Quadro 4). A seguir será apresentada a matriz curricular programada para o Curso Técnico em Agropecuária.

²⁰ A integralização é definida como a conclusão de todas as etapas do processo formativo do curso.

²¹ A hora/aula do Curso Técnico em Agropecuária na EFAJT corresponde a 45 minutos.

Quadro 4 – Matriz Curricular do Curso Técnico em Agropecuária

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO						
Base Comum						
ÁREAS	1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE	
	DISCIPLINAS	CH	DISCIPLINAS	CH	DISCIPLINAS	CH
Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias	LPLB	160	LPLB	160	LPLB	160
	Língua Inglesa	80	Língua Inglesa	80	Língua Inglesa	80
	Educação Física	80	Educação Física	80	Educação Física	80
	Artes	80	-	-	-	-
Ciências da Natureza, Matemática e Suas Tecnologias	Matemática	120	Matemática	120	Matemática	120
	Física	120	Física	120	Física	120
	Química	120	Química	120	Química	80
	Biologia	80	Biologia	80	Biologia	120
Ciências Humanas e Suas Tecnologias	Geografia	80	Geografia	80	Geografia	80
	História	80	História	80	História	80
	-	-	Filosofia	80	Filosofia	-
Parte Diversificada						
A G R O P E C U Á R I A	Informática	80	Informática	80	Informática	40
	Gestão do Agronegócio	80	-	-	-	-
	-	-	-	-	Planejamento e Projeto	80
	Téc. de Red. Profissional	40	-	-	Téc. de Red. Profissional	80
	-	-	Desenho e Topografia	160	-	-
	Zootecnia I	320	Zootecnia II	320	Zootecnia III	320
	Agricultura I	240	Agricultura II	240	Agricultura III	240
	-	-	-	-	Irrigação e Drenagem	120
	-	-	-	-	Const. e Inst. Rurais	120
	Mecanização Agrícola	120	-	-	-	-
	-	-	Benef. Animal e Vegetal	200	-	-
	Estágio Supervisionado					
TOTAL GERAL: 6000						

Fonte: Plano de Curso aprovado pelas Resoluções Nº 9/2004 de 07/12/2004 e 03/2005 de 12 de abril de 2005 do Conselho de Diretor EFAJTB – Guanambi – BA.

Essa matriz curricular teve sua formatação adaptada para atender aos propósitos da pesquisa, porém suas informações originais foram mantidas e retratam o conjunto de disciplinas por série, áreas de conhecimentos, área profissional e suas respectivas cargas horárias, na qual percebe-se que as disciplinas de Zootecnia I, Zootecnia II e Zootecnia III possuem, individualmente, as maiores cargas horárias do curso e as

disciplinas de Técnica de Redação Profissional da 1ª série e informática da 3ª série a menor carga horária.

Assim, as áreas de conhecimento do ensino médio formaram um conjunto de 2.920 horas/aulas e a área profissional de agropecuária 3.080 horas/aulas, fechando um total de 6.000 horas/aulas. É importante salientar que a proposta da Resolução nº 1/05 do CNE/CEB (BRASIL, 2005a) regulamentou que os cursos da área de agropecuária integrados ao ensino médio teriam suas cargas horárias mínimas de 3200 horas. Portanto, o curso da EFAJIT, quando a sua carga horária é transformada em horas, percebe-se que houve um acréscimo de 40,62% sobre o mínimo exigido pela referida resolução.

Durante a observação da prática pedagógica, da turma analisada, percebeu-se que houve uma subdivisão das seguintes disciplinas:

- Zootecnia I da primeira série – Introdução à Zootecnia, Avicultura, Piscicultura e Apicultura;
- Zootecnia II da segunda série – Suinocultura, Equideocultura e Cunicultura;
- Zootecnia III da terceira série – Bovinocultura de leite, Bovinocultura de corte, Caprino-ovinocultura e Forragicultura.

Essas decisões tomadas para a concretização do currículo real fragmentaram ainda mais o currículo programado, desvinculando o planejado do praticado, transformando as três disciplinas acima citadas em onze, sendo que na sua maioria foram desenvolvidas por professores diferentes.

É bem verdade que a Escola, por meio da Resolução nº 6/2007, aprovada pelo Conselho Diretor, alterou a “[...] Matriz Curricular e os Critérios de Avaliações do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, em conformidade com o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394/96” (EFAJIT, 2007a).

Essa Resolução 6/2007 menciona que

O aluno terá direito a apenas uma dependência por ano, presencial, desde que tenha frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) das aulas do elemento curricular em questão, média superior a 30% e não apresente problemas disciplinares, após a análise da ficha individual do CGAE e do Conselho de Professores. (EFAJIT, 2007a, art. 54).

A referida resolução inseriu a dependência nos critérios de avaliação, criou os horários de projetos, reduziu a carga horária das disciplinas, acrescentou na Matriz

Curricular a disciplina de Sociologia e integrou as de Gestão do Agronegócio e Planejamento e Projeto em uma só, para serem oferecidas na 3ª série do curso.

Essas alterações realizadas na Matriz Curricular no âmbito da redução da carga horária de disciplinas e da inserção dos horários de projetos não contemplaram a turma observada, bem como não foi possível perceber uma reorganização efetiva com real capacidade de sanar as dificuldades apontadas pelos estudantes da 3ª série “B” em relação ao quantitativo de disciplina e carga horária, uma vez que saiu uma disciplina e entrou outra no lugar e os horários que foram reduzidos na disciplina do curso equivale aos horários de projetos inseridos na proposta pedagógica.

Além disso, não foram legalmente alterados os conteúdos trabalhados pelas disciplinas, não ficou claro como será abordada essa nova ação no currículo real para os estudantes que ingressaram a partir de 2007. O currículo foi considerado apenas como grade sem identidade cultural ou etapas formativas.

Sobre essa discussão dos conteúdos entre o currículo programado e o real Gimeno Sacristán ressalta que

à medida que o currículo é um lugar privilegiado para analisar a comunicação entre as idéias e os valores, por um lado, e a prática, por outro, supõem oportunidade para realizar uma integração na teoria curricular. Valorizando adequadamente os conteúdos, os vê como linha de conexão da cultura escolar com a cultura social. Mas a concretização de total valor só pode ser vista em relação ao contexto prático em que se realiza, o que, por uma vez, está multicondicionado por fatores de diversos tipos, que se converte em agentes ativos do diálogo entre o projeto e a realidade. Sendo expressão da relação teórica-prática em nível parcial e cultural, o currículo molda a própria relação na prática educativa concreta e é, por sua vez, afetado pela mesma. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 53).

O autor ainda acrescenta que

a mudança e a melhora da qualidade de ensino colocar-se-ão, assim, não apenas no terreno mais comum de pôr em dia os conhecimentos que o currículo compreende para se acomodar melhor a evolução da sociedade, da cultura, ou para responder à igualdade de oportunidade inclusive, mas como instrumento para incidir na regulação da ação, transformar a prática dos professores, liberar as margens da atuação profissional, etc. (GIMENO SACRISTÁN, p. 53).

Com isso, é possível acreditar que o currículo programado e o currículo real devem caminhar com os mesmos objetivos, devendo o primeiro orientar a ação do professor, assim como os gestores devem realizar uma abertura para uma construção democrática do mesmo. A partir dessas abordagens, é relevante analisar e apresentar a

seguir a infra-estrutura da EFAJ, a percepção e a ação dos professores, gestores e estudantes sobre a política de integração curricular.

5.3 A infra-estrutura da EFAJ e a viabilidade para implementação do currículo integral

Durante a nossa investigação foi possível perceber que a concretização da proposta curricular estabelecida pelo decreto n. 5.154/04 na modalidade de EPTNM integrada ao ensino médio para o Curso Técnico em Agropecuária da EFAJ, além de demandar ações pedagógicas específicas, as quais serão tratadas posteriormente, requer uma infra-estrutura mínima com setores de produção, salas de aulas e laboratórios. Tudo isso com espaço físico, localização e recursos tecnológicos adequados para o desenvolvimento das aulas teóricas e práticas.

Nesse sentido, Gramsci (2002) propõe uma escola unitária, organizada como escola de tempo integral, com a participação mais efetiva dos professores na relação professor aluno no ensino aprendizagem, seja dentro ou fora do ambiente educacional. Assim, foi possível visualizar que a verdadeira proposta de integração curricular deve seguir a mesma lógica da escola unitária de Gramsci, de se concretizar não só dentro da sala de aula, mas também fora dela.

A partir dessa premissa percebeu-se que a infra-estrutura da EFAJ se assemelha às diversas características da escola unitária de Gramsci. O Curso Técnico em Agropecuária é desenvolvido em período de tempo integral e conta com programas de assistência ao estudante como: assistência médica, odontológica, psicológica e orientação pedagógica, bem como três refeições gratuitas (café da manhã, almoço e Jantar), residência masculina com 120 vagas e residência feminina com 25 vagas.

Seguindo essa mesma lógica, foi realizado um levantamento das origens dos estudantes. Os resultados demonstraram que 79,04% deles eram do sexo masculino e 20,96% do sexo feminino. Esses estudantes ou seus responsáveis declararam que 71,52% tinham renda familiar de até um salário mínimo, 28,48% com renda maior que um salário mínimo. Sobre etnia/cor os mesmos declararam ser: 44,98% pardo; 33,62% brancos; 7,86% negros; 7,86% amarelos; 1,75% indígena e 3,93% não declararam; 42,36% tinham como origem a zona rural e 57,64% zona urbana.

Após conhecer as origens dos estudantes do Curso Técnico em Agropecuária da EFAJ é possível afirmar que a infra-estrutura e a assistência oferecida pela escola foram essenciais para a permanência de vários desses estudantes no curso, uma vez que a maioria dos estudantes tem baixo poder aquisitivo, além de boa parte ser de

origem rural. Quase nenhum aluno teria condições financeiras para manter uma moradia fora da escola e distante dos familiares.

A abertura do alojamento feminino aconteceu durante a implementação do currículo integrado no Curso Técnico em Agropecuária, o que refletiu positivamente no currículo do curso, pois ofereceu melhores condições de permanência no curso para os estudantes do sexo feminino. Essa questão corrobora o fato de todas as meninas da turma observada serem moradoras da residência estudantil da escola e declararam, durante as observações, que seria difícil continuarem na escola sem a moradia na residência feminina.

A infra-estrutura criada para propiciar a assistência estudantil na EFAJT foi um dos pontos positivos para viabilizar a implementação do currículo integrado do Curso Técnico em Agropecuária.

De acordo com Gramsci (2002), a escola unitária é primordial para o desenvolvimento da educação politécnica, dentro de um processo de formação profissional integrado, de teoria-prática e do trabalho manual-intelectual, bem como para promover a emancipação do educando enquanto sujeito pensante.

A partir dos conceitos Gramsci sobre a escola unitária e na busca da educação politécnica foi possível visualizar que as Unidades Educativas de Produção (UEP's) instaladas e em funcionamento na escola são necessárias para desenvolver a relação entre a teoria e a prática dos conhecimentos inerentes ao exercício de Técnico em Agropecuária. Com isso, os professores do referido curso poderiam explorar os recursos desses setores de produção por meio de metodologia semelhante à proposta de Gramsci, repetidas experiências práticas com orientações profissionais especializadas.

A observação demonstrou que alguns professores da área profissionalizante exploram esses recursos existentes nas UEPs. Já os professores das áreas de conhecimentos do ensino médio em sua maioria não exploram, deixando transparecer que na prática o currículo implementado no Curso Técnico em Agropecuária não conseguiu integrar os conhecimentos de todas as áreas do curso.

Além disso, as UEPs da EFAJT foram criadas especificamente para realização das aulas práticas dos cursos da área de Agropecuária. Nas instalações desses setores encontram-se diversas culturas e criação de animais.

As lavouras e os ambientes de produção dos setores são utilizados para aprofundar os conhecimentos sobre agricultura e pecuária. Assim, foi possível, durante a observação das aulas, conhecer melhor as unidades de produção de agricultura e

presenciar uma aula que propiciou uma interação entre a teoria e a prática sobre a fertilização de fruteiras.

Na parte de infra-estrutura para Zootecnia também encontram-se vários setores de produção que exploram a pecuária com a criação de animais. Nesses destacou-se uma aula sobre inseminação artificial de bovinos, desenvolvida com a participação dos estudantes por meio da prática orientada pelo professor, exercida *in loco* com a utilização de uma vaca.

Vários dos setores observados tinham recursos tecnológicos adequados à produção, à pesquisa e à realização das aulas. Também são disponibilizados para o curso os laboratórios de: química, física, biologia e de informática, todos conectados à internet. Acredita-se que esses recursos disponibilizados para o curso possibilitam a ampliação dos horizontes do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem.

Porém, na investigação não foi possível identificar ações mais concretas dos professores que integrassem a formação humana e a formação técnica. Conforme menciona Gramsci, essa integração demanda equilibrar “[...] equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente e o desenvolvimento da capacidade de trabalho intelectual”. (GRAMSCI, 2002, p. 33).

Nesse sentido, fez-se necessário conhecer a percepção dos sujeitos do processo pedagógico sobre a integração curricular entre o ensino médio e a EPTNM desenvolvida na EFAJT.

5.4 A política de integração curricular desenvolvida na EFAJT: a percepção dos sujeitos do processo pedagógico

A partir do contexto observado, foi possível analisar a percepção, bem como a ação por parte dos gestores, professores e estudantes, diante da modalidade de currículo integrado implementado no Curso Técnico em Agropecuária da EFAJT estabelecida pela política de integração curricular do Decreto n. 5.154/04.

Pensar na integração curricular entre o ensino médio e a EPTNM é pensar numa gestão democrática e participativa, na qual a colaboração de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo é de suma importância para a construção, a organização ou reorganização curricular.

Nesse sentido, Gimeno Sacristán acrescenta que

quando o currículo é uma realidade gerenciada e decidida a partir da burocracia que governa os sistemas educativos, principalmente nos casos de tomadas de decisões centralizadas, é lógico que os esquemas de racionalização que essa prática gera sejam aquelas que melhor podem cumprir com as finalidades do gestor. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 33).

A partir desses conceitos e das informações coletadas na investigação, questionou-se aos gestores e professores da EAFJT sobre suas percepções a respeito da integração curricular implementada no Curso Técnico em Agropecuária da escola, e regulamentado pelo Decreto n. 5.145/04.

No transcorrer das entrevistas percebe-se que a proposta de integração surgiu legalmente a partir de discussões construídas entre a Setec, o Conselho de Diretores dos CEFET's (Concefet) e o Conselho de Diretores das EAF's (Coneaf).

O Gestor1 argumenta que

o Currículo Integrado surgiu como proposta de integração da Educação Profissional com o Ensino Médio. Essa elaboração é uma preocupação de uma esfera maior, da própria Setec. Entende-se hoje que a esfera federal tem que começar a se preocupar com a melhoria da qualidade do ensino médio da população.

Além disso,

Os cursos de nível médio integrado surgem para inserir qualidade, integrar conhecimentos para melhorar a formação do técnico na parte profissional, a partir de um bom ensino médio.

Foram registradas algumas discussões entre o MEC e os conselhos de diretores das Instituições Federais de ensino sobre o currículo integrado da EPTNM. Porém, segundo as informações coletadas, essas discussões foram poucas e centralizadas. Além disso, o Decreto n. 5.154/04 foi publicado em 23 de julho de 2004 e o Curso Técnico em Agropecuária passou a ser oferecido na EAFJAT a partir do mês fevereiro de 2005.

Esse curto espaço de tempo para planejar e executar a proposta de integração dos conhecimentos do ensino médio e os conhecimentos da educação profissional do referido curso indicia uma construção aligeirada, sem espaço para discussões mais aprofundadas entre todos os sujeitos do processo educativo, ficando a proposta de integração propícia a falhas na elaboração, o que pode vir a refletir na prática curricular.

Além disso, o Gestor 2 fez-se a seguinte afirmativa:

Eu penso que basicamente voltou àquela mesma condição que sempre existiu no ensino profissionalizante que foi integrado [Lei n. 5.692/71], antes da tentativa de ruptura com a inserção do subsequente e do concomitante [Lei 9.394/96 e Decreto n. 2.208/97]. Agora o governo volta com toda força, com toda diretriz para, preferencialmente, o ensino integrado [Decreto n. 5.154/04].

Na abordagem do Gestor 2, nota-se o posicionamento de que a integração implementada no Curso Técnico em Agropecuária manteve as mesmas concepções de currículo integrado utilizadas anteriormente nos cursos profissionalizantes orientados pela LBDEN n. 5.692/71. Porém, o governo federal apresenta maior empenho por meio do Decreto n. 5.154/04.

A utilização dessa concepção curricular no contexto atual é um retrocesso no processo educativo e não corresponde aos anseios da sociedade contemporânea, nem tão pouco à formação necessária para o futuro profissional egresso do curso Técnico em Agropecuária,

em primeiro lugar porque a concepção curricular que emanava a Lei [n. 5.692/71] empobrecia a formação geral do estudante em favor de uma profissionalização instrumental para o “mercado de trabalho”, sob a alegação da importância da relação entre teoria e prática para a formação do cidadão. (BRASIL, 2008, p. 15).

Percebe-se, com isso, que a sociedade atual demanda uma reflexão sobre o contexto econômico, social, político e educacional. Além do mais, a EPTNM de organização curricular integrada sugere ao professor um trabalho em equipe, mais iniciativa e mais comunicação.

Por isso, o Ministério da Educação resolveu elaborar uma política pública de integração do ensino médio com a educação profissional. Assim, em 2003 “[...] o Ministério da Educação/SEMTEC organizou dois seminários que foram o marco da discussão da integração” (BRASIL, 2008, p. 15). A partir desses seminários surgiu a proposta de articulação do ensino médio com a educação profissional, que culminou na publicação do Decreto 5.154/04 em 24 de julho de 2004.

Para os gestores da EFAJ, essa integração curricular estabelecida pelo decreto surge com o propósito de melhorar a qualidade do ensino e da formação dos estudantes da EPTNM. Com o insucesso do ensino modular e concomitante, anteriormente estabelecido pelo revogado Decreto n. 2.208/97, uma nova proposta era esperada pelos professores e gestores. Torres Santomé salienta que

a opção por projetos curriculares integrados trata de criar as condições necessárias para propiciar a motivação pela aprendizagem, ao existir maior liberdade para selecionar questões de estudo e pesquisa mais familiares e assuntos ou problemas mais interessantes para os estudantes. (TORRES SANTOMÉ, 1998, p. 117).

Sobre a proposta de integração da EPTNM, os professores do Curso Técnico em Agropecuária argumentam que a modalidade de ensino integrado pode contribuir fortemente para o desenvolvimento das diversas habilidades, bem como para a formação humana.

Eles também argumentam que a partir da implementação dessa modalidade curricular no curso Técnico em Agropecuária, ressurgem algumas questões mal resolvidas, o que leva os professores a fazerem as seguintes arguições: “a integração é necessária, mas precisa ser repensada e reformulada” (PROFESSOR 12); e por fim, “é necessário uma maior integração entre as áreas de conhecimentos e a área profissional para que haja projetos interdisciplinares” (PROFESSOR 09).

Nessa direção, os professores apontam, em relação à ação pedagógica, que “todas as dificuldades anteriores persistiram – não conseguimos pensar coletivamente, temos dificuldade de trabalhar a interdisciplinaridade” (PROFESSOR 07); “a falta de relacionamento com os colegas, na qual cada área do conhecimento tem um dono” (professor 05); “Os conteúdos do ensino médio são trabalhados isolados e os professores não conhecem o curso” (PROFESSOR 02); “a integração não acontece na prática – apenas está na lei” (PROFESSOR 15); “o ensino é totalmente fragmentado” (Professor 14) e “falta a formação pedagógica específica principalmente dos professores da parte profissionalizante” (PROFESSOR 20).

Nessa mesma direção, o Gestor 1 também aponta que

uma das dificuldades na integração curricular entre a formação profissional e o ensino médio é trabalharmos as disciplinas da Educação Profissional e a disciplinas do Ensino Médio simultaneamente. Submetemos os alunos uma sobrecarga, a uma carga de disciplinas muito pesada, os estudantes chegam a ter entre 18 a 20 disciplinas no mesmo espaço de tempo em que os meninos do ensino médio regular teriam 08 a 10 disciplinas, [...] outra dificuldade é o volume de conhecimento muito grande, a gente submete o aluno a um volume muito grande de conhecimento, requer do aluno uma dedicação, uma disciplina muito grande e muita determinação; Ele precisa ser forte para poder suportar todas essas dificuldades e assim chegar ao final do curso.

Esse gestor faz referência ao grande número de disciplinas que são oferecidas aos estudantes do curso. Essa preocupação levantada pelo Gestor 1 também reforça os

resultados encontrados junto aos estudantes; 58,62% deles responderam que umas das maiores dificuldades do curso é o grande número de disciplinas e a carga horária.

Essas dificuldades também foram encontradas durante as observações, principalmente em relação ao cansaço dos estudantes e à grande quantidade de disciplinas e conteúdos trabalhados durante a semana observada, uma vez que dentro do período observado foram trabalhados os seguintes conhecimentos:

Quadro 5 – Demonstrativo de conteúdos trabalhados

Disciplinas	Conteúdos
Informática	Planilhas de excel
Língua Inglesa	Texto e gramática
Zootecnia III – Forragicultura	Feno e fenação
Matemática	Polinômio
Zootecnia - Bovinocultura de Corte	Inseminação artificial
Agricultura III	Fruticultura - fertilizantes e seus componentes químicos
Planejamento e Projeto	Cisternas de placas
Biologia	Anatomia e fisiologia humana
Física	Física quântica
História	República populista
Irrigação	Montagem e dimensionamento de sistema de irrigação
Química	Tipos de moléculas
Zootecnia III - Bovinocultura de leite	Doenças do bolso - gado leiteiro
Construções rurais	Telhados e instalações
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	Crase

Essas disciplinas e conteúdos do Quadro 5 são resultado de apenas um bloco de aulas, que normalmente são realizadas durante uma semana, ou seja, cinco dias letivos.

Além disso, durante as observações percebe-se que os conteúdos ministrados nas aulas não foram trabalhados de forma integrada, uma vez que os dados coletados na observação, com o uso de escala, apontaram que 33,33% dos professores, frequentemente mencionaram ou trabalharam os conteúdos de outra(s) disciplina(s); 33,33% raramente e 33,33% não mencionaram ou trabalharam os conteúdos de outra(s) disciplina(s) (Tabela 3).

Quando os dados foram agrupados por categoria de ensino, foi possível perceber que as disciplinas das áreas do ensino médio apresentaram um percentual de 57,14% de professores que não mencionaram ou trabalharam os conteúdos de outra(s) disciplina(s), 28,57% raramente mencionaram ou trabalharam e 14,29% frequentemente mencionaram ou trabalharam os conteúdos de outra(s) disciplina(s). No entanto, para as disciplinas da área profissionalizante 50,00% dos professores frequentemente mencionaram ou

trabalharam os conteúdos de outra(s) disciplina(s), 37,50% raramente e 12,50% não mencionaram ou trabalharam os conteúdos de outra(s) disciplina(s).

Tabela 3 – Demonstração da articulação dos conteúdos com as outras disciplinas

Articulação dos conteúdos com outras disciplinas	Professores por área		
	Todas as áreas	Ensino médio	Profissional
Professores que não mencionaram	33,33%	57,14%	12,50%
Professores que raramente mencionaram ou trabalharam	33,33%	28,57%	37,50%
Professores que freqüentemente mencionaram ou trabalharam	33,33%	14,29%	50,00%
Total	100,00%	100,00%	100,00%

Esses dados demonstram claramente que entre as disciplinas da área profissional há maior freqüência de atividades pedagógicas que conseguem trabalhar os conteúdos fazendo uma relação com outras disciplinas. Assim, as observações mostraram ainda que essa relação realizada pelo professor durante as aulas, entre uma disciplina e outra, quando apareceram, **frequentemente**, estavam relacionadas às disciplinas que serviam de sustentação a seus conteúdos, a exemplo de Matemática, Física, Química entre outras, ou **raramente** com conteúdos das disciplinas da área profissionalizante.

Essas manifestações de articulação entre as disciplinas foram entendidas como um princípio de interdisciplinaridade, não configurando totalmente integração curricular, como definido por Torres Santomé (1998), uma vez que o professor da área de educação profissional fazia referência aos conteúdos das áreas de ensino médio, enquanto esses trabalhavam conteúdos diferentes dos explorados por aqueles, sem objetivos comuns. Isso demonstra, claramente, o isolamento característico da dualidade estrutural explicitada por Kuenzer. (1991, 2005 e 2006).

Essa dualidade explicitada reaparece durante a observação entre as disciplinas do ensino médio e da educação profissional. Assim, foi possível verificar que 46,67% das aulas observadas tiveram os seus objetivos voltados para o vestibular e 53,33% voltadas para a formação técnica. Quando os dados são agrupados por áreas de conhecimento e profissional, percebe-se que 100% dos objetivos das aulas dos professores das disciplinas das áreas do ensino médio estavam voltadas para o vestibular e 100% dos objetivos das aulas dos professores da área de educação profissional para a formação técnica do futuro profissional do Curso Técnico em Agropecuária, conforme Tabela 4.

Tabela 4 – Objetivos das aulas

	Professores		
	Todas as áreas	Ensino médio	Área profissional
Vestibular	46,67%	100,00%	0,00%
Formação Técnica	53,33%	0,00%	100,00%
Total	100,00%	100,00%	100,00%

Para Bernstein, esse isolamento é típico e característico da divisão social e técnica do trabalho, cujos preceitos foram construídos e sustentados pelo fordismo/taylorismo:

Examinamos o ato em termos de grau de fragmentação ou divisão que ele implica. O grau de fragmentação ou divisão refere-se à relação entre o ato e produto final. Quanto mais fragmentado ou dividido o ato, menos provavelmente o produto final será sua realização. Quanto mais integrado o ato, mais provavelmente o produto final será sua realização, isto é, sua consequência. (BERNSTEIN, 1996, p. 77).

Diante de tal situação apresentada no Curso Técnico em Agropecuária da EFAJIT, só nos resta concordar com Bernstein e afirmar que os conteúdos trabalhados de forma fragmentada produzem como resultado um profissional incompleto, com os conhecimentos propedêuticos e profissionais dissociados, ou resultados insatisfatórios, com elevados índices de reprovação e desistência do curso, conforme será demonstrado posteriormente.

Além disso, deve-se evitar as propostas curriculares de conhecimentos fragmentado e dualista, pois a fragmentação do ensino dificulta a aprendizagem e a compreensão dos conteúdos. Sobre a ação do currículo fragmentado, Torres Santomé argumenta que na prática “[...] os alunos não refletem sobre sua experiência cotidiana e só se preocupam com memorizar uma série de informações para passar nos exames ou provas aos quais são submetidos”. (TORRES SANTOMÉ, 1998, p. 104).

Dentro dessa lógica, os conteúdos do Curso Técnico em Agropecuária foram trabalhados divorciados dos interesses e das necessidades dos estudantes, de seus compromissos e da sua formação humanista. Assim, conclui-se que a integração que está sendo executada na prática de ensino da EFAJIT, com poucas alterações e novidades, passa despercebida diante dos estudantes.

É bem verdade que a associação do ensino com as questões econômicas não é uma prática que foi criada durante a implementação da proposta de integração curricular estabelecida pelo Decreto n. 5.154/04. Pelo exposto aqui sobre o fordismo/taylorismo e pelo que foi analisado nos documentos, essa prática é anterior à proposta do referido decreto, porém o que está sendo questionado é sua prática até os dias atuais.

Essas ações reforçam a desvalorização humana, o leva Bernstein a afirmar que

o conhecimento, após quase mil anos, é divorciado da interioridade e é literalmente desumanizado. Uma vez que o conhecimento é separado da interioridade, do compromisso e da dedicação pessoal, as pessoas podem ser movimentadas, substituídas e excluídas do mercado. (BERNSTEIN,1996, p. 218).

Essas dificuldades apontadas pelos estudantes, professores e gestores demonstram que o currículo utilizado no curso Técnico em Agropecuária da EFAJIT é tradicional e fragmentado. Para Torres Santomé (1998), o resultado dessa prática curricular fragmentada tende ao fracasso, submetendo aos estudantes um grande volume de conteúdos desconexos com vários detalhes simples e pontuais, sem significado para a aprendizagem.

Além disso, o currículo que organiza o ensino em disciplinas isoladas dificulta a aprendizagem e submete os estudantes a uma grande quantidade de conteúdos. Já o currículo integrado propicia uma articulação entre os diversos conhecimentos, possibilita melhor aproveitamento do tempo, evita a repetição de conteúdos comuns.

A partir desse entendimento, conclui-se que o currículo implementado no Curso Técnico em Agropecuária da EFAJIT requer com urgência a integração, não só do ensino médio com o ensino técnico, mas entre todas as disciplinas. Espera-se que nessa integração curricular o contexto seja valorizado pelas diversas áreas do conhecimento, através de ações interdisciplinares e no entendimento do todo pelas partes e vice versa.

Ciavatta argumenta que

o exercício da formação integrada é uma experiência de democracia participativa. Ela não ocorre sob o autoritarismo, porque deve ser uma ação coletiva já que o movimento de integração é, necessariamente, social e supõe mais de um participante. (CIAVATTA, 2005, p. 101).

Essa metodologia de trabalho propõe a valorização e a participação de todos os atores do processo educativo na criação de diversas oportunidades de interação e dialogismo entre os participantes no planejamento e na execução dos conteúdos culturais.

Tudo isso cria a oportunidade de redução de carga horária, redução de disciplinas, bem como promove uma aprendizagem mais humana e mais significativa. Gimeno Sacristán, nessa perspectiva, afirma que “a aprendizagem significativa tem mais probabilidade de se produzir quando os novos conceitos se integram numa estrutura mais ampla, incluídas dentro da mesma”. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 304).

Porém, nessa análise preliminar da investigação sobre o currículo integrado implementado na EFAJ, não foi possível, até o momento, identificar no Curso Técnico em Agropecuária a criação dessa motivação e seleção de assuntos interessantes defendida por Gimeno Sacristán.

Nas análises anteriores dialogou-se com os teóricos e interlocutores sobre as percepções e práticas curriculares do curso investigado. Volta-se agora para os questionamentos sobre os avanços, os pontos positivos e as facilidades obtidas na integração curricular.

Sobre essa questão o Gestor 2 diz:

Sinceramente, na questão da integração, o que observamos é que quando trabalhamos com os alunos do subsequente, que já têm o Ensino Médio e o que está fazendo a forma integrada, tanto para nós, quanto lá fora, a resposta no mercado de trabalho é que esse aluno está muito mais aberto às novas tecnologias e aos diversos conhecimentos que ele não aprendeu aqui dentro. (GESTOR 2).

Esse Gestor acrescenta ainda que

o aluno do integrado tem uma menor tolerância às disciplinas da área técnica do que o aluno subsequente, mas na realidade ele é muito mais aberto quando você trabalha o conteúdo mais aprofundado, porque ele está fazendo naquele momento as disciplinas de biologia, matemática e outras. Assim, ele aproveita esse conhecimento, principalmente quando o professor da área profissionalizante trabalha os conteúdos da sua aula fazendo uma relação com os conhecimentos propedêuticos, isso chama a atenção da aula e torna mais significativo para o aluno. (GESTOR 2).

A partir das informações acima citadas, percebeu-se que a modalidade de currículo integrado traz consigo uma abertura e uma facilidade para o professor explorar a interdisciplinaridade e fazer uma relação entre os diversos conhecimentos, ou seja, algo semelhante à proposta de Bernstein, segundo a qual

[...] o que é Sociologia depende do que é História, Economia, Geografia, Psicologia. Está envolvida no reconhecimento da voz e na realização de qualquer matéria a presença invisível da classificação de todas as outras matérias e das relações de poder que determinam seu caráter separado e, assim, aquilo que as distingue. (BERNSTEIN, 1996, p. 55).

Diante dessas proposições de Bernstein, reafirma-se que os diversos conhecimentos do Curso Técnico em Agropecuária devem ser explorados por meio da integração curricular, dos conhecimentos e da articulação entre as disciplinas. Tudo isso, a partir do trabalho coletivo entre os professores e das oportunidades criadas pelos gestores.

5.5 O Planejamento pedagógico como orientador da Prática Curricular integrada

A respeito do planejamento pedagógico, a LDBEN 9.394/96, no seu art. 13, incumbiu os docentes de participarem integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à proposta pedagógica e ao plano de trabalho, bem como zelarem pelo cumprimento das propostas planejadas e pela aprendizagem dos discentes (BRASIL, 1996). Essa regulamentação atribuiu, legalmente, maior responsabilidade aos docentes no planejamento da sua prática e na aprendizagem dos estudantes.

O planejamento das atividades pedagógicas da escola, além de estar previsto em lei, consiste numa planificação teórico-metodológica; diz respeito à construção do conhecimento e visa à ação consciente e intencional da instituição e dos professores. Por isso, é importante que a escola crie estratégias capazes de promover o encontro dos professores e demais profissionais da educação, com objetivo de refletir sobre os desafios da realidade da instituição e construir propostas com inovações pedagógicas.

O planejamento das aulas também foi uma das nossas questões levantadas no questionário, quando se perguntou aos professores “como são planejadas as aulas do Curso Técnico em Agropecuária?”. Os resultados estão apresentados na Tabela 5; nela percebe-se que 80,95% dos professores responderam que planejam suas aulas individualmente; 4,76% por área de conhecimento; 0,00% respondeu outro, especificar; e apenas 14,29% planejam as aulas coletivamente, com todos os professores.

Tabela 5 – As diversas formas do planejamento das aulas na EAJT

Como são planejadas as aulas do curso técnico em agropecuária?	Respostas dos Professores (%)
Individualmente por professor	80,95%
Por área de conhecimento	4,76%
Coletivamente com todos os professores	14,29%
Outro, especificar	0,00%
Total	100,00%

Os resultados apresentados no questionário dos professores demonstram que o planejamento das aulas do curso Técnico em Agropecuária é realizado de forma individual, corroborando com as afirmativas dos gestores, como se pode observar na resposta do Gestor 3, que afirma: “o planejamento na EAJT é feito uma vez por ano e muitas vezes não tem efeito prático, porque os professores acabam repetindo os mesmos planos de aula dos anos anteriores”.

A ruptura desse individualismo entre os professores é uma das questões a ser superada pelos professores no planejamento curricular, pois tal ruptura deve ser uma

tomada de decisão que leve em consideração os conteúdos, as atividades e as metodologias a serem trabalhadas na efetivação da prática do currículo real.

O planejamento do ensino, Tardif e Lessard argumentam que

[...] a preparação das aulas constitui uma tarefa importante e regular dos professores. Ela corresponde a várias atividades: o planejamento de longo, médio e curto prazo de aprendizagem, efetivação de uma seqüência de conteúdos, a adaptação da matéria em função das preocupações afetivas dos alunos, de seus interesses, de sua idade, de seus conhecimentos anteriores, a escolha dos exemplos, a preparação do exercício e do material pedagógico, etc. (TARDIF & LESSARD, 2005, p. 211-212).

O planejamento é conceituado pelos autores como um processo contínuo e responsável pela organização e preparação de várias atividades da ação pedagógica e, extremamente, necessário para efetivação da integração curricular do curso Técnico em Agropecuária, bem como uma ação necessária para superação da dualidade estrutural da educação, nessa modalidade de ensino.

Para Gimeno Sacristán, isso deve ser realizado na tentativa de encontrar o melhor caminho na organização dos conhecimentos subjetivos, os conhecimentos dos professores e os conhecimentos dos discentes:

Uma tradição pedagógica já antiga tem ressaltado a importância de ordenar os programas escolares em torno de *unidades globais* de certa extensão com capacidade de integração de conteúdos diversos, que estruturam períodos longos de atividades pedagógicas. A conveniência de superar as fronteiras sempre artificiais dos conhecimentos especializados, a necessidade de integrar conteúdos diversos em unidades coerentes que apõem também uma aprendizagem mais integrada nos alunos. (GIMENO SACRITÁN, 2000, p. 299).

Diante dessas colocações, o autor aponta a necessidade do planejamento curricular voltado para a formulação do currículo unitário e direciona a discussão para a organização dos conteúdos culturais dentro da integralidade e da superação da fragmentação do conhecimento. Além disso, o planejamento escolar é uma ação responsável pela organização e previsão didática do professor e da escola e deve ter como objetivo a superação do isolamento da instituição de ensino frente aos problemas sociais.

Durante a investigação foi possível perceber que os dados encontrados evidenciam que a integração ainda está em processo de construção e sua efetivação tem

relação direta com a participação de todos os professores, gestores e estudantes na organização, na elaboração e principalmente no planejamento dos conteúdos culturais.

Em consonância com isso, Gimeno Sacristán afirma que

a função de planejar o currículo é uma das facetas mais relevantes dentro do conjunto de práticas relacionadas com sua elaboração e desenvolvimento, recolhendo aspectos de ordem técnica e pedagógica mais genuínas, através dos quais adquire forma e fica preparado para sua implantação na prática. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 281).

A partir da afirmativa desse teórico, percebe-se que a falta de planejamento coletivo compromete a ação do currículo real; a formação dos estudantes tende a ser de forma fragmentada, os conteúdos trabalhados desinteressantes e o ensino desarticulado.

A essa problemática, Ciavatta acrescenta que a educação se torna incapaz “[...] de superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar”. (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Em consonância com isso, o Gestor 1 afirma que

os principais avanços quando se tem um ensino integrado é que você consegue colocar na mesma mesa os professores do ensino propedêutico e do ensino do técnico. Você consegue colocar os professores para discutir; hoje nós já conseguimos fazer com que esses professores discutam a problemática do ensino como um todo e não como um ensino separado, ensino médio e ensino profissional. (GESTOR 1).

As afirmações dos gestores evidência que um dos pressupostos da integração passa pelos trabalhos coletivos dos professores, as discussões do ensino como um todo. Porém, no transcorrer da investigação, com o uso da técnica de observação, foram poucos os encontros entre todos os professores e, conseqüentemente, poucas as discussões.

No âmbito dos encontros dos professores do curso aconteceram duas reuniões consideradas relevantes para a pesquisa. A primeira ocorreu durante o planejamento pedagógico realizado no início do ano letivo e a segunda no meio do ano. Na primeira reunião, o pesquisador teve a oportunidade de acompanhar as discussões sobre o trabalho a ser realizado por meio dos projetos, apresentação dos planos de aula de cada professor e palestras sobre a educação inclusiva.

Assim, durante o planejamento foram escolhidos os temas e as distribuições dos projetos a serem desenvolvidos durante o ano de 2008 em horários previamente estabelecidos na relação de horários de aulas dos cursos oferecidos na EFAJIT.

A inserção do referido projeto aconteceu após a reorganização da Matriz Curricular, no ano de 2007, em substituição à redução de horários das disciplinas do Curso Técnico em Agropecuária. Essas alterações, contudo, não foram aplicadas aos estudantes observados.

No anexo da Resolução 6/2007 do Conselho Diretor está escrito que nos horários de projeto

o aluno mediado pelo professor, no processo de ensino-aprendizagem, deverá desenvolver projetos dentro de uma abordagem dialética, de forma que contemple a interdisciplinaridade, a contextualidade, desafiando-o cientificamente para a solução de problemas e transformações da realidade. Oferecendo condições para que na prática, ele possa explorar suas potencialidades e criatividade para o exercício da cidadania, na construção de valores éticos, estéticos, culturais, buscando o despertar da consciência local e global. (EFAAJT, 2007a).

Esse foi um dos pontos positivos da reformulação do curso. A partir daqui, espera-se que sua ação seja mais efetiva, uma vez que sua expressão durante os anos de 2007 e 2008 foi tímida e se ateve a ações individualizadas de alguns professores.

A outra reunião que aconteceu teve como participantes professores e as turmas da 1ª série, no meio do ano letivo. As discussões em relação ao curso investigado se concentraram apenas no baixo rendimento da turma em algumas disciplinas que tinham relação direta ou eram da área de Ciências da Naturezas, Matemática e suas Tecnologias. Porém, não foi observada nenhuma outra reunião ou encontros entre os professores para planejar ou replanejar as aulas, bem como os conteúdos a serem abordados a partir dos problemas apresentados nas reuniões.

O que se depreende dessas observações é que o planejamento curricular é imprescindível para definições de aspectos administrativos, técnicos e pedagógicos necessários para a prática pedagógica, um elo a partir do qual se busca a realização mediadora entre a teoria e a prática. Além disso, o planejamento define as funções do projeto político-pedagógico, dimensiona os objetivos a serem alcançados, facilita a coordenação dos projetos, define suas etapas e metodologias a serem aplicadas na prática do ensino, bem como a sistemática de avaliação do processo e dos resultados.

Para Gimeno Sacristán, na maioria das vezes, durante o planejamento curricular é preciso tomar decisões que dão forma à prática pedagógica e organizar os conteúdos e atividades que permitam uma aprendizagem significativa. “Isso significa que é preciso considerar pressupostos muito diversos que têm a ver com a previsão da prática na qual o currículo se desenvolverá” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 282).

Para Gadotti, “[...] projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor que no presente”. (GADOTTI, 1994, p. 579). Por isso, planejar o currículo integrado demanda uma reflexão sobre os conteúdos a serem trabalhados, a elaboração de uma cuidadosa seleção e ordenação didática. Isso exige um professor com conhecimentos na área cultural, que atue com vontade para realizar uma intervenção pedagógica no plano curricular.

Conforme Gimeno Sacristán (2000), durante o planejamento do currículo a organização dos conteúdos deve estar dentro de unidades globais integradas, e isso deve ser realizado em busca de melhor caminho na organização entre os conhecimentos subjetivos, os conhecimentos dos estudantes e dos professores. O autor reforça que

antes de mais nada, se o currículo é uma prática desenvolvida através de múltiplos processos e na qual se entrecruzam diversos subsistemas ou práticas diferentes, é óbvio que, na atividade pedagógica relacionada com o currículo, o professor é um elemento de primeira ordem na concretização desse processo. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 167).

As novas propostas curriculares da EAFJAT e as ações pedagógicas dos professores devem priorizar a organização do plano de trabalho a partir da articulação da prática-teoria-prática e ter como propósito a superação das propostas tradicionais, a superação das barreiras criadas entre um conhecimento e outro, pelo sistema cartesiano, e pela divisão social e técnica do trabalho e da produção flexível.

A elaboração de proposta que conduz a ação pedagógica para uma formação integrada demanda a superação da alienação do trabalho pedagógico e a superação do ser humano dividido e dissociado das questões sociais e do contexto vivido “pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar”. (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Segundo Veiga (2003), o planejamento do currículo pedagógico tem como prioridade a superação do conflito entre os diversos conhecimentos, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão social e técnica do trabalho. Nesse sentido, a autora argumenta que o currículo deve ser organizado a partir de uma idéia integradora com ações interdisciplinares.

5.6 A interdisciplinaridade como ação prioritária do currículo integrado

É importante observar que a interdisciplinaridade foi uma das categorias de análise da prática pedagógica do currículo integrado implementado no Curso Técnico em Agropecuária, por isso questionou-se os gestores sobre a necessidade do trabalho interdisciplinar e os valores dos diversos conhecimentos estabelecidos nas disciplinas do curso.

Torres Santomé (1998) argumenta que a interdisciplinaridade é uma ação pedagógica que tem como meta a construção de uma aprendizagem global, a visão do todo pelas partes e a abertura das fronteiras do conhecimento e das disciplinas.

Além disso, Gadotti & Barcelos afirmam que “[...] a interdisciplinaridade está no âmago de cada disciplina. As disciplinas não são fatias do conhecimento, mas a realização de unidade do saber nas particularidades de cada uma” (GADOTTI & BARCELOS, 1993, p. 31). Isso exige uma reflexão coletiva dos professores para entendimento da interdisciplinaridade intrínseca em cada disciplina, que deve ser compreendida como unidades formadoras do saber dentro das suas peculiaridades.

Em relação a isso, foi possível analisar que na percepção dos gestores existe uma relação entre as disciplinas e essa relação pode e deve ser explorada de forma interdisciplinar. Como diz o Gestor 1,

não existe como formar um técnico que não saiba fazer uma redação, que não saiba estabelecer algumas relações da matemática, um técnico que não saiba entender um pouco das relações da física, entender um pouco das relações química, [...] o entendimento das disciplinas técnica está inteiramente ligado ao entendimento das disciplinas propedêuticas, se ele não conseguiu compreender as disciplinas propedêuticas, seguramente o estudante vai ter uma dificuldade muito grande no aprendizado das disciplinas do ensino técnico. (GESTOR 1)

Com certeza, o trabalho interdisciplinar é extremamente importante para a formação do Técnico em Agropecuária²², e prioritário na ação pedagógica do professor para a integração curricular dos diversos conhecimentos. Assim, a interdisciplinaridade torna-se um método capaz de reunir o saber, delimitar as fronteiras dos conhecimentos, entender a complexidade do mundo e superar a divisão do pensamento e do conhecimento.

²² Segundo Sobral (2005), esse profissional reconhecido pela lei 5.524/68 “[...] contudo, o Decreto Federal n. 90.922/85 é que regulamentou a lei citada, descrevendo as atribuições dos técnicos de nível médio na área agrícola”. (SOBRAL, 2005, p. 112).

Para Gadotti, a interdisciplinaridade é uma forma de institucionalizar a produção do conhecimento, de articular os novos paradigmas, as determinações do domínio das investigações e de criar novas possibilidades de socialização de experiências.

Além das afirmações do Gestor 1 sobre a necessidade de utilizar a interdisciplinaridade na implementação do currículo integrado para a formação integral do futuro profissional Técnico em Agropecuária, apresenta-se a seguir, na tabela 6, o resultado do questionário aplicado aos professores, o que deixa claro que a interdisciplinaridade é o grande orientador da integração curricular.

Tabela 6 – A relação das disciplinas com a aprendizagem

A aprendizagem	Professores por área		
	Todas as áreas	Ensino médio	Profissional
Não facilita outras disciplinas	0,00%	0,00%	0,00%
É facilitada por outras disciplinas	14,29%	11,11%	16,67%
Facilita um pouco outras disciplinas	28,57%	33,33%	25,00%
Facilita muito outras disciplinas	28,57%	22,22%	33,33%
É facilitada e facilita muito outras disciplinas	14,29%	11,11%	16,67%
É facilitada e facilita um pouco outras disciplinas	14,29%	22,22%	8,33%
Total em percentual	100,00%	100,00%	100,00%

Conforme demonstram os dados apresentados na Tabela 6, 14,29% dos professores afirmam que a aprendizagem é facilitada por outras disciplinas; 28,57% afirmam que facilita um pouco outras disciplinas; 28,57% afirmam que facilita muito outras disciplinas; 14,29% afirmam que é facilitada e facilita muito outras disciplinas, 14,29% afirmam que é facilitada e facilita um pouco outras disciplinas, 14,29% afirmam que é facilitada por outras disciplinas; por último, nenhum professor respondeu que a aprendizagem trabalhada na(s) sua(s) disciplina(s) não facilita outra(s) disciplina(s), ou seja, o percentual foi de 0,00%.

Na análise de todos os dados da tabela 6 conclui-se que 100% dos professores afirmaram que a aprendizagem e os conhecimentos trabalhados na sua disciplina facilitam ou é facilitado por outras disciplinas, mesmo que seja com intensidade diferente, o que demonstra que é possível fazer essa articulação na busca de superar o ensino fragmentado e desenvolver um trabalho coletivo capaz de integrar o currículo de fato e, conseqüentemente, integrar aos conhecimentos.

Diante dessa possibilidade de integração, apontada pelas informações da pesquisa, identificou-se na investigação que existem vários fatores que interferem no processo de integração, dentre eles o Gestor 2 identifica que

o ensino profissionalizante de nível médio tem que ser integrado de fato para dar significado aos alunos dos conhecimentos trabalhados. Porém, existe resistência tanto por parte dos professores do Ensino Médio quanto da parte profissionalizante. (GESTOR 2).

Acrescenta ainda que

a integração depende do conhecimento que o professor tem do curso como um todo e das disciplinas trabalhadas pelos outros. Não adianta a gente debater no planejamento sobre isso se, nas vias de fato, o professor não conhece o curso. Dessa forma ele não tem como fazer essa articulação. (GESTOR 2).

Numa perspectiva semelhante a essa, Fazenda (1979) argumenta que integrar conteúdos não seria suficiente, é preciso atitude, postura interdisciplinar, envolvimento, compromisso, e reciprocidade diante do conhecimento.

Além dessas resistências existentes entre os professores, é necessário conhecer o curso como um todo, pois

o ponto principal é muita discussão, é trabalhar o processo como uma formação a ser construída, uma formação profissional com base nos verdadeiros princípios da educação, ou seja, não é apenas ensinar, tem que existir a relação do indivíduo que ensina aprendendo e do aluno que aprende ensinando. É necessário que haja uma integração muito grande entre os professores, se não houver uma integração muito forte, se não for um processo muito discutido, no qual os professores estejam abertos para essa modalidade, para quebra de paradigmas, não existirá essa integração. (GESTOR 1).

É bem verdade que a integração curricular para se concretizar requer boa vontade dos professores, conhecimentos e formação pedagógica, porém a interação entre os professores e os momentos de diálogos sobre o ensino de agropecuária foi restrita e localizada, especificamente entre professores com mais proximidade de sala ou de afinidade.

Outro aspecto que se deve levar em consideração na avaliação da prática dos professores é abordado na seguinte citação de Torres Santomé:

Não nos esqueçamos também que todo o corpo docente, tanto de educação infantil e do ensino fundamental como do ensino médio, bacharelado, formações profissionais e universidades, foi socializando-se como professor, foi construindo uma idéia daquilo que significa ser professor ou professora, em uma estrutura e tradição dominadas pelo forte peso das disciplinas; o que viu em sua passagem pelas instituições escolares foram professores e professoras de disciplinas concretas, especialistas em alguma parcela do conhecimento. É lógico que isso favoreça a reprodução de modelos disciplinares. (TORRES SANTOMÉ, 1998, p. 128).

Uma vez esclarecido que o professor é o centro da integração, que na maioria das vezes o seu trabalho é consequência da sua formação, também é necessário salientar que o sistema escolar precisa oferecer condições de trabalho para o professor promover ações interdisciplinares, realizar encontros entre os pares, trabalhos coletivos e formação continuada.

Durante as observações de sala de aulas e análises documentais, percebeu-se a ausência de diálogo pedagógico entre os professores, principalmente entres os docentes das áreas do ensino médio e os da área da educação profissional. Portanto, foi construída a premissa de que um dos fatores impeditivos para esse diálogo foi o pouco espaço de tempo livre previsto nos horários de aulas do curso, a não existência de horários vagos comuns entre os professores e os poucos encontros previstos no calendário acadêmico.

Essas dificuldades de realização de ações conjuntas ficam mais claras a partir da análise do Quadro 6 com os horários de aulas da turma observada, o qual foi distribuído pela Coordenação Geral de Ensino aos professores durante o planejamento pedagógico realizado no início do ano letivo.

Quadro 6 – Horários da 3ª série “B” para o turno matutino

Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
7:30 – 8:15	Informática	Agricultura III	Agricultura III	Irrigação	Caprino-Ovinocultura
8:15 – 9:00	Forragicultura	Agricultura III	Agricultura III	Irrigação	Caprino-Ovinocultura
9:00 – 9:45	Forragicultura	Agricultura III	Agricultura III	Irrigação	Construções Rurais
10:00 – 10:45	Bovinocultura de Corte	Planejamento e Projeto	Redação	Bovinocultura de Leite	Construções Rurais
10:45 – 11:30	Bovinocultura de Corte	Planejamento e Projeto	Redação	Bovinocultura de Leite	Construções Rurais

Fonte: Coordenação Geral de Ensino.

Quadro 7 – Horários da 3ª série “B” para o turno vespertino

Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
13:30 – 14:15	Inglês	Biologia	Português	Geografia	Matemática
14:15 – 15:00	Inglês	Biologia	Português	Geografia	Matemática
15:00 – 15:45	Biologia	Física	Química	Horário vago	Física
16:00 – 16:45	Português	História	Química	Educação Física	Física
16:45 – 17:30	Português	História	Matemática	Educação Física	Horário vago

Fonte: Coordenação Geral de Ensino.

Percebe-se que todos os horários do turno matutino e quase todos do vespertino estão preenchidos com aulas, dificultando o encontro dos professores para o

planejamento de um trabalho coletivo. Existem apenas dois horários vagos, porém esses espaços não permitem essa interação, uma vez que vários professores dessa turma, nesse mesmo horário, estão em aulas com outras turmas nos cursos oferecidos pela escola.

Em relação à integração curricular entre o ensino médio e a educação profissional, nota-se, na logística do horário distribuído, que permanece nítida dentro da estrutura a separação entre as duas modalidades de ensino, pois as disciplinas das áreas do ensino médio e as disciplinas da educação profissional estão em horários opostos.

Portanto, há necessidade de pelo menos um turno livre, para todos os professores do curso, por semana, para o planejamento pedagógico e interação entre os professores, no próprio ambiente de trabalho.

Essa separação entre o ensino médio e a educação profissional também aparece nas pequenas ações realizadas na escola, mas faz parte do processo formativo dos Estudantes, uma vez que existem ambientes diferentes para o desempenho didático dos professores.

Há ainda uma disparidade entre os ambientes físicos das aulas do ensino profissionalizante e médio. Este concentra todas as aulas na mesma sala no prédio central, próximo da biblioteca, do refeitório, da reprografia, do auditório, do ponto de ônibus, com cadeiras acolchoadas, televisores instalados na sala, entre outras coisas. As aulas acontecem no mesmo turno e em local de fácil acesso a toda parte administrativa e pedagógica da escola. Aquela realiza as aulas em sala-ambiente²³ do Curso Técnico em Agropecuária, distintas umas das outras, obrigando os estudantes, todos os dias, a se deslocarem centenas de metros a pé para assistirem às aulas. Além disso, o mobiliário não tem o mesmo tempo de uso e o mesmo conforto oferecido nas salas do prédio central; sem televisores instalados, sem forros no teto para evitar a poeira e sujeira do telhado.

Assim, acredita-se que tudo isso que foi apresentado dentro do contexto pedagógico observado na EFAJ, a estrutura dos diversos ambientes, criou um tratamento diferenciado entre as áreas de conhecimentos do ensino médio e a área profissional de agropecuária, contribuindo para reafirmar cada vez mais a dualidade entre os conhecimentos propedêuticos e a formação para o trabalho. Dessa forma, houve uma supervalorização do ambiente para o ensino da formação intelectual em detrimento do ambiente para o ensino da formação profissional.

Entende-se que as salas-ambiente nas Unidades de Ensino e Pesquisa (UEP's) devem existir, pela própria característica e necessidade do Curso Técnico em Agropecuária, para que as aulas teóricas sejam aplicadas próximas aos setores de produção, facilitando a interação entre teoria/prática. O que se questiona é o tratamento desigual oferecido para as duas modalidades de ensino, que diverge do que se espera de uma estrutura e ação capaz de oferecer uma educação para a formação unitária.

Até mesmo na distribuição de horários das aulas, as disciplinas das áreas de conhecimento do ensino médio devem estar integradas com as disciplinas da área profissional de agropecuária, superando a organização individualizada de área de conhecimento por turno.

5.7 Os estudantes como sujeitos da ação pedagógica na integração curricular

A participação dos estudantes em todas as etapas do processo pedagógico deve ser primordial para a construção de um currículo integrado, participativo e democrático. Dessa forma, deve ser priorizada a escolha dos conteúdos culturais por meio de decisões em conjunto, a partir do contexto educacional. Acredita-se que tudo isso facilitaria a aprendizagem e tornaria os conteúdos mais significativos.

Nesse sentido, Hernández propõe mudanças na forma de organizar o currículo escolar através da exploração das contradições, dos contrastes de referências e dos problemas encontrados, na busca de superar as propostas tradicionais de professores como única fonte de ampliação dos horizontes de conhecimentos. Assim, “[...] pode-se ir construindo o conhecimento na Escola, pelo diálogo pedagógico, de debates, ações e intercâmbio no espaço escolar, não necessariamente na aula, e fora dela”. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 31).

Contudo, nas observações realizadas na EFAJT durante a investigação, foram poucas as ações que contaram com a participação dos estudantes, a começar pelo planejamento pedagógico realizado na EFAJT no início do ano. Presenciou-se apenas uma reunião pedagógica com a participação dos estudantes das turmas “A” e “B” da 1ª série do Curso Técnico em Agropecuária, que apresentava baixo rendimento escolar no curso.

²³ Segundo o Gestor 1, as salas-ambiente são salas de aulas construídas nas UEPs, próximas aos setores de produção, com o objetivo de facilitar o desenvolvimento das atividades práticas dos estudantes.

No transcorrer dessa reunião, não foi possível identificar decisões que propiciassem uma revisão curricular, bem como uma melhora no processo ensino-aprendizagem, pois o tema mais debatido foi a indisciplina dos estudantes e as dificuldades de aprendizagem nas disciplinas que tem uma dependência direta com os conhecimentos de matemática.

Para Pérez Gómez & Gimeno Sacristán,

a aprendizagem em aula não é nunca meramente individual, limitada às relações frente a frente de um professor/a e um/a aluno/a. É claramente uma aprendizagem dentro de um grupo social com vida própria, com interesses, necessidades e exigências que vão configurando uma cultura peculiar. (PÉREZ GÓMEZ & GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 64).

Os autores acrescentam que o diálogo e a negociação sejam as melhores formas de resolver os problemas que surgem no processo pedagógico, uma vez que “supõe se esforçar para criar, mediante negociação aberta e permanente, um contexto de compreensão comum, enriquecido constantemente com as contribuições dos diferentes participantes, cada um segundo suas possibilidades e competências”. (PÉREZ GOMÉZ & GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 64).

A partir dessas proposições identificou-se que durante a investigação foram poucas as vezes em que os estudantes participaram das atividades pedagógicas do Curso Técnico em Agropecuária. Na maioria das aulas havia uma separação entre um bloco de estudantes que participava e outro conjunto que ficava no fundo da sala, apenas como expectador das ações realizadas pelos professores.

Diante dessas situações presenciadas, na sala de aula, poucos foram os professores que alteraram seu roteiro de aula ou mudaram sua metodologia de ensino para despertar a atenção dos estudantes.

Essa observação *in loco* nos levou a compreender que

a função do/a professor/a será facilitar o surgimento do contexto de compreensão comum e trazer instrumentos procedentes da ciência, do pensamento e das artes para enriquecer esse espaço compartilhado, mas nunca substituir o processo de construção dialética desse espaço. (PERÉZ GOMÉZ & GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 64).

Concorda-se com Pérez Gómez & Gimeno Sacristán que o professor deve ser o mediador do conhecimento e deve considerar o estudante como sujeito ativo do processo pedagógico; isso é pré-requisito para a concretização da proposta de integração curricular do curso Técnico em Agropecuária. Nesse sentido, o professor deve criar situações que promovam maior participação de todos os estudantes.

Em consonância com isso o Gestor 1 salienta que

a maioria dos estudantes do Curso Técnico em Agropecuária quando chegam à escola são ainda muito jovens e acabaram de concluir o ensino fundamental, no qual para poderem estudar na escola eles são obrigados a saírem das cidades onde moram, para residirem na escola ou no distrito próximo. Esses meninos estão entrando na adolescência, no período das descobertas do corpo, da sexualidade e, exatamente nesse período crítico e de auto-dependência, eles abandonam a família e deixam de contar com o apoio da mãe, do pai e dos irmãos. (GESTOR 1).

Observe-se que a escola passa a ser um segundo lar para esses estudantes, um ponto de referência no seu desenvolvimento físico, psicológico e cognitivo. Essas dificuldades encontradas exigem da escola um nível maior de diálogo, maior relação dos conteúdos com o desenvolvimento humano.

Também se percebe que a reprovação tem um efeito atípico sobre os estudantes, uma vez que entre os reprovados nas séries anteriores apenas 25% almejam o ingresso em curso superior; 75% têm como opção a inserção no mercado de trabalho. Em contrapartida, entre os estudantes que foram aprovados em todas as séries essa lógica é contrariada, porque apenas 38,10% tiveram como opção o ingresso no mercado de trabalho e 61,90% almejam o ingresso em curso superior.

É bem verdade que as dificuldades apontadas anteriormente não são as únicas que existem na EFAJT e que precisam ser abordadas dentro do currículo integrado do Curso Técnico em Agropecuária. Os estudantes também apontaram como dificuldades da relação ensino-aprendizagem a grande quantidade de disciplinas e o pouco tempo extra-classe para revisar e aprimorar os conhecimentos construídos dentro dela.

Tabela 7 – Resposta dos estudantes às questões abertas do questionário

Dificuldades	Estudantes	
	Total	Percentual
Carga horária e/ou quantidade de disciplinas	17	58,62%
Não mencionou sobre redução de carga horária e/ou quantidade de disciplinas	12	41,38%
Total	29	100,00%

Essa tabela retrata o quantitativo e o percentual dos estudantes da terceira série do Curso Técnico em Agropecuária, consultados por meio do questionário. Nela, nota-se que 58,62% dos discentes responderam que a carga horária e/ou o quantitativo de disciplinas do curso dificulta a aprendizagem e conseqüentemente a integração curricular;

41,38% não mencionaram sobre o assunto, apesar de apontar outras reivindicações que serão analisadas posteriormente.

Assim, os dados levantados sobre a redução de carga horária e/ou disciplinas surgiram no questionário a partir das seguintes categorias e questões:

- **Sugestões** – Qual a disciplina do curso que você teve ou tem maior grau de dificuldade? Qual a sua sugestão para reduzir ou sanar essas dificuldades?
- **Dificuldades** – Quais são as maiores dificuldades encontradas na aprendizagem do Curso?
- **Proposta** – Qual a sua proposta para facilitar a aprendizagem no Curso Técnico em Agropecuária?

A seguir serão apresentadas no Quadro 8 as principais informações coletadas pelo questionário em suas respectivas categorias. Essas informações tiveram como origem os estudantes da 3ª série “B” do Curso Técnico em Agropecuária. A descrição das informações é o resultado da transcrição do que foi escrito pelos estudantes no questionário, nas suas respectivas categorias.

Quadro 8 – Demonstrativo das dificuldades, propostas e sugestões dos estudantes

Categorias da informação	Descrição da informação
Dificuldades	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A carga horária é muita; ✓ Pouco tempo para estudar; ✓ O grande número de disciplinas; ✓ O tempo que é curto, e a cobrança que é muita; ✓ Diminuir a carga horária e objetivar as aulas; ✓ A principal dificuldade é quanto à carga horária puxada, desgastando muito o aluno; ✓ O cansaço, o grande número de aulas por dia; ✓ Pouco tempo reservado para estudar fora da sala de aula; ✓ Horário integral;
Propostas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Diminuir carga horária; ✓ Separar Agricultura de Zootecnia – primeiro concluir um e depois concluir outro; ✓ Diminuir as horas de aulas, para que os alunos tenham mais tempo para estudar; ✓ Tempo maior para o acesso à biblioteca e sala de internet; ✓ Reduzir a carga horária ex: segunda-feira a sábado – 7:00 às 14:00.
Sugestões	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Diminuir a carga horária e oferecer monitoria;

As demandas de redução de carga horária encontradas no questionário aplicado aos estudantes passaram a ser fatores intervenientes do processo pedagógico e demonstram claramente que a proposta de integralidade do curso ainda não se consolidou, uma vez que não está sendo cumprido um dos pressupostos básicos da educação integrada, a “[...] articulação da instituição com os alunos e os familiares”. (CIAVATTA, 2005, p. 98-101)

Além das aulas, os estudantes cumprem uma escala de plantão nos finais de semana. Sabe-se que esses plantões fazem parte do processo formativo, porém, dentro do contexto, com excessivo número de aulas, de conteúdos e disciplinas acrescidos dos plantões dos finais de semana, percebe-se uma redução ainda maior no horário vago dos discentes para estudos ou descanso fora da sala de aula.

No primeiro ano de aplicação do Curso Técnico em Agropecuária da EAFJAT, segundo a secretaria da escola, ocorreram cerca de 10% de desistências e 20% de reprovações. Esse resultado apresentado pelos estudantes da primeira série do curso é mais um indicador que aponta a existência da falta de integração entre os conhecimentos no processo pedagógico.

Porém, nos anos de 2006 e 2007, com a inserção do sistema de dependência no processo de avaliação do curso, criaram-se novas oportunidades para os estudantes reverem sua aprendizagem, o que promoveu uma redução no índice de reprovação e desistência, conforme demonstrado na tabela 8.

Tabela 8 – Resultados finais dos estudantes no ano de 2006 e 2007

Resultados	Estudantes por série e ano (%)				
	1ª / 2006	2ª /2006	1ª /2007	2ª /2007	3ª /2007
Reprovados	10,11%	1,75%	9,52%	0,00%	3,72%
Aprovados com dependência	13,48%	15,79%	9,52%	5,41%	7,44%
Aprovados	68,54%	82,46%	71,43%	93,24%	84,65%
Desistentes	6,74%	0,00%	7,14%	0,00%	2,79%
Transferidos	1,12%	0,00%	2,38%	1,35%	1,40%
Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

A partir dos dados coletados na secretaria da escola, explicitados no parágrafo anterior e na tabela 8, percebeu-se que a reprovação dos estudantes no Curso Técnico em Agropecuária apresentou um índice menor a partir da inserção do sistema de dependências, uma vez que no ano de 2005 foram reprovados 20% dos estudantes na 1ª série e esse índice reduziu para 10,11% em 2006. Essa mesma lógica foi observada entre os desistentes, na qual houve uma redução de 10% para 6,74%.

Acrescenta-se ainda que vários estudantes, a partir do ano de 2006, foram aprovados com dependência. Essa nova oportunidade criada para recuperar os conhecimentos possibilitou a continuidade nas séries posteriores e conseqüentemente os mesmos conseguiram concluir o curso no tempo mínimo de três anos.

No ano de 2008 foram registradas algumas alterações, as quais serão analisadas a partir dos dados apresentados na tabela 9.

Tabela 9 – Resultado dos estudantes em 2008

Resultados	1ª série	2ª série	3ª série
Reprovados	16,47%	5,97%	2,74%
Aprovados com dependência	8,24%	5,97%	12,33%
Aprovados	62,35%	86,57%	84,93%
Desistentes	8,24%	0,00%	0,00%
Transferidos	4,71%	1,49%	0,00%
Total	100,00%	100,00%	100,00%

Observa-se na tabela 9 que houve um acréscimo no percentual de reprovação da 1ª série em relação aos apresentados nos anos de 2006 e 2007. Essas reprovações se efetivaram principalmente pelas disciplinas da área de ciências da natureza, matemática e suas tecnologias e pelas disciplinas que têm relação de dependência direta com os conhecimentos de matemática, a exemplo de Irrigação.

Acrescenta-se ainda que foi questionado aos estudantes da 3ª série turma “B”, qual(is) a(s) disciplina(s) do Curso Técnico em Agropecuária que eles tiveram ou têm maior(es) dificuldade. A partir dessa questão, 37,93% deles responderam que seria a disciplina de irrigação, 41,38% a de matemática, o percentual restante foi distribuído entre as disciplinas de física, mecanização, planejamento e projeto, agricultura, inglês e história.

A partir do elevado índice de reprovação e das dificuldades nas disciplinas citadas nos parágrafos anteriores, foi possível perceber que a reunião que aconteceu no meio do ano de 2008 com os estudantes e professores não surtiu efeito desejado para construir ou reconstruir uma ação coletiva para rever o processo de ensino-aprendizagem. As disciplinas da área de ciências da natureza, matemática e suas tecnologias são as que apresentam maior índice de dificuldade de aprendizagem para os estudantes, conseqüentemente são as que menos conseguem articular com as outras áreas.

Em relação aos primeiros concluintes desse curso, na avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), apresentaram as seguintes médias: provas objetivas 62,6% e redação e provas objetivas 62,3%. Esses resultados superaram as médias de

todas as escolas públicas que oferecem ensino médio no município de Guanambi, bem como superaram as médias gerais do exame na Bahia e no Brasil.

Esses resultados são vistos como satisfatórios em relação ao alcançado pelos estudantes de escola pública na média geral, porém não apresenta diferença entre a média alcançada nos anos anteriores pelos estudantes dos cursos oferecidos anteriormente, da área de agropecuária na modalidade concomitante. Além disso, vários teóricos questionam os objetivos dos exames externos. Dentre eles, Torres Santomé (1998), que argumenta que os exames externos, na maioria das vezes, servem como instrumento de condução do processo educacional, prescrevendo um currículo limitado e único para todos os contextos.

A partir desses argumentos, acredita que o currículo integrado deva propor muito mais que conhecimentos para alcançar resultados nos exames externos. O diferencial está na formação integral do conhecimento, da ética, da cidadania no processo de construção e reconstrução do saber.

Enfim, percebe-se a necessidade de avaliação posterior dos egressos, a partir da perspectiva do trabalho, pois é muito cedo para apontar resultados sobre esse tema, uma vez que até o término dessa pesquisa haviam concluído o curso apenas duas turmas de estudantes.

6 Considerações Finais: um convite à reflexão

Devido à grande dimensão teórica e metodológica que o fenômeno educacional representa para a construção do currículo integrado na EPTNM, é importante tecer as considerações finais sem a pretensão de esgotar essa dimensão nas abordagens da implementação do currículo integrado no Curso Técnico em Agropecuária. Nesse sentido, apresenta-se a seguir algumas inferências do estudo de caso realizado a partir da proposta de integração do Decreto n. 5.154/04, no contexto pedagógico da EAFAJT.

Cabe ressaltar que essa pesquisa fundamentou-se principalmente nas concepções teóricas de Bernstein (1996); Carvalho (2003); Cunha (2005, 2005a); Frigotto, Ciavatta & Ramos (2005); Kuenzer (1991, 2005 e 2006); Gimeno Sacristán (2000); Goodson (1995); Pacheco (2005); Saviani (2007) e Torres Santomé (1998) e foi estruturada nos seguintes eixos: políticas públicas da educação profissional, currículo e ensino médio integrado.

Esses estudos foram essenciais para analisar os fundamentos teóricos e metodológicos que orientaram a implementação do currículo integrado: do prescrito ao real no Curso Técnico em Agropecuária (ensino médio integrado) da EAFAJT. Os procedimentos metodológicos foram orientados pelas abordagens de Alves-Mazzotti & Gewandszjder (2004), Lüdke & André (1986) e Yin (2005).

Devido à característica específica do objeto pesquisado, foi possível optar pelas abordagens predominantemente qualitativas na particularidade do estudo de caso, por meio de análise documental, entrevista, questionário, observação participante e análise de conteúdos.

O contexto pedagógico da EAFAJT em Guanambi/BA foi o cenário utilizado para investigar qual é a concepção de currículo integrado implementado no Curso Técnico em Agropecuária? Quais são as percepções dos professores, estudantes e gestores sobre a integração curricular do Curso Técnico em Agropecuária? Como está sendo desenvolvido o currículo integrado na prática pedagógica do Curso Técnico em Agropecuária?

Antes mesmo de abordar algumas conclusões sobre a integração curricular do ensino médio com a EPTNM, na ação efetiva do Curso Técnico em Agropecuária, relembremos que esta investigação é um estudo de caso, e como tal, as considerações e afirmações aqui apontadas fazem referências à especificidade do contexto e a características do curso e do ambiente analisado. Por isso, argumenta-se que os resultados encontrados nesse estudo de caso nem sempre poderão ser aplicados de forma generalizada.

Isto posto, importa ressaltar que as questões da pesquisa revelaram que as políticas públicas implementadas a partir do Decreto n. 5.154/04, apesar de autorizar a integração da EPTNM com o ensino médio, não foram suficientes para integrar o currículo do Curso Técnico em Agropecuária, nem superar a dualidade existente entre o ensino médio e a educação profissional.

As concepções de EPTNM estabelecidas pelas políticas públicas ainda apresentam uma forte relação com o modelo de produção capitalista. Além disso, as análises visualizaram que o Parecer n. 39/04 e a Resolução n. 1/05 do CNE/CEB apresentaram apenas os princípios da integração curricular quando resumiu essa ação em articulação e simultaneidade entre o ensino médio e a educação profissional.

Identificou-se Também que as instituições, os professores e gestores não foram preparados para esse novo processo de integração curricular. Com isso, a implementação do ensino médio integrado limitou-se a uma ação legal.

Acrescenta-se que, no processo de implementação do currículo Integrado no Curso Técnico em Agropecuária da EFAJ, as discussões foram poucas, os planejamentos do ensino, em sua maioria, foram realizados individualmente e boa parte dos professores que ministraram aulas no curso nos anos de 2007 e 2008 não participaram de todas as etapas do processo de integração.

Com isso, a integração curricular no Curso Técnico em Agropecuária se desenvolveu com concepções curriculares que se aproximaram do modelo orientado anteriormente pelo Decreto n. 2.208/97, com disciplinas isoladas. Nesse sentido, as disciplinas da área profissional de agropecuária foram trabalhadas sob a orientação da pedagogia de competências e centralizadas na metodologia do saber-fazer; já as disciplinas das áreas de conhecimento do ensino médio foram trabalhadas com base no modelo tradicional fragmentado, com objetivos voltados para alcançar bons resultados nos exames de controle externo.

Percebe-se, por aí, que o currículo do Curso Técnico em Agropecuária foi programado de forma fragmentada, com pouca participação dos professores e raríssimas contribuições dos estudantes; sua prescrição foi composta por duas modalidades de ensino que surgiram a partir da LDBEN n. 9.394/96 em períodos diferentes. A parte propedêutica (ensino médio) foi organizada pelas áreas de conhecimentos e orientada pelo Parecer CNE/CEB n. 17/97 e Resolução 03/98; os conhecimentos da área profissionalizante de agropecuária foram prescritos pelo Decreto n. 5.154/04, pelo Parecer n. 39/04 e pelas resoluções n. 1/05 e 04/99 do CNE/CEB.

Com isso, foi possível perceber que os documentos oficiais que orientaram a parte propedêutica não ofereceram nada de novo na proposta de integração curricular entre o ensino médio e a educação profissional. Já os publicados recentemente, para a área profissional, apresentaram como inovação a abertura oficial para integração curricular, mas revalidaram a Resolução CNE/CEB n. 04/99, mantendo-se numa estrutura tradicional.

Assim, ficou entendido que o currículo implementado no Curso Técnico em Agropecuária foi praticamente o mesmo que era ofertado anteriormente. Por isso, essa proposta precisa ser repensada e reformulada na busca de maior integração entre as áreas de conhecimento e a área profissional.

Identificou-se que na implementação do currículo integrado do referido curso, os professores e os gestores perceberam os seguintes fatores que interferem no processo de integração:

- O elevado número de disciplinas e de conhecimentos trabalhados no curso;
- A falta de horários comuns específicos para planejarem as ações do currículo integrado de forma coletiva;
- Falta de formação pedagógica continuada para os professores;
- Os professores não conhecem o curso como um todo;
- Ausência de políticas públicas com propostas de integração mais consistentes.

Seguindo essa linha de raciocínio, identificou-se que os professores e gestores, em sua maioria, concordam que o currículo integrado tem como objetivos, melhorar a qualidade do ensino e conseqüentemente, da aprendizagem dos cursos da EPTNM, além disso, desenvolver a formação humana dos estudantes.

Porém, até o término desta investigação, os professores não mudaram suas práticas pedagógicas; os conteúdos foram trabalhados de forma isolada e as práticas pedagógicas foram planejadas individualmente. Além disso, o curso possui uma carga horária muito extensa, uma quantidade muito grande de disciplinas trabalhadas de forma desarticulada.

Acrescenta-se que os gestores e professores, na prática pedagógica do Curso Técnico em Agropecuária, contam com boa infra-estrutura e um excelente aparato tecnológico, o que deveria refletir positivamente na ação pedagógica. Entretanto, a falta de articulação dos conteúdos, as metodologias utilizadas nas aulas do curso e a falta de objetivos comuns parecem não contribuir de forma profícua na aprendizagem dos estudantes.

Acredita-se ainda ser necessário que a Escola crie horários em comum para os professores discutirem e reorganizarem suas ações pedagógicas com trabalhos coletivos e objetivos comuns. É preciso superar o individualismo, a fragmentação de conteúdos, refletir e socializar experiências, bem como manter uma relação dialética entre os professores e os estudantes para conhecer suas dificuldades e seus anseios.

Os achados da pesquisa, contudo, também visualizaram que a integração curricular do Curso Técnico em Agropecuária seja possível de ser construída de forma efetiva, desde que supere as práticas pedagógicas de caráter tradicional, associadas ao processo econômico, voltadas ao lucro e a resultados imediatos e construa novas práticas a partir da pedagogia crítica.

Nesse sentido, Carvalho (2003) propõe que as políticas públicas da educação profissional sejam elaboradas como políticas de estado e não de governo, para garantir a continuidade, devendo ser elaboradas de forma democrática, com a participação dos trabalhadores.

Acrescenta-se também que é primordial a participação dos sujeitos da ação pedagógica na elaboração, aprovação, regulamentação e implementação dessas políticas. A integração curricular do Curso Técnico em Agropecuária demanda uma ação coletiva em todas as etapas do processo político-pedagógico.

Sobre essas afirmativas, Azevedo argumenta que

[...] não se pode esquecer que a escola e principalmente a sala de aula, são espaços em que se concretizam as definições sobre a política e o planejamento que as sociedades estabelecem para si próprias, como projeto ou modelo educativo que se tenta pôr em ação. (AZEVEDO, 2004, p. 59).

Acredita-se que a participação democrática em todas as etapas das políticas públicas da educação profissional evitaria a verticalidade e o estabelecimento das reformas por meio de decreto. Quando elas são definidas com a participação de todos os envolvidos no processo educacional, cria-se maior facilidade para as escolas elaborarem suas propostas político-pedagógicas e colocá-las em prática.

A construção da proposta político-pedagógica de uma educação profissional técnica de nível médio integrada requer a participação de professores, estudantes, pais, técnicos administrativos, coordenadores e gestores, bem como uma consulta à comunidade externa, sobre suas necessidades.

Durante a vigência da Lei n. 5.692/71, o Curso Técnico em Agropecuária já foi oferecido na modalidade integrada, porém essa integração anterior era de forma

arbitraria e tinha como eixo a profissionalização compulsória, a redução da formação geral, o aprofundamento da formação específica por meio da pedagogia tecnicista.

Sobre a prescrição estabelecida recentemente para o ensino de agropecuária, que ainda não foi implantado no curso analisado, visualiza-se uma incoerência na Resolução CNE/CEB n. 3, de 9 de julho de 2008, que aprovou o Catálogo Nacional de Curso Técnico de Nível Médio. A resolução estabeleceu que as áreas profissionais dos cursos técnicos regulamentados pela Resolução CNE/CEB n. 03/99 não são mais válidas, pois o novo catálogo definiu que os cursos técnicos serão organizados em eixos tecnológicos.

A partir do exposto, percebe-se que a Resolução CNE/CEB n. 3/08 e a Portaria Ministerial n. 870/08 definiram a carga horária dos cursos técnicos e desconsideraram que o ensino de agropecuária seja a associação do ensino de agricultura com o ensino de pecuária, quando estabeleceu que a carga horária mínima para conclusão do Curso Técnico em Agropecuária seria a mesma para o Curso Técnico em Agricultura ou para o Curso Técnico em Zootecnia de 1200h. Se o Curso Técnico em Agropecuária deve ser o resultado da integração dos conhecimentos de agricultura com os conhecimentos de Zootecnia, não é possível que ele tenha o mesmo período e o tempo de conclusão de cada curso em separado.

A partir dessa premissa, cabe ressaltar que a especificidade do Curso Técnico em Agropecuária dificulta a integração e sua efetivação em apenas três anos exige muito dos professores e dos estudantes, comprometendo o processo ensino-aprendizagem.

Os resultados apontaram que o volume de conhecimentos e o quantitativo das aulas trabalhados no curso analisado não propiciam tempo “livre”, fora de sala de aula, para os estudantes ampliarem seus horizontes de aprendizagem.

Uma das prováveis soluções seria integrar o ensino médio apenas com o curso de Agricultura ou com o curso de Zootecnia para reduzir um pouco a quantidade de conhecimentos a serem abordados e integrados no curso de EPTNM ou ampliar o tempo de integralização do Curso Técnico em Agropecuária para quatro anos, a ser desenvolvido em dois turnos.

A definição de integração curricular para o Curso Técnico em Agropecuária, defendida nesta pesquisa, não se resume apenas à proposta do Decreto n. 5.154/04, concentrada em autorizar a articulação do ensino médio com a educação profissional. Percebe-se ainda que essa política não é muito clara em relação à prática pedagógica e à ação dos professores, uma vez que ainda permite a forma concomitante e a

possibilidade de articular a educação profissional e o ensino médio em instituições diferentes, por meio de convênios e projetos pedagógicos unificados.

Compreende-se a integração curricular dos cursos de EPTNM como superação da fragmentação do conhecimento, das fronteiras invisíveis das disciplinas e da dualidade entre os conhecimentos propedêuticos e os conhecimentos técnicos, bem como a utilização de propostas que priorizem o trabalho como princípio educativo.

Acrescenta-se ainda que os estudantes egressos desse curso devam ser investigados, principalmente na sua ação profissional como Técnico em Agropecuária no oeste da Bahia, nas lavouras de soja, algodão, feijão, uma vez que essa região admite grande parte dos técnicos egressos da EAFAJT.

Outro achado foi o processo de qualificação continuado do corpo docente. Os professores estão inseridos em programa de pós-graduação – mestrados e doutorados – conforme tabela 10, no qual é possível prever que a conclusão desses cursos possa interferir de forma qualitativa no processo educacional, e que seja digno de uma investigação.

Tabela 10 – Titulações dos professores do Curso Técnico em Agropecuária

Docentes	Dedicação Exclusiva	%
Doutores	02	8,70%
Doutorandos	01	4,35%
Mestres	07	30,43%
Mestrandos	13	56,52%
Total de professores efetivos	23	100%

Em síntese, o que se espera é que esse estudo de caso possa contribuir para uma reflexão sobre o currículo integrado, na Instituição pesquisada e, em especial, na Educação Profissional Técnica de nível médio, com o propósito de superar a dualidade estrutural existente na educação profissional, explicitada por Kuenzer (1991, 2005 e 2006) e conseqüentemente as marcas da fragmentação do conhecimento patrocinadas pelo taylorismo e pelo toyotismo, com vistas à construção de uma nova prática curricular integrada, dialética e capaz de desenvolver o processo educativo como um todo, conforme propõe Torres Santomé (1998).

Uma política pública de educação para ser inovadora não basta apenas propor mudanças na forma de organizar o currículo, é preciso estar combinada com novas condições de trabalho, preparação dos professores, infra-estrutura adequada e, principalmente, articulação entre quem elabora as propostas e quem as coloca em prática.

7 REFERÊNCIAS

ALTHUSER, L. **Ideologia e aparelho ideológico do Estado**. 3ª ed. Lisboa, Portugal: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.

ALVES-MAZZOTTI, J. A, GEWANDSZNJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **Educação como política pública**. 2ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2004.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educação & Sociedade**, vol. 25, nº 89, set./dez. 2004.

BERNSTEIN, Basil. **A Estrutura do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BRASIL, **Decreto 2.208** de 17 de abr. de 1997: regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei 9394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br>. Acesso em 11 de ago. de 2007.

_____, **Decreto 5.154** de 23 de jul. de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os Artigos. 39 a 42 da Lei 9394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br>. Acesso em 22 de ago. de 2004.

_____, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, **IBGE, 2007**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em 10 jan. 2008.

_____, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71** de 11 ago. de 1971. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br>>. Acesso em 11 de ago. de 2007.

_____, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96**, de 20 dez. de 1996. Diário Oficial da União, Brasília: v. 248, p. 27833-27841, 26 dez. 1996, seção 1.

_____, Parecer CNE/CEB nº 39/2004. In: Educação Profissional e Tecnológica. **Legislação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação profissional e Tecnológica, 2005.

_____, **Resolução CNE/CEB nº 04/99**, de 08 dezembro de 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/CNE_CEB_0499.pdf>. Acesso em 01 de jan. 2006.

_____, **Resolução CNE/CEB nº 1**, de 3 de fevereiro de 2005a. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/setec>>. Acesso em 10 de jun. 2007.

_____, **Resolução CNE/CEB nº 3**, de 26 de junho de 1998, Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, 1998. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/setec>>. Acesso em 10 de jun. 2007.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. **Documento Base**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/setec>>. Acesso em 10 de jan. 2008.

CARNOY, M e Levin, H. M. **Escola e trabalho no estado capitalista**. São Paulo: Cortez & Autores associados, 1987.

_____. **Educação, economia e estado**: base superestrutura: relações e mediações São Paulo: Cortez & Autores associados, 1986.

CARVALHO, Olgamir Francisco de. **Educação e formação Profissional**. Brasília: Plano, 2003.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Os centros federais de educação tecnológica e o ensino superior: duas lógicas em confronto. **Educação & Sociedade**, Vol. 27, nº 96, out/2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a13v2796.pdf>>. Acesso em 11 de ago. de 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. 2. ed. São Paulo: UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

_____. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2. ed. São Paulo: UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005a.

_____. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo: UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005b.

DEMO, Pedro. **A nova LDB**: Raços e avanços. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

EFAJIT. **Plano de Curso**: Curso Técnico em Agropecuária. Guanambi – BA, 2005.

_____. **Plano de Curso**: Curso Técnico em Agropecuária. Guanambi – BA, 2007b.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Guanambi – BA, 2007.

_____. **Projeto de Ifetização das escolas agrotécnicas federais da Bahia**. Guanambi – BA, 2007b.

_____. **Resolução nº 6 de 2007** do Conselho Diretor, Guanambi – BA, 2007a.

ESCUDEIRO, Marly Umbelina. **Interdisciplinaridade nos projetos do Ensino Médio do CEFET/SP**: discurso ou prática? Campinas – SP: Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, 2005.

FAZENDA, Ivani C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1979.

FEITOSA, André Elias Fidelis. **A trajetória do ensino agrícola no Brasil no contexto do capitalismo dependente**. Niterói – RJ: Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense, 2005.

FERREIRA, Eliza Batolozzi; 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 (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FERRETTI, Celso João; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Educação Profissional numa sociedade sem empregos. **Cadernos de Pesquisa**. 2000, vol., nº 109.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise do conteúdo**. 2. Ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

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

_____. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Interdisciplinaridade atitude e método**. 1999. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/portugues/Filosofia_da_Educacao/Interdisci_Atitude_Metodo_1999.pdf>. Acesso em 16 de jan. de 2006.

_____. **Pressuposto do projeto pedagógico**. In: MEC, anais da Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília 28/08 a 2/09/1994.

_____; BARCELOS, Eronita Silva. **Construindo a escola cidadã no Paraná**. Brasília: MEC (Cadernos Educação Básica), 1993.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. Vol. 2.

GÜNTHER, Hartmut. **Como elaborar um questionário** (série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, nº 01). Brasília, DF: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental, 2003. Disponível em: <<http://www.unb.br/ip/lpa/pdf/01Questionario.pdf>>. Acesso em 20 de dez. 2007.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

KUENZER, Acácia Zeneida (Org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação & Sociedade**. Campinas, out. 2006, v. 27 Nº 96.

_____. **Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão**. Imprensa Brasília: INEP; Santiago: REDUC, 1991.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, vol., n. 26, 2004.

_____. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: UERJ, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Damazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Epu, 1986.

MOREIRA, Marcos Antônio. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

OLIVEIRA, Ramon de. Empresariado industrial e a educação profissional Brasileira. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 29, nº 2, p. 249-263, jul./dez. 2003.

_____. **Possibilidades do ensino médio integrado diante do financiamento público da educação**. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPED, 30. 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em 09/05/2008.

OTTE, Janete. **Trajetória de mulheres na gestão de instituições públicas profissionalizantes: um olhar sobre os centros federais de educação tecnológicas**. Dissertação de mestrado – UnB, 2008.

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PEREIRA, Potyara A. P. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. In: BOSCHETTI, Ivanete et all. (Orgs.). **Política Social no Capitalismo**. São Paulo: Cortez, 2008.

PÉREZ GÓMEZ, A. I; SACRISTÁN, J. Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Artmed, 1998.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências: para além da superfície dos documentos oficiais. **Educação & Sociedade**, v. 23, nº 80, set/2002.

_____. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

ROCHA, Ana Marilis Guimarães. **Escola e trabalho: análise da percepção dos professores sobre as implicações das mudanças do mundo do trabalho na prática docente**. Dissertação de mestrado – UnB, 2006.

SANTOS, Georgia Sobreira dos. **A reforma da educação profissional e o ensino médio integrado: tendências e riscos**. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPED, 29. 2005. Disponível em : <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em 09/05/2008.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**, São Paulo: Cortez/Ed. Assoc., 1994.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

- SHULTZ, T. W. **O valor econômico da educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: JZE, 1973.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SOBRAL, Francisco José Monteiro. **A formação do Técnico em Agropecuária no contexto da agricultura familiar do oeste catarinense**. Campinas: Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 2005.
- TORRES SANTOMÉ, Jorjo. **Globalização e interdisciplinaridade**: currículo integrado. Trad. Cláudia Shilling. Porto Alegre: Artes Médicas Sul LTDA., 1998.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2003.
- WERMELINGER, Mônica; MACHADO, Maria Helena; AMÂNCIO FILHO, Antenor. **Professional educational policies**: references perspectives. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 2007, vol.15, n. 55, p. 207 a 222 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n55/a03v1555.pdf>>. Acesso em 09/05/2008.
- YIN, Roberto K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- YANNOULAS, Silvia Cristina. **A convidada de pedra**: mulheres e políticas públicas de trabalho e renda: entre a descentralização e a integração supranacional. Um olhar a partir do Brasil 1988 – 2002. Brasília: FLACSO; Abaré, 2003.

APÊNDICE A – Modelo de questionário utilizado com os professores**Universidade de Brasília****Faculdade de Educação****Programa de Pós-Graduação:** Mestrado em Educação

Área de concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação

Mestrando: Estácio Moreira da Silva

Prezado(a) Professor(a),

Estamos fazendo uma pesquisa sobre a implementação do Currículo Integrado no Curso Técnico em Agropecuária da Escola Agrotécnica Federal Antônio José Teixeira – Guanambi – BA; sua participação será de grande importância para esse Trabalho. Solicitamos que preencha o questionário abaixo.

Informamos que o preenchimento não requer identificação e que as informações prestadas serão trabalhadas apenas com o propósito de atender os objetivos da pesquisa.

Desde já agradecemos,

Ano de ingresso na EFAJT:	
() anterior a 2004 () 2004 () 2005 () 2006 () 2007 () 2008	
Área de atuação docente?	() área do Ensino Médio () área da Educação Profissional
Você já percebeu alguma relação entre os conteúdos trabalhados na(s) sua(s) disciplina(s) com outra(s) das áreas do Curso Técnico em Agropecuária?	() não; () sim, nas áreas do Ensino Médio; () sim, na área profissionalizante; () sim, em todas as áreas do curso.
Em relação à aprendizagem e aos conhecimentos trabalhados por você na(s) sua(s) disciplina(s) do Curso Técnico em Agropecuária?	() é facilitado por outras disciplinas; () não facilita outra(s) disciplina(s); () facilita um pouco outra(s) disciplina(s); () facilita muito outra(s) disciplina(s).
Os conteúdos oferecidos pela sua disciplina estão voltados para aprendizagem das atividades do cotidiano? (marque apenas uma alternativa)	() não; () poucas vezes; () várias vezes.
Qual a ordem de utilização dos instrumentos de avaliação no Curso Técnico em Agropecuária? (Preencha com números de 01 a 09 pela ordem)	() projetos interdisciplinares; () trabalhos escolares; () dramatizações;

de freqüência da utilização)	<input type="checkbox"/> seminários; <input type="checkbox"/> provas objetivas; <input type="checkbox"/> provas subjetivas; <input type="checkbox"/> atividades práticas; <input type="checkbox"/> observações; <input type="checkbox"/> Relatórios.
Qual a sua percepção sobre a integração curricular implementada no Curso Técnico em Agropecuária? _____	
Quais são as facilidades encontradas na prática docente após a integração curricular entre o ensino médio e o profissionalizante no Curso Técnico em Agropecuária? _____	
Quais são as dificuldades encontradas na prática docente após a integração curricular entre o ensino médio e o profissionalizante no Curso Técnico em Agropecuária? _____	
O que sugere para melhorar o currículo do Curso Técnico em Agropecuária? _____	
Como são planejadas as aulas do Curso Técnico em Agropecuária?	<input type="checkbox"/> individualmente por professor; <input type="checkbox"/> por área de conhecimento; <input type="checkbox"/> coletivamente com todos os professores; <input type="checkbox"/> Outro, especificar: _____
Qual foi a sua participação no processo de implementação do Currículo Integrado do Curso? _____	
Algo mais que gostaria de acrescentar sobre o Curso Técnico em Agropecuária? _____ _____	

APÊNDICE B – Modelo de questionário utilizado com os estudantes**Universidade de Brasília****Faculdade de Educação****Programa de Pós-Graduação:** Mestrado em Educação

Área de concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação

Mestrando: Estácio Moreira da Silva

Prezado(a) estudante(a),

Estamos fazendo uma pesquisa sobre a implementação do Currículo Integrado no Curso Técnico em Agropecuária da Escola Agrotécnica Federal Antônio José Teixeira – Guanambi – BA; sua participação será de grande importância para esse Trabalho. Solicitamos que preencha o questionário abaixo.

Informamos que o preenchimento não requer identificação e que as informações prestadas serão trabalhadas apenas com o propósito de atender aos objetivos da pesquisa.

Desde já agradecemos,

Ano de ingresso no Curso Técnico em Agropecuária da EAFAJT: () 2005 () 2006	
Qual é o seu maior objetivo a ser alcançado após a conclusão do curso?	() ingressar na universidade; () ingressar no mercado de trabalho; () outros, especificar: _____
a) Qual a disciplina do curso que você teve ou tem maior grau de dificuldade? _____	
b) qual a sua sugestão para reduzir ou sanar essas dificuldades?	
Quais são as maiores dificuldades encontradas na aprendizagem do Curso? _____ _____	
Qual a sua proposta para facilitar a aprendizagem no Curso Técnico em Agropecuária? _____ _____	

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista dos gestores da EAFAJT**Universidade de Brasília****Faculdade de Educação****Programa de Pós-Graduação: Mestrado em Educação**

Área de concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação

- 1- Fale um pouco sobre a elaboração da proposta do currículo integrado e sua implementação no Curso Técnico em Agropecuária.
- 2- O que levou a escola a implantar o currículo integrado e qual o entendimento dessa proposta?
- 3- Quais são as maiores dificuldades encontradas na integração curricular? E a que se atribui tais dificuldades?
- 4- Quais foram os avanços obtidos na integração curricular do ensino propedêutica ao ensino técnico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio?
- 5- Qual é a relação percebida entre as disciplinas do curso?
- 6- O que seria necessário para melhorar a integração curricular do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio?
- 7- Foi oferecido algum curso ou outra modalidade formativa para os gestores e professores trabalharem o currículo integrado?
- 8- Qual seria a melhor atividade pedagógica desenvolvida junto aos gestores e professores como processo formativo para se trabalhar o currículo integrado?
- 9- Como são planejadas as aulas e a integração dos diversos conhecimentos do Curso Técnico em Agropecuária?

APÊNDICE D – Escala e roteiro de orientações da observação participante
Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação: Mestrado em Educação
Área de concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação

Categorias de observação	Resultados encontrados
Articula os conteúdos com outras disciplinas:	() não; () sim, raramente; () sim, ocasionalmente; () sim, frequentemente.
Nível de conhecimento dos conteúdos demonstrado pelo professor:	() excelente; () bom; () regular; () péssimo.
Qualidade do material didático utilizado pelo professor	() excelente; () bom; () regular; () péssimo.
Os conteúdos trabalhados pelo professor despertam a atenção dos estudantes	() não; () sim, raramente; () sim, ocasionalmente; () sim, frequentemente.
Estimula a participação da classe como um todo	() não; () sim, raramente; () sim, ocasionalmente; () sim, frequentemente.

- 1- As práticas de gestão do currículo na escola com vistas à implementação do curso integrado (cursos, reuniões, estudos individuais ou em grupo, divulgação de documentos, pesquisas, entre outras).
- 2- A reação da comunidade escolar em relação à implementação do currículo integrado no Curso Técnico em Agropecuária: o caso de Guanambi.
- 3- Como está sendo desenvolvido o Currículo Integrado no Curso Técnico em Agropecuária no cotidiano escolar.

APÊNDICE E – Termo de consentimento



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação

Área de concentração – **Políticas Públicas e Gestão da Educação**

TERMO DE CONSENTIMENTO

Prezado Gestor,

Estamos realizando uma pesquisa sobre a implementação do Currículo Integrado no Curso Técnico em Agropecuária da Escola Agrotécnica Federal Antônio José Teixeira – Guanambi – BA. Por isso, solicitamos seu consentimento para participar, voluntariamente, desta entrevista. Sua participação será de grande utilidade para esse feito.

Esta entrevista é parte integrante da pesquisa de Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília na área de concentração de Políticas Públicas e Gestão da Educação e está sob a responsabilidade do mestrando Estácio Moreira da Silva. As informações, os dados, os resultados obtidos e sua identificação estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionado o nome do entrevistado, bem como as informações prestadas serão trabalhadas apenas com o propósito de atender aos objetivos da pesquisa.

E, por assim estarmos de pleno acordo, com os termos ora ajustados, assinamos o presente instrumento em 02 (duas) vias de igual teor e forma, para um só efeito.

Guanambi – BA, ____/____/2008

Assinatura do entrevistado

Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE F – Relação de professores por disciplinas

Quadro 9 – Relação de professores por graduação e disciplina(s) que lecionou(aram) do Curso Técnico em Agropecuária

n° Identificador do professor	Graduação dos professores	Disciplina(s) do curso que lecionou(aram)	Série(s) do curso que lecionou(aram)
Docente 01	Licenciatura em Educação Física	Educação Física	1ª e 2ª
Docente 02	Engenharia Agrônômica	Agricultura II	2ª
Docente 03	Ciências Agrárias	Zootecnia I – Apicultura Construções Rurais	1ª e 3ª
Docente 04	Licenciatura em História	História e Filosofia	1ª, 2ª e 3ª
Docente 05	Zootecnia	Zootécnica I – Piscicultura e Zootecnia III – Bovinocultura de Leite	1ª e 3ª
Docente 06	Zootecnia	Zootécnica III – Caprino-Ovinocultura e Zootécnica III – Forragicultura	3ª
Docente 07	Engenharia de Alimentos	Artes e Beneficiamento vegetal	1ª e 2ª
Docente 08	Licenciatura em Química	Química	1ª, 2ª e 3ª
Docente 09	Engenharia Agrônômica	Agricultura I	1ª
Docente 10	Medicina Veterinária	Zootecnia II – Equideocultura e Zootecnia III – Bovinocultura de corte	2ª e 3ª
Docente 11	Licenciatura em Matemática	Matemática	1ª, 2ª e 3ª
Docente 12	Engenharia Agrônômica	Agricultura III	3ª
Docente 13	Zootecnia	Zootecnia I – Avicultura, Zootecnia I – Introdução a Zootecnia e Zootecnia II – Cunicultura	1ª e 2ª
Docente 14	Engenharia Agrônômica	Beneficiamento Animal	2ª
Docente 15	Letras com português e inglês	Língua Inglês	1ª, 2ª e 3ª
Docente 16	Tecnologia em Processamento de Dados	Informática	1ª, 2ª e 3ª
Docente 17	Engenharia Agrônômica	Gestão e Planejamento e Projeto	1ª e 3ª
Docente 18	Licenciatura em Educação Física	Língua Portuguesa e Redação	1ª
Docente 19	Licenciatura em Geografia	Geografia	1ª, 2ª e 3ª
Docente 20	Engenharia Agrônômica	Mecanização e Irrigação	1ª e 3ª
Docente 21	Licenciatura em Educação Física	Educação Física	3ª
Docente 22	Licenciatura em letras com português e inglês	Língua Portuguesa e Redação	2ª e 3ª
Docente 23	Agrimensura	Topografia	2ª

Obs.: Só foram listados neste quadro os professores efetivos que atuaram no Curso Técnico em Agropecuária a mais de um ano.