



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

**A CONCEPÇÃO DE INTEGRAÇÃO CONTIDA NO DECRETO 5.154/2004 E SUAS
REPERCUSSÕES NA PRÁTICA DOCENTE: UM ESTUDO SOBRE O ENSINO
MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DO TOCANTINS**

SALDANHA ALVES BRAGA

Brasília - DF

2013

SALDANHA ALVES BRAGA

A CONCEPÇÃO DE INTEGRAÇÃO CONTIDA NO DECRETO 5154/2004 E SUAS REPERCUSSÕES NA PRÁTICA DOCENTE: UM ESTUDO SOBRE O ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DO TOCANTINS

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação no programa de Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica da Universidade de Brasília (UnB)

Orientadora: Prof.^a Dra. Olgamir Francisco de Carvalho.

Brasília - DF
2013

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília. Acervo 1012717.

B813c Braga, Saldanha Alves.
A concepção de integração contida no decreto 5154/2004 e suas repercussões na prática docente : um estudo sobre o ensino médio integrado do Instituto Federal do Tocantins / Saldanha Alves Braga. -- 2013.
xv, 130 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

Inclui bibliografia.

Orientação: Olgamir Francisco de Carvalho.

1. Ensino profissional. 2. Ensino médio. 3. Professores - Eficiência. 4. Prática de ensino. I. Carvalho, Olgamir Francisco de, orientador. II. Título.

CDU 377(81)

SALDANHA ALVES BRAGA

A CONCEPÇÃO DE INTEGRAÇÃO CONTIDA NO DECRETO 5.154/2004 E SUAS REPERCUSSÕES NA PRÁTICA DOCENTE: UM ESTUDO SOBRE O ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DO TOCANTINS

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação no programa de Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica da Universidade de Brasília (UnB)

Aprovado em 25 de Outubro de 2013.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Orientadora – Dr^a. Olgamir Francisco de Carvalho
Faculdade de Educação – UnB

Prof. Examinador - Dr. Erlando da Silva Rêses
Faculdade de Educação – UnB

Prof. Examinador - Dr. Francisco Heitor de Magalhães Souza
Universidade Estadual de Goiás – UEG

Prof. Examinador – PhD. Bernardo Kipnis
Faculdade de Educação – UnB

Dedico

A minha esposa Maricélia;
A minha filha Maria Adelaide;
Ao meu filho Robson;
A St^o Anselmo;
A São Tomás de Aquino;
A São Boa Ventura;
A St^o Agostinho.

Agradecimentos

Primeiro a Deus pelo que sou!

Ao terminar este mestrado, constato que cultivei amizades. Lamentando a impossibilidade de citar todos, quero deixar o meu especial reconhecimento:

À professora Dr.^a Olgamir Francisco de Carvalho, minha orientadora, por sua incansável dedicação e sua condução forte e amiga durante a construção da dissertação. À sua disposição em compartilhar seus conhecimentos e experiências que foram indispensáveis ao alcance dos objetivos propostos no trabalho.

Ao professor Dr. Francisco Heitor de Magalhães Souza da UEG - Universidade Estadual de Goiás pelas honrosas contribuições a esta pesquisa.

Ao professor Dr. Erlando da Silva Rêses pelas honrosas contribuições a esta pesquisa.

A todos os professores do programa de Mestrado em Educação da Universidade de Brasília – UNB/FE.

RESUMO

Esta pesquisa analisou a coerência entre a concepção e a prática do conceito de integração no Ensino Médio Integrado (EMI) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – Campus Paraíso. Para tanto a fim de alcançar o objetivo proposto, realizou-se um confronto da concepção de integração dos professores com a conceituação contida no Decreto 5.154/2004. Ancorado nesse confronto buscou-se examinar se a própria prática docente, realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO), estava sendo construída e experimentada a partir das discussões contidas na(s) teoria(s) da integração curricular e desses documentos oficiais. O referencial teórico contribuiu para desvelar os aspectos fundamentais do EMI, nesse sentido, discutiu-se, entre outros, os conceitos de mundo do trabalho, formação politécnica, trabalho no sentido ontológico, pressupostos teóricos da integração no binômio trabalho-educação e ensino médio. Foram aplicados questionários, entrevistas semiestruturadas com professores e realizada análise documental. Trata-se de uma pesquisa qualitativa. Os dados obtidos foram analisados de acordo com a técnica de análise de conteúdo proposta por *Bardin*. Os resultados demonstraram que a integração do EMI no IFTO – Campus Paraíso ainda não se efetivou, embora deva se reconhecer que um primeiro e importante passo foi dado: O Decreto 5.154/04 possibilitou o colocar juntos, área comum e área técnica no EMI, muito ainda resta para a efetivação da integração nos seus aspectos de ação pedagógica envolvendo docentes e suas disciplinas ministradas. Os sentidos de integração na concepção docente, não acontecem no IFTO - Campus Paraíso de modo que contemple uma ação integradora suficiente para se falar em integração entre componentes técnicas e da área comum.

Palavras-chave: Integração, Decreto 5.154/2004, Educação Profissional.

ABSTRACT

This research examined the consistency between design and practice the concept of integration in integrated secondary school (EMI) at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Tocantins - Campus Paradise. Therefore in order to achieve the proposed goal, there was a clash of the concept of integration of teachers with the concepts contained in Decree 5.154/2004. Anchored in this confrontation we sought to examine whether the actual teaching practice, held at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Tocantins (IFTO), was being built and experienced from the discussions contained in theory of curriculum integration and these official documents. The theoretical helped unveil the fundamental aspects of EMI, in that sense, it was argued, among others, the concepts of the world of work, polytechnic education, working in the ontological sense, theoretical integration in the binomial job-education and school. Questionnaires were administered, semi-structured interviews conducted with teachers and documentary analysis. This is a qualitative research. The data were analyzed according to the technique of content analysis proposed by Bardin. The results demonstrated that the integration in the EMI IFTO - Paradise Campus still not effective, although it should be recognized that an important first step was taken: Decree 5.154/04 possible the putting together, common area and the technical area in EMI, much remains for effective integration into aspects of pedagogical action involving teachers and their subjects taught. The senses of design integration teacher, do not happen in IFTO - Campus Paradise so that includes an action integrative enough to speak on technical integration between components and common area.

Keywords: Integration, Decree 5.154/2004, Professional Education.

“É preciso atrair violentamente a atenção para o presente do modo como ele é, se se quer transformá-lo.”

A. Gramsci

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| FIGURA 01 – Os campi do IFTO..... | 52 |
| FIGURA 02 – Sede do IFTO – Campus Paraíso..... | 53 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 01 - Resumo dos “sentidos” de integração | 28 |
| Quadro 02 - Oferta dos cursos de ensino médio integrado no IFTO - Campus Paraíso. 53 | |
| Quadro 03 – Professores pesquisados que responderam ao questionário | 56 |
| Quadro 04 – Dados referentes à entrevista com os docentes | 58 |
| Quadro 05 – Domínios possíveis sobre a aplicação da análise de conteúdo | 60 |
| Quadro 06 - ANALÍTICO 01: Concepção de integração segundo os docentes..... | 74 |
| Quadro 07 – conceitos de Interdisciplinaridade..... | 81 |
| Quadro 08 - ANALÍTICO 02: A coerência entre a concepção de integração dos docentes e do Decreto 5.154/04. | 83 |
| Quadro 09 - ANALÍTICO 03: Práticas de integração realizadas pelos docentes | 89 |
| Quadro 10 - Matriz curricular do Curso Técnico em Agroindústria integrado ao ensino médio | 93 |
| Quadro 11 - Matriz Curricular do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio – Educação Básica | 96 |
| Quadro 12 - Matriz Curricular do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio – Educação Profissional | 97 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico 01 - Total de docente pesquisados | 64 |
| Gráfico 02 - Tempo de trabalho como docente | 65 |
| Gráfico 03 - Tempo de trabalho no IFTO | 65 |
| Gráfico 04 – Curso de atuação do docente | 67 |
| Gráfico 05 - Sobre componente técnica ou comum | 68 |
| Gráfico 06 – Sobre a área de formação inicial | 69 |
| Gráfico 07 – Sobre a formação acadêmica mais elevada | 70 |
| Gráfico 08 - 1º Sentido de integração..... | 100 |
| Gráfico 09 - 2º Sentido de integração..... | 102 |
| Gráfico 10 - 3º Sentido de integração..... | 103 |

LISTA DE SIGLAS

CEFET- Centro Federal de Educação Tecnológica

CORES- Coordenação de Registros Escolares

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

EP - Educação profissional

EB – Educação básica

EMI – Ensino Médio Integrado

IF – Instituto Federal

IFs - Institutos Federais

IFTO - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC- Ministério da Educação

PC's - Plano de Cursos

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SEMTEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica

Sumário

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO..... | 16 |
| 1. Dos objetivos | 18 |
| 1.1. Objetivo geral | 18 |
| 1.2. Objetivos específicos..... | 18 |
| CAPÍTULO I - AS CONCEPÇÕES TEÓRICAS DE INTEGRAÇÃO: DIALOGANDO COM ALGUNS TEÓRICOS | 20 |
| 1.1. A concepção de integração frente o conceito de mundo do trabalho | 20 |
| 1.2. A concepção de integração frente o conceito de politecnia..... | 25 |
| 1.3. A concepção de integração frente o trabalho sob o foco ontológico..... | 26 |
| 1.4. Pressupostos teóricos da integração no binômio trabalho-educação e ensino médio.... | 30 |
| CAPÍTULO II - O CONCEITO DE INTEGRAÇÃO NO DECRETO 5.154/04 E LEGISLAÇÕES RELACIONADAS | 36 |
| 2.1. Discussão com alguns teóricos acerca da integração no Decreto 5.154/04..... | 40 |
| CAPÍTULO III - ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS..... | 47 |
| 3.1. Abordagem da Pesquisa..... | 47 |
| 3.2. Técnicas e Instrumentos de Pesquisa..... | 48 |
| 3.3. Local da Pesquisa | 50 |
| 3.4. Definição da População investigada..... | 55 |
| 3.5. Procedimentos da Pesquisa..... | 56 |
| 3.6. Questionário | 56 |
| 3.7. Entrevistas semiestruturadas..... | 58 |
| CAPÍTULO IV - DISCUSSÃO DO RESULTADO | 63 |
| 4.1. Perfil docente do IFTO – Campus Paraíso | 63 |
| 4.1.1. Total de Docentes Pesquisados | 63 |

| | |
|--|-----------|
| 4.1.2. Tempo de Trabalho..... | 64 |
| 4.1.3. Tempo de Trabalho no IFTO..... | 65 |
| 4.1.4. Curso de atuação do docente | 67 |
| 4.1.5. Componente de atuação do docente | 68 |
| 4.1.6. Formação Inicial | 69 |
| 4.1.7. Formação Acadêmica mais elevada | 70 |
| 5. DESVELANDO A CONCEPÇÃO DE INTEGRAÇÃO DOS DOCENTES DO EMI DO IFTO – CAMPUS PARAÍSO: CATEGORIAS ANALÍTICAS | 71 |
| 5.1. Categoria 1 - Concepção de integração segundo os docentes | 74 |
| 5.1.1. Integração como Justaposição de disciplinas..... | 76 |
| 5.1.2. A integração de conhecimento perpassa por uma visão integrada do mundo..... | 77 |
| 5.1.3. Para que ocorra integração será necessária a interdisciplinaridade | 79 |
| 5.1.4. Integração está relacionada com desenvolvimento de conteúdos..... | 82 |
| 5.2. Categoria 2 - A coerência entre a concepção de integração dos docentes e do Decreto 5.154/04..... | 83 |
| 5.2.1. A formação integrada entre o ensino “geral” e a educação profissional ... | 86 |
| 5.2.2. O tipo de efetividade da integração no IFTO - Campus Paraíso..... | 86 |
| 5.3. Categoria 3 - Práticas de Integração realizadas pelos docentes..... | 88 |
| 5.3.1. Reuniões e incentivos da gestão | 90 |
| 5.3.2. Integração nos planos de curso | 92 |
| 5.3.3. Plano de Curso: Técnico em agroindústria integrado ao ensino médio do IFTO – Campus Paraíso..... | 92 |
| 5.3.4. Plano de Curso: Técnico em informática integrado ao ensino médio do IFTO – Campus Paraíso..... | 95 |
| 5.4. Categoria 4 - A coerência entre a concepção e a prática de integração..... | 99 |
| 5.4.1. Os Sentidos de Integração | 100 |
| 5.4.2. Integração trabalhada no sentido filosófico ou omnilateral..... | 100 |
| 5.4.3. Sentido de Integração em que se percebe uma indissociabilidade entre EP e EB | 102 |

| | |
|---|-----|
| 5.4.4. Sentido de Integração trabalhada entre conhecimentos gerais e específicos conformando uma totalidade | 103 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 105 |
| RECOMENDAÇÕES..... | 106 |
| REFERÊNCIAS | 109 |
| APÊNDICES | 121 |
| APÊNDICE A - INSTRUMENTO DE PESQUISA: QUESTIONÁRIO FECHADO – DOCENTE | 122 |
| APÊNDICE - B INSTRUMENTO DE PESQUISA: ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM DOCENTES..... | 124 |
| ANEXO | 127 |
| Anexo - Decreto 5.154/04 | 128 |

INTRODUÇÃO

Neste estudo, buscou-se analisar o conceito de integração contido no Decreto 5.154/2004 e a percepção do docente do ensino médio integrado sobre sua prática de integração.¹

Pode-se olhar um contexto e a nós mesmos de diversas perspectivas: do mito, da religião, do senso comum, da ciência, da arte etc. Dessa mesma forma, pode-se compreender um processo educacional por sua legislação, efetividade, utilidade, mas, sobretudo, pela experiência de seus indivíduos, observando o perfil, a natureza e a complexidade da participação de cada um deles na materialização do processo.

No âmbito do Ministério da Educação (MEC), foram aprovados, nos últimos anos, diferentes instrumentos legais referentes à educação profissional, dentre eles, o Decreto 5.154/2004 que possibilitou a implantação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

Essa discussão sobre currículo integrado abarca questões diversas relacionadas à prática docente, desde a própria concepção de integração, passando pela concepção de disciplina e de currículo disciplinar, que têm repercussão nos processos de organização e desenvolvimento curricular. Neste trabalho, o “conceito de integração” é, portanto, tomado como objeto central de análise.

Na educação, apesar de toda essa gama de particularidades complexas a serem observadas, destaca-se dentro da sua efetivação, sua praxis, ‘a postura epistemológica’ de quem gesta o processo. É claro, tudo isso dentro de um locus social.

O documento base do MEC/Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC), elaborado para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio, assim se expressa: “[...] a integração de conhecimentos no currículo depende de uma postura epistemológica, cada qual de seu lugar, mas construindo permanentemente relações com o outro” (BRASIL, 2007a).

¹ A concepção de integração que foi trabalhada na discussão com dados da pesquisa de campo, refere-se à percepção dos professores do IFTO – Campus Paraíso sobre suas práticas de Integração, e, no momento das análises as percepções foram confrontadas com o conceito de integração contido no Decreto 5.154/04.

A Educação Profissional presente na LDB (9.394/96) mais especificamente no seu capítulo III, já sofreu duas regulamentações via decretos. Uma delas foi dada pelo Decreto nº 2.208/97, nele a Educação profissional técnica de nível médio era desenvolvida de forma separada do Ensino Médio. A outra regulamentação deu-se por força do Decreto 5.154/04 que define que a Educação Profissional técnica de nível médio será desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio, denominado quando dessa modalidade, EMI – Ensino Médio Integrado.

Esses dois Decretos são também oriundos de políticas públicas que se organizam e reorganizam também pelas influências do mundo do trabalho. E o mundo do trabalho por sua vez sofre influências das correlações de forças advindas dos interesses capitalistas. Por essa mesma linha de raciocínio, acredita-se que por correlações existentes no interior da elaboração e implantação das políticas públicas na área da educação, também se exige posturas pedagógicas diferenciadas.

Diante disso é necessário um estudo que evidencie o modo de apropriação do docente do ensino médio integrado sobre o postulado pelo Decreto 5.154/04 haja vista que isso significa mudança de concepção destes docentes quanto à questão.

Sob esse foco, a pesquisa sobre a concepção e a prática do docente do ensino médio integrado no Instituto Federal do Tocantins – Campus Paraíso, justifica-se por encontrar-se com essa política pública marcada por elementos que se caracterizam por uma relação de forças antagônicas na política educacional que versam sobre a formação para o mundo do trabalho (FRIGOTTO et al 2005).

Assim sendo, passados mais de três (3) anos do início do “agora implantado”² ensino médio integrado em várias instituições país afora, dentre elas, os Institutos Federais, emerge inquietações diversas sobre a real possibilidade de integração do ponto vista pedagógico quanto às disciplinas envolvidas no processo, bem como da formação necessária aos profissionais que respondem por tal integração, que por sua vez deve considerar também o modo como ela está sendo gestada, aplicada.

Desta forma, a partir da consideração da importância de diagnosticar a experiência do IFTO na oferta do Ensino Médio Integrado, pergunta-se:

² Tratando-se dos Institutos Federais, muitos de seus campi ainda estão sendo construídos\instalados como é o caso de alguns deles no IFTO como, por exemplo, o campus Dianópolis e o Campus Colinas. Isso implica novas experiências com o Ensino Médio Integrado.

- A concepção de integração do docente do ensino médio integrado condiz com o conceito de integração contido no Decreto 5.154/04?

1. Dos objetivos

1.1. Objetivo geral

Analisar o conceito de integração contido no Decreto 5.154/2004 e suas repercussões na prática do docente do IF do Tocantins-Campus Paraíso.

1.2. Objetivos específicos

- Explicitar o conceito de Integração no Decreto 5.154/2004;
- Identificar a concepção de integração dos docentes do ensino médio integrado do IFTO;
- Identificar as práticas de integração dos docentes do ensino médio integrado do IFTO;
- Confrontar a concepção de integração dos docentes do IFTO com a concepção do Decreto 5.154/2004;
- Confrontar as práticas adotadas no ensino médio integrado, com a concepção analisada.

Com base nos objetivos estabelecidos, este trabalho foi estruturado em 4 capítulos, assim distribuídos:

No capítulo 1, foram discutidas as concepções teóricas que sustentam as propostas de integração curricular e suas finalidades.

O capítulo 2 traz uma discussão que permitiu explicitar a concepção de integração contida no Decreto 5.154/2004.

O capítulo 3 traz as abordagens teórico-metodológicas necessárias à investigação e análise da concepção e prática da integração no Ensino médio integrado do IFTO- Campus Paraíso.

O capítulo 4 discute os resultados obtidos pela investigação realizada, explicitando-os em relação aos seus objetivos.

Nas considerações finais foram sintetizados os elementos principais da discussão, confrontando-os aos objetivos pretendidos.

Por fim, foram elaboradas algumas considerações pertinentes ao exercício da integração no IFTO – Campus Paraíso.

CAPÍTULO I - AS CONCEPÇÕES TEÓRICAS DE INTEGRAÇÃO: DIALOGANDO COM ALGUNS TEÓRICOS

“Não há sociedade sem trabalho e sem educação” (Leandro Konder)

O objetivo deste capítulo é discutir as concepções teóricas que sustentam as propostas de integração curricular e suas finalidades. Essa discussão permitirá uma posterior explicitação da concepção contida no Decreto 5.154/2004.

A incursão nesse universo das concepções teóricas acerca da integração será concatenada com as categorias pertinentes a sociedade e trabalho, onde se insere a disputa pela educação como uma prática social mediadora do processo de produção, processo político, ideológico e cultural (FRIGOTTO, 2008). Nesse sentido, discutirá, entre outros, os conceitos de mundo do trabalho, formação politécnica, trabalho no sentido ontológico e pressupostos teóricos da integração no binômio trabalho-educação e ensino médio.

1.1. A concepção de integração frente o conceito de mundo do trabalho

Com o objetivo de compreender as mutações do mundo do trabalho e os seus possíveis rumos depois da introdução de novas tecnologias o campo científico tem demonstrado forte interesse em pesquisas que busquem a compreensão destas mutações bem suas implicações na vida do trabalhador. As abordagens têm focado principalmente as mudanças nas formas de organização e gestão do trabalho (ROCHA, 2006, p.23).

No entendimento da professora Roseli Figaro,

Mundo do trabalho é o conjunto de fatores que engloba e coloca em relação a atividade humana de trabalho, o meio ambiente em que se dá a atividade, as prescrições e as normas que regulam tais relações, os produtos delas advindos, os discursos que são intercambiados nesse processo, as técnicas e as tecnologias que facilitam e dão base para que a atividade humana de trabalho se desenvolva, as culturas, as identidades, as subjetividades e as relações de comunicação constituídas nesse processo dialético e dinâmico de atividade”. O mundo do trabalho é uma categoria ampla, difusa e complexa, característica e fundamento da sociedade, pois lugar privilegiado que abriga grande parte da atividade humana. Ele é uma categorização ampla, porque possibilita congregar

conceitos como trabalho, relações de trabalho, vínculo empregatício, mercado de trabalho, salário, tecnologia, troca, lucro, capital, organizações, controle, poder, sociabilidades, cultura, relações de comunicação (FIGARO, 2008, p.12).

No final do século XX e anúncios da chegada do século XXI o que caracterizou o mundo do trabalho foi seu novo curso globalizante. Observou-se que na mesma escala em que ocorre a globalização do Capitalismo, ocorre também a globalização do mundo do trabalho. Considerando esse âmbito em que se tem uma “nova fábrica global” criada com a nova divisão internacional do trabalho e produção, percebe-se que ocorreu uma transição do fordismo para o toyotismo e a dinamização do mercado mundial foi largamente favorecida e impactada pelas novas tecnologias eletrônicas, dessa forma, colocam-se novas formas e imposições ao mundo do trabalho (IANNI, 1994, p.2). Isso de certa forma impacta também nas características da formação do trabalhador, isto é, recai uma parcela de mudança sobre a instituição escolar. Dizendo de outro modo, a formação do trabalhador também requer novo cenário.

Nesse foco, Albornoz (2002) assevera que para entender alguns fatores determinantes das contradições do mundo do trabalho, no contexto do processo de produção capitalista, há que se analisar não só os processos técnicos relativos ao trabalho, como também os seus aspectos político, ideológico e cultural, pois, é a partir de uma configuração social, política e econômica específica que as concepções e práticas no mundo do trabalho ganham sentido.

Na reflexão de Antunes (2001) e Prieb (2000) a produção burguesa não prioriza a coletividade trabalhadora, ela tem a tecnologia como instrumento da medida da produção. Vista assim, a riqueza é o resultado do processo tecnológico, a força do trabalhador é apenas valor agregado à engrenagem capital. Nesse processo o trabalhador é mero coadjuvante.

Na ótica do raciocínio de Frigotto (1998), o trabalho como atividade produtora de valor de uso para os trabalhadores se reduz à mercadoria força de trabalho e tem uma forte tendência a ser confundido com emprego. O autor ainda analisa que, em um sentido geral, trabalho é a maneira como o homem se relaciona com a natureza que o cerca, com a intenção de transformá-la e adequá-la às suas necessidades de sobrevivência: “É pelo trabalho que o homem interage com a natureza modificando-a, produzindo conhecimento sobre a mesma, e modificando a si mesmo”.

No pensamento de Lautier (1999) encontra-se a argumentação de que o trabalho, em seus primórdios era considerado como uma ocupação básica da humanidade, um esforço para garantir a sobrevivência, era também fonte de gratificações e realizações pessoais, que promovia a criatividade e o desenvolvimento das potencialidades dos trabalhadores, mas com o passar do tempo ele transformou-se em ação produtiva, voltando seu interesse para o aumento de produção de mercadorias, aumento da qualidade e da produtividade.

Dentro do mesmo eixo da questão histórica envolvendo a conceituação e interpretação do trabalho no contexto da prática, Soratto e Olivier-Heckler (1999) também concordam que historicamente a caracterização do trabalho foi se modificando. Em sua afirmação descreve que as transformações que as modalidades de organização do trabalho vêm assumindo atualmente alteram significativamente a própria concepção anterior de trabalho. Assim, antes visto como veículo de mediação da subjetividade-objetividade, algo que era pensado ou imaginado pelo homem, passa a carregar o estigma e conotação de emprego, trabalho assalariado, onde a subjetividade é mobilizada para o alcance dos objetivos. Aquilo que o mercado quer (produtos e serviços) passa a ter a venda ou negociação da força de trabalho, que é, então, direcionada para o aumento da produtividade, ao menor custo possível.

Claro que essa nova forma de produção traz consequências como o aumento do desemprego e gera também concentração da riqueza. No raciocínio de Oliveira (2006) e Anderson (1996) isso é fruto de competências polivalentes, conduzidas por uma estrutura produtiva autônoma, mediada por trabalhadores competentes guiados pela sutileza do Neoliberalismo pautado na concorrência “salutar”, sem a intervenção do aparelho estatal que limita sua regulação às questões jurídicas do desenvolvimento do capital globalizante. Isso pode ocasionar no contexto da relação trabalhador e emprego uma precarização do trabalho.

Para Castel (1998) a precarização do trabalho torna-se uma problemática mais importante que o desemprego, pois permite compreender os processos que alimentam a vulnerabilidade social e produz o desemprego. A inserção de trabalhadores em trabalhos precários mascara uma realidade de exclusão do mercado, visto que possibilita uma ideia de pertencimento ao mundo do trabalho mesmo que seja de forma insatisfatória.

Encontra-se também em debate nesta situação globalizante do mundo do trabalho, o chamado desemprego estrutural. Segundo Machado (2002) ocorre quando o padrão de desenvolvimento econômico adotado exclui uma parcela dos trabalhadores do mercado de trabalho, pela extinção de postos de trabalho sem perspectiva de retorno.

Para Frigotto (2010) o processo de globalização ou de mundialização do capital tem provocado um crescente desemprego estrutural e a perda de direitos dos trabalhadores. Na relação desigual entre países centrais e periféricos, os últimos, pagam o preço de perda de sua soberania e estabilidade. O processo de globalização dá aos grupos econômicos que detêm o chamado capital financeiro, mais poder que os estados nacionais. Isso é avassalador, e resulta em falência dos estados nacionais mediante a perda da capacidade de suas moedas - crise fiscal e crescente dilapidação do fundo público para manter o superávit primário elevado para honrar os ganhos do capital especulativo. Para esse autor, as reformas do Estado, “sob a tríade desregulamentação/flexibilização, autonomia/descentralização/ e a privatização, são, em verdade, políticas oficiais de desmonte da sociedade-salarial”.

Segundo Ianni (1994) essa reflexão sobre o desemprego estrutural está ligada a flexibilização dos processos de trabalho, principalmente nos países ‘capitalistas avançados’. Para ele as mesmas condições organizatórias e técnica da produção flexibilizada provocam uma dinamização quantitativa e qualitativa da força de trabalho. O autor ainda acrescenta que no lugar da racionalidade característica dos padrões taylorista e fordista adota-se racionalidade “mais intensa, geral e pluralizada da organização toyotista ou flexível da produção”. Dessa forma:

O trabalho organizado foi solapado pela reconstrução de focos de acumulação flexível em regiões que careciam de tradições industriais anteriores e pela reimportação para os centros mais antigos das normas e práticas regressivas estabelecidas nessas novas áreas. A acumulação flexível parece implicar níveis relativamente altos de desemprego estrutural [...] (IANNI, 1994, p.3).

A chamada acumulação flexível também é debatida por Harvey (1992, p.140) quando assevera que esta:

É marcada pelo confronto direto com o a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos

produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. Envolve, também, rápidas mudanças dos padrões de desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego do chamado "setor de serviços", bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas".

Antunes (2000) *apud* (Rocha, 2006, p. 44) enfatiza que:

[...] os avanços das inovações tecnológicas de base microeletrônicas e sua difusão, nos países industrialmente avançados e em países em desenvolvimento, têm gerado mudanças diversificadas no processo produtivo e na forma de ser da classe trabalhadora, acarretando graves consequências no interior do movimento operário e, em particular, no âmbito do movimento sindical. Como consequência das mutações, esse autor reforça que a classe trabalhadora fragmentou-se, heterogeneizou-se e complexificou-se ainda mais. Tornou-se mais qualificada em vários setores, mas desqualificou-se e precarizou-se em diversos ramos. Criou-se, de um lado, em escala minoritária, o trabalhador polivalente e multifuncional, capaz de operar com máquinas com controle numérico e, de outro, uma massa precarizada, sem qualificação, que hoje está presenciando o desemprego estrutural.

No sentido abordado acima que traz a questão da lógica globalizante, é também possível verificar que nos chamados grandes centros do capitalismo mundial onde a produção caracteriza-se principalmente pelo uso de alta tecnologia, já existem pesquisas que apontam que os conhecimentos apreendidos na escola sejam trabalhados de forma integrada e em contextos semelhantes aos desenvolvidos no mundo do trabalho (CARVALHO, 2003) *apud* (SILVA, 2007 p.14).

Deduz-se, portanto, que em relação à concepção, quando se trata do desaparecimento de muitos empregos e da crescente substituição da força de trabalho humano pelas novas tecnologias, torna-se difícil pensar nas transformações tecnológicas e organizacionais sem pensar no próprio trabalho como centro, afinal a economia e a sociedade são fortemente impulsionadas por ele.

1.2. A concepção de integração frente o conceito de politecnia

No processo educacional torna-se importante a análise dos processos educacionais que advém das teorias que fundamentam a prática educacional ou de processos de produção que se inserem no mundo do trabalho. Desta forma, à medida que o processo escolar se desenvolve, surge também a necessidade de entender os mecanismos que caracterizam o processo de trabalho.

Dentro dessa dinâmica o ensino médio deveria já se organizar na forma de uma explicitação da questão do trabalho, pois nesta etapa formativa entende-se que o trabalho já aparece não apenas como uma condição, como algo que ao constituir a forma da sociedade, determina também, por consequência, a forma de organização escolar, algo implícito na relação.

Referir-se ao modo como o trabalho se desenvolve e está organizado na sociedade moderna pode-se derivar a questão da politecnia, cuja noção se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral (SAVIANI, 2003, p.136). Para ele, a ideia de formação técnica oferecida nos moldes capitalistas principalmente na inspiração da formação em “doses homeopáticas” significando que os trabalhadores têm de dominar aquele mínimo de conhecimentos necessários para serem eficientes no processo produtivo, no entanto, sem ultrapassar este limite. Por isso, é necessário superar essa visão capitalista da formação, reafirmando com Saviani que:

A noção de politecnia contrapõe-se a essa ideia, postulando que o processo de trabalho desenvolva, em uma unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais. Um pressuposto dessa concepção é que não existe trabalho manual puro e nem trabalho intelectual puro. Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana como constituída pelo trabalho. Se o homem se constitui a partir do momento em que age sobre a natureza, adaptando-a a si, ajustando-a às suas necessidades (e ajustar às necessidades significa plasmar a matéria, a realidade, segundo uma intenção, segundo um objetivo, que é antecipado mentalmente), então o exercício da função intelectual já está presente nos trabalhos manuais os mais rudimentares, os mais primitivos. A separação dessas funções é um produto histórico-social e não é absoluta, mas relativa. (SAVIANI, 2003 p.136)

Observa-se que é no interior dessas discussões que irá surgir a possibilidade de construção de políticas públicas que contemplem uma formação geral na direção

da superação da dicotomia entre formação técnica e formação geral no Ensino médio no Brasil. Daí, a necessidade não só da legislação, mas da relação da legislação com o enfoque pedagógico enfatizado no interior do processo de integração.

Gaddoti, (1995) demonstra querer ir ao encontro das reais possibilidades de integração ao expressar que o 'currículo integrado' organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender. No trabalho pedagógico, o método de exposição deve restabelecer as relações dinâmicas e dialéticas entre os conceitos, reconstituindo as relações que configuram a totalidade concreta da qual se originaram, de modo que o objeto a ser conhecido revele-se gradativamente em suas peculiaridades.

O termo ensino politécnico pressupõe também a aquisição por partes dos alunos de hábitos e habilidades físicas e mentais necessárias ao desenvolvimento do trabalho útil socialmente (MACHADO, 1989).

Na linguagem de Ramon (2009) destacar a importância da articulação entre a formação geral e a formação profissional ainda se coloca como pedagógica e politicamente importante. Uma das inquietações deste estudo é justamente perceber essa relação 'conceitual' no interior do processo pedagógico desenvolvido nas múltiplas ações docente do IFTO – campus paraíso.

1.3. A concepção de integração frente o trabalho sob o foco ontológico

O homem encontra-se sob muitos aspectos na sua dimensão histórica cercado pelo desejo de realização na dimensão do exercício do trabalho. Essa concepção ontológica do trabalho pode ser entendida como um processo que transita pela existência do ser do homem traduzindo-se em característica específica de sua realidade. Assim entendido, o trabalho não pode ser construído com aspectos reducionistas laborais ou empregatícios, deve de outro modo, postular todas as dimensões da vida humana.

Neste viés, pode constituir-se como produção que atende às necessidades biológicas do ser humano, como também vislumbra uma produção que transcorra paralelamente à vida biológica. Visto deste modo, a ação recairá fortemente sobre o

exercício da cultura. Exemplo disso é a práxis social orientada pela estética, simbologia, afetividade e porque não dizer do exercício lúdico. Convém observar que tais necessidades são vivenciadas na força da contextualização histórica, e por materializarem-se de tal modo, são específicas dentro do tempo e espaço (FRIGOTTO, 2008).

Marx na sua obra “O Capital”, descreve a formulação do processo envolvendo trabalho-homem-natureza:

Antes, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (Marx, 1983, p. 149 Apud FRIGOTTO, 2008, p.1).

Essa visão do trabalho em Marx fornece pressupostos à formulação de uma pergunta: qual a relação da teoria de Marx e concepção de integração na Educação?

Segundo Barros (2008) Os fatores conjecturais da integração entre a educação geral e a educação profissional podem ser observados nas críticas à concepção burguesa de educação, contextualizadas nas lutas empreendidas pelo proletariado contra as diversas formas de exploração a que estavam submetidos, principalmente no século XIX.

Ainda segundo Barros, uma dessas lutas remonta à tentativa de desenvolvimento de perspectivas de educação socialista que visavam à formação da consciência de classe do proletariado e ao mesmo tempo ao delineamento de tarefas revolucionárias históricas, vinculadas à concepção dialético-materialista. Os alicerces dessa educação podem, assim, ser buscados no pensamento de Marx e Engels, pois apesar de eles não terem realizado uma análise sistematizada da escola e da educação, em suas obras encontram-se certos elementos que desvelam esses ideais burgueses.

No entendimento de Ciavatta (2005) estas questões de formação integrada envolvendo e articulando o social dentro da esfera da política pública nacional para o setor é importante, e deve-se observar, por exemplo, que:

O primeiro pressuposto da formação integrada é a existência de um projeto de sociedade no qual, ao mesmo tempo, se enfrente os problemas da realidade brasileira, visando a superação do dualismo de classes e as diversas instâncias responsáveis pela educação (governo federal, secretarias de Educação, direção das escolas e professores) manifestem a vontade política de romper com a redução da formação à simples preparação para o mercado de trabalho. (p. 98)

Nessa lógica, os temas frequentes no ensino não seriam escolhidos em função somente da relação entre disciplinas simplesmente, mas em função de sua pertinência social, de sua articulação com uma perspectiva política de transformação de relações sociais excludentes e de sua referência ao universo cultural dos estudantes (LOPES e MATHEUS, 2011).

Vê-se então que uma modalidade que requer esse nível de integração, requer um sentido curricular que se relacione diretamente com o social. Por isso, é preciso indagar: Quais os sentidos da integração quando se toma por base a formação do ser humano?

Ramos, (2008) encaminha resposta a esta questão, demonstrando que a integração tem, de fato, diversos sentidos, como se pode observar no quadro abaixo:³

Quadro 01: Resumo dos “sentidos” de Integração

| | |
|--|---|
| <p>1º sentido: Filosófico.</p> | <p>Ele expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo. O primeiro sentido da integração ainda não considera a forma ou se a formação é geral ou profissionalizante. O primeiro sentido da integração pode orientar tanto a educação básica quanto a educação superior. A integração, no primeiro sentido, possibilita formação omnilateral dos sujeitos, pois implica a integração das</p> |
|--|---|

³ Utilizou-se desta construção em “Quadro resumo” apenas para sintetizar e vislumbrar os sentidos de integração, uma vez que a pesquisa os toma também como marco teórico. Asseverando, portanto, que a construção e leitura dos sentidos de integração pertencem a Marise Ramos e estão também contidas do Documento Base.

| | |
|---|---|
| | dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. |
| 2º sentido: A indissociabilidade entre educação profissional e educação básica | Definimos o segundo sentido da integração como as formas de integração do ensino médio com a educação profissional. Do ponto de vista da política nacional, hoje temos dispositivos legais sobre como construir uma formação integrada no ensino médio com a educação profissional. A partir do Decreto n. 5.154/2004, dispositivo legal cuja formulação se baseou no reconhecimento das necessidades dos trabalhadores, tivemos formas possíveis de se tentar desenvolver a educação integrada. ⁴ |
| 3º sentido: A integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade | A integração entre conhecimentos gerais e específicos conformando uma totalidade curricular. Nós, professores das diversas áreas do ensino médio, por sermos formados sob a hegemonia do positivismo e do mecanicismo das ciências, que fragmentam as ciências nos seus respectivos campos, hierarquizando-os, costumamos classificar as disciplinas como de formação geral e de formação específica, estas últimas, de caráter profissionalizante. |

Fonte: Construído a partir da leitura de Ramos (2008).

As possibilidades da integração emergem, então, de uma linha de definição de ensino médio que permita avançar na direção da construção possível de uma escola que saiba o quanto o processo de formação profissional não pode resumir-se apenas à apropriação de saberes práticos e úteis ao mercado de trabalho. Esse também é o entendimento de Oliveira (2009, p.3):

Destacar a importância da articulação entre a formação geral e a formação profissional ainda se coloca como pedagógica e politicamente importante, uma vez que deve haver e vem existindo uma contínua e ininterrupta preocupação por parte daqueles que pesquisam na área de Trabalho e Educação e/ou Ensino Médio de reafirmar o quanto o processo de formação profissional não pode resumir-se apenas à apropriação de saberes práticos e úteis ao mercado de trabalho. Cada vez mais, a luta política por um

⁴ Observa-se que a autora usa o verbo “tentar” desenvolver a educação integrada, sinalizando dessa forma, (ao menos no interior da linguagem) a possibilidade de uma verificação se realmente a integração no seu exercício concreto no âmbito das Instituições que se utilizam dela no seu ambiente formativo de fato integra o que diz que integra.

Ensino Médio que objetive a formação “integral” dos educandos impõe-se como necessária e consequente.

Vê-se, assim, que nos fundamentos da estrutura conceptual da dimensão do trabalho sob o enfoque ontológico referenciada nos fragmentos acima, estão implicadas ao menos duas circunstâncias que asseguram a amplitude e coerência do discurso quanto à relação homem-trabalho. A primeira faz-se presente nos caminhos da necessidade biológica coextensiva à noção do próprio ser do homem no contexto histórico material na luta pela sobrevivência. A segunda torna possível uma amplitude da existência que transcende a anterior quando integraliza tais necessidades biológicas com o fator cultural do homem dentro da mesma dimensão do trabalho.

1.4. Pressupostos teóricos da integração no binômio trabalho-educação e ensino médio

Para compreender os fundamentos teóricos da integração no binômio trabalho-educação retoma-se a discussão que emerge do significado de politecnia e do trabalho sob o foco ontológico, parte-se de uma fonte que tem como principal cenário o trabalho como categoria ontológica (LUKCÁS, 1979).

Os pressupostos que sinalizam para a inseparabilidade do binômio trabalho-educação deriva da proposta marxiana que pressupõe uma formação “omnilateral”. Vale afirmar que tal proposta exclui toda forma de separação entre cultura e formação técnica e científica (SILVA, 2007, p.30).

Conforme já mencionado em tópico anterior (concepção de integração frente o conceito de politecnia), a politecnia consiste na compreensão ampla do próprio princípio de trabalho, do conhecimento acumulado na vivência do processo histórico, nos fundamentos epistemológicos e sociais praticados nas interações da relação humana, neste caso, com olhar sobre a educação-trabalho.

A centralidade do trabalho exerce relação direta com a construção do conhecimento, como argumenta muito bem Kuenzer (1991, p.21), para ela, “o saber não é produzido na escola, mas no interior das relações sociais em seu conjunto; é uma produção coletiva dos homens em sua atividade real”. Dessa forma entendida pela a autora, o ponto de partida para o conhecimento é a própria atividade laboral do ser humano. Dito em outras palavras, o trabalho é tomado como princípio educativo. Por isso, a necessidade de uma educação que agregue ampla

compreensão geradora de múltiplas formas de apropriação do conhecimento evitando a dicotomização.

Apesar de Kuenzer e outros estudiosos da educação proporem essa formação mais abrangente, Machado (1989) *apud* Silva (2007, p.22) diz que no seio educacional ocorre o chamado processo de dualização que tem como gênese o campo da produção, este por sua vez é reproduzido na escola. Isso provoca “diferentes tipos de escola”, tanto quanto a função de socialização, quanto de qualificação.

Uma das molas propulsora dessa concepção de educação profissional que reproduz a força de trabalho é o modo denominado “monotécnica”, oriundo das teses de Durkheim (1995), em sua tese ele identifica a divisão do trabalho como forma de aumentar a força produtiva. É uma justificativa da forma capitalista para divisão entre trabalho intelectual e manual vistos como mal necessário para o desenvolvimento social.

Azevedo (2004) afirma que Durkheim exerceu uma grande influência quando da elaboração dos construtos teóricos da teoria liberal da moderna cidadania. Tal fato seria evidenciado ao se trabalhar a dimensão humanitária desta teoria no trato das relações sociais, como também sua evidente preocupação com a garantia de medidas de cunho protetivo e de caráter intervencionista do Estado na ordem capitalista.

Azevedo ainda entende a educação como uma política social e, nesta perspectiva, assevera ser necessário interpretá-la dentro de um espaço teórico reservado às políticas públicas, para que se possa vislumbrar as interferências advindas do contexto social em que são elaboradas, conforme a autora descreve a seguir: as estruturas de poder e de dominação.

Neste sentido, fica evidente que existem forças presentes nessa dualidade na educação. Para Althusser (2003) uma das forças presentes é a forma legitimada pelo Estado, efetivada no contexto educacional através de seu aparelho ideológico. Quando se trata de educação profissional essa questão fica mais evidente, haja vista que está posta numa relação que envolve o saber e o fazer, notadamente implicada pela categoria trabalho (SILVA, 2007, p.24).

Na contramão dessa dualidade envolvendo a concepção de trabalho, Gramsci (1968, p.7) argumenta que a questão deve ser tomada de forma diferente, para ele,

não se pode separar o “*homo faber do homo sapiens*”. Compreendida dessa maneira, toda atividade humana está implicada também de intelectualidade. Portanto, não caberia negar o papel geral da educação propedêutica sobre os pressupostos do trabalho que o ensino técnico integrado ao ensino médio pode propiciar ao aluno.

Outro autor que contribui com essa discussão é Gadotti (2003, p. 58), ele defende que no exercício da relação trabalho-educação “a integração entre ensino e trabalho constitui-se na maneira de sair da alienação crescente, reunificando o homem com a sociedade”.

Nessa visão de Gadotti, trabalho-educação compreende um processo inseparável. O trabalho não pode ser visto como um processo limitado à mera produção, pois o trabalho é muito mais que isso, ele é a condição básica e fundamental de toda vida humana. Neste sentido ele corrobora a colocação de Nosella que defende essa relação como *poiesis*:

A reflexão contemporânea sobre a relação trabalho e educação, para não se tornar uma monótona e aviltante repetição da velha filosofia da educação que encara o trabalhador como mercadoria, necessariamente precisará eleger como referencial básico a nova concepção de trabalho que a história desses últimos dois séculos pôs em tela, isto é, o trabalho como *poiesis*. (NOSELLA, 1989, p. 37).

O embasamento de uma proposta que opte por integrar trabalho e educação numa perspectiva avançada de sociedade deve trazer no seu processo de sustentação elementos que se implantados no processo educacional, possibilitará que a dimensão emancipatória do trabalho se evidencie.

Nesse sentido, a ideia de integração em uma perspectiva histórica da relação trabalho- educação, no dizer de Ciavatta (2005), “foi originado do grande sonho de uma formação completa para todos conforme queriam os utopistas do renascimento”:

Comenius, com seu grande sonho de regeneração social e, principalmente, os socialistas utópicos da primeira metade do século XIX. De modo especial foram Saint-Simon, Robert Owen e Fourier que levantaram o problema de uma formação completa para os produtores. Finalmente, Karl Marx extraiu das próprias contradições da produção social a necessidade de uma formação científico-tecnológica (CIAVATTA, 2005, p.86) *apud* (SILVA, 2007, p.33).

Estreitando a discussão do binômio trabalho-educação com foco na Educação nacional, Rocha (2006, p.38) afirma que:

No Brasil, a abertura do mercado brasileiro ao comércio globalizado, a partir da década de 1990, gerou a necessidade de resultados positivos e de qualidade nos produtos serviços oferecidos. Esses fatos levaram empresas e governos a pressionarem a instituição escolar para que acompanhasse as mudanças tecnológicas, com vistas ao melhor desempenho e maior competitividade. Nesse contexto, o tema da educação é insistentemente inserido no discurso de amplos e diferentes segmentos da sociedade, atribuindo-se, sobretudo à educação básica de caráter geral, o papel estratégico de promover o desenvolvimento das novas capacidades requeridas ao trabalhador atual.

As políticas de formação profissional durante várias décadas no Brasil vêm sendo conduzidas em consonância com a divisão internacional do trabalho no âmbito do capitalismo mundial. Diante disso, há uma necessidade de modificar o cenário da formação profissional preparando o país para as transformações científicas, tecnológicas e econômicas em curso que fazem parte do conjunto de elementos de dominação do capitalismo atual (SILVA, 2007, p.30).

Kuenzer (2002) ao abordar a contribuição da escola diante das novas exigências, salienta que a reestruturação do processo produtivo provoca profundas modificações na vida social e, em especial, na dos trabalhadores. Da mesma forma, ao se referir ao novo perfil do trabalhador, defende uma argumentação de que para o trabalhador já não basta dominar algumas técnicas parciais de uma tarefa fragmentada, pois além de ser especialista, ele necessita estar preparado para ser dirigente, procurando, ao mesmo tempo, ser capaz de atuar de maneira prática e trabalhar intelectualmente, dominando simultaneamente, as tarefas específicas, as formas de organização e gestão do trabalho e, ainda, compreendendo as relações sociais mais amplas, que constituem a sociedade, mesmo porque neste novo contexto, ele (o trabalhador) exerce as funções de produtor e de cidadão.

Nesse sentido, é bom lembrar que apesar de que no Brasil já tenha havido a junção da educação profissional com a educação geral, o modelo dessa junção seguiu conceitos dicotômicos, muito distantes dos fundamentos da politecnia que permeia, a princípio, a integração do ensino médio com a educação profissional (KUENZER, 2002).

Para Rocha (2006) o Ensino Médio não pode mais estar restrito a uma profissionalização ou à preparação para continuidade de estudos. Em atuais circunstâncias globalizantes e profundamente exigentes na relação trabalho-educação, torna-se necessário proceder a uma adequação nesse nível de ensino, de forma a privilegiar a multiplicidade de códigos e linguagens e uma qualificação intelectual de natureza ampla, a fim de permitir uma base sólida para a aquisição continuada e eficiente de conhecimentos. A formação tem, portanto, a incumbência de impulsionar o indivíduo a criar e responder a novos desafios, a desenvolver a habilidade e o desejo de aprender sempre, num processo de educação continuada.

Neste sentido, Küller (2011, p.2) expõe que:

[...] A lei prevê que, atendida a educação geral, o Ensino Médio pode também proporcionar a formação técnica de nível médio. Parte dos resultados negativos já apresentados costuma ser atribuída à distribuição da matrícula entre essas duas alternativas de educação secundária. O ensino técnico é responsável por menos de 10% das matrículas. Muitos dos que cursam o Ensino Médio profissionalizante visam de fato à universidade. O Ensino Médio de caráter geral é frequentado pela maioria esmagadora dos jovens que chegam a esse nível de ensino. Com um currículo ostensivamente dirigido para a preparação para os exames de acesso ao ensino superior (vestibulares), atende a uma população que, majoritariamente, não chegará à universidade. Assim, a inadequação do currículo à população atendida é um problema facilmente constatável no Ensino Médio brasileiro. Observe-se que não é um problema da legislação de ensino.

Buscando o amadurecimento das discussões sobre a Educação Profissional, em 2003 o MEC juntamente com a SEMTEC provocou a realização de seminários com vistas a fomentar a discussão sobre a Integração, a saber, **“Ensino Médio: Construção Política e Seminário Nacional de Educação Profissional: Concepções, experiências, problemas e propostas”**. O extrato desses seminários possibilitou a evidência de uma dualidade quanto à concepção de Educação Profissional: uma ancorada nos auspícios do Decreto nº 2.208/97, outra que invocava para o debate “os princípios da educação tecnológica/politécnica.” Sob a luz de tais discussões, o MEC sinalizava naquele momento uma possível política de Integração para o Ensino Médio e para a Educação Profissional.

Surge então o desafio da formulação de uma política que superasse a dicotomia entre conhecimento específico e formação geral e, conseqüentemente entre ensino médio e formação integral. Tal desafio por sua vez, ficou aos cuidados da SEMTEC/MEC.

É claro, os moldes novos dessa discussão desembocaria numa situação que implicaria em mudança de parte da estrutura legal: conceber regulamentação ou nova legislação para o assunto. A possibilidade imediata surge na materialização do Decreto nº 5.154/2004 que de acordo com o MEC foi amplamente discutido com a sociedade (BRASIL, 2007a).

CAPÍTULO II - O CONCEITO DE INTEGRAÇÃO NO DECRETO 5.154/04 E LEGISLAÇÕES RELACIONADAS

"Sejam as leis claras, uniformes e precisas, porque interpretá-las é o mesmo, quase sempre, que corrompê-las." (Voltaire)

Para efeito desta pesquisa considerou-se apenas o documento oficial que regula a educação profissional de nível médio no Brasil neste momento, a saber: o decreto presidencial Nº 5.154 de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Mas com o objetivo de situar melhor a discussão no contexto histórico, antes de falar do Decreto 5.154/04 foi necessário uma retomada da legislação anterior, a saber: o Decreto 2.208/97 e a própria LDB.

Baixado pelo governo federal em 17 de Abril de 1997 o Decreto nº 2.208, regulamenta dispositivos da LDB quanto à educação profissional, definindo seus objetivos e níveis, além de estabelecer orientações para a formulação dos currículos dos cursos técnicos.

Ele especifica, no artigo 3º, três níveis de educação profissional: o básico, o técnico e o tecnológico.

É importante compreender que esses níveis não devem ser confundidos com os dois níveis da educação nacional estabelecidos na LDB: o básico e o superior. Os da educação profissional devem ser entendidos como formas de viabilização dos objetivos previstos no artigo 1º do Decreto, ou seja, fundamentalmente a qualificação, a especialização, o aperfeiçoamento e a atualização profissional e tecnológica, a serem proporcionados, nos três níveis, aos jovens e adultos em geral. Essas formas não constituem uma progressão obrigatória, pois o acesso a qualquer uma delas independe da realização de outra. Em vista disso, torna-se relevante a formulação de políticas, metas e estratégias governamentais e institucionais que definam a oferta e as condições de acesso à educação profissional para todos. Trata-se, na verdade, de atendimento a uma necessidade de caráter nacional, ao mesmo tempo econômica, política e social.

Essas conceituações dentro da política educacional da época leva a cabo ainda sua materialização em programas específicos. Como se percebe abaixo:

Fruto dessas pré-conceitualizações está o Decreto 2.208/97, conhecido por Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). Na década de 90, com a expansão da ideologia neoliberal, o governo brasileiro buscou a privatização do estado e, em consonância com essa política, estabeleceu o PROEP. Essa reforma previa que as escolas da rede federal fossem capazes de se reestruturar (via recursos do Proep) para entrarem de forma competitiva no mercado profissionalizante. Dessa forma, as instituições prestariam serviços à comunidade e seriam capazes de se autofinanciar para que, então, o estado pudesse se eximir do custo em mantê-las (BEVILAQUA e CARVALHO, 2009, p. 4).

Verifica-se que proposta dual desse Decreto 2.208/97 não se acentua apenas como problema pedagógico, mas um problema político, uma vez que a dualidade estrutural pode ter sua gênese no modelo escolhido pela sociedade para gestar sua organização, isso implica no mínimo uma relação que também se sustentaria na relação que o capital exerce com o trabalho.

Pensando assim, Kuenzer (2010) afirma que quando ocorrerem avanços de natureza educacional em uma sociedade que mexam com a ampliação da oferta e com a melhoria da qualidade, mediante políticas públicas, é preciso compreender que não é possível superar a dualidade estrutural a partir da escola, senão a partir de transformações na sociedade.

Ainda segundo Kuenzer (2003) o Decreto 2.208/97 contrariou a lógica da Lei 5.692/71, visto que, enquanto esta tornou obrigatória a profissionalização no Ensino Médio, o decreto acabou por forçar os sistemas de ensino a ofertar o Ensino Médio de formação propedêutica. Neste sentido, pensar a profissionalização no Ensino Médio era ao mesmo tempo legal, mas também dificultada a partir do decreto, embora não houvesse proibição tácita para a manutenção de cursos na modalidade Ensino Médio Profissionalizante, isto é, nestas circunstâncias, "se alguma unidade federada decidisse manter a versão integrada poderia fazê-lo, com apoio na LDB; o preço dessa decisão, contudo, seria não receber recursos do convênio firmado pelo Banco Mundial".

Enfim, falar do Decreto em questão nos seus aspectos políticos e legais no contexto educacional e social nos quais ele fora submetido é ao mesmo tempo entrar no universo de políticas públicas do setor educacional, bem como perceber o jogo político envolvido no cenário nacional e porque não dizer internacional –

quando se trata de política de investimentos com recursos oriundos do Banco Mundial por exemplo.

Neste sentido concorda-se com Cêa (2003, p.1) quando ela afirma que:

O período compreendido entre 1997 e 2004 já integra, certamente, um dos mais polêmicos da história da educação no Brasil, quanto aos rumos impostos à formação para o trabalho, no âmbito do sistema educacional. Parte dessa importância deve-se ao significado assumido pelo decreto 2.208/97 no contexto da reforma da educação profissional, contribuindo para a imposição do fim (temporário) da vinculação entre qualificação para o trabalho e elevação dos níveis de escolaridade.

Em 1996 com a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 9.394\96, observa-se a identidade do Ensino Médio definida como uma etapa de consolidação da educação básica, preparando o educando para o trabalho e a cidadania. Sobre esse assunto, Nascimento (2009, p.37) se referindo a LDB diz que:

A lei mantém um conceito de educação abrangente. Por um lado, percebe-se o aspecto positivo de correção da fragmentação presente nos dicionários e no próprio imaginário coletivo da sociedade brasileira ao demarcar que a educação se encontra viva nos vários processos formativos da pessoa humana. Contudo, no § 1º há uma dispersão e generalização o que possibilita o retrocesso ao pensado e refletido pelos dicionários sobre o conceito de educação relacionado, em exclusividade, à escola. Essa educação escolar proposta na lei se evidencia na modernidade como a forma principal, dominante e hegemônica de educação. Por fim, o § 2º apresenta a concordância de que a educação escolar esteja vinculada ao mundo do trabalho e a práticas sociais. O problema é o que entendemos por “mundo do trabalho” e por “prática social”.

Nesta LDB encontra-se também uma concepção de educação profissional: “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.*” LDB (Lei nº 9.394/96, cap. III, art. 39).

Ao propor essa leitura, a LDB traz uma concepção de educação que difere da tradição da formação profissional que tinha uma carga que vinculava em demasia fins e valores do mercado aos métodos e as técnicas ligando-os diretamente com a eficiência e eficácia dos processos (BRASIL, 2003).

Para Bentes (2009, p. 42) quando se relaciona a práxis pedagógica numa perspectiva mais abrangente, tais como decisões ou ações que envolvem questões da legislação educacional, essas práticas devem articular-se de forma mais clara

possível com as políticas públicas que as determinam, por exemplo, a LDB, os planos nacionais de educação.

Cordão, (2002, p.1) se reportando a LDB e Educação Profissional diz o seguinte:

A Lei Federal nº 9394/96,1 a Lei Darcy Ribeiro de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apresenta um novo paradigma para a Educação Profissional: ela deve conduzir o cidadão "ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva", intimamente "integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia" (Artigo 39) Este enfoque supõe a superação total do entendimento tradicional de Educação Profissional como simples instrumento de uma política de cunho assistencialista, ou mesmo como linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho. Este novo enfoque situa a Educação Profissional como importante estratégia para que os cidadãos, em número cada vez maior, tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade contemporânea. Para tanto, impõe-se a superação do antigo enfoque da formação profissional centrado apenas na preparação para a execução de um determinado conjunto de tarefas, na maior parte das vezes, de maneira rotineira e burocrática. A nova educação profissional requer, para além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico que informa a prática profissional e a valorização da cultura do trabalho, pela mobilização dos valores necessários à tomada de decisões. Nesta perspectiva, não basta mais aprender a fazer. É preciso saber que existem outras maneiras para aquele fazer e saber porque se escolheu fazer desta ou daquela maneira. Em suma, é preciso deter a inteligência do trabalho, com a qual a pessoa se habilita a desempenhar com competência suas funções e atribuições ocupacionais, desenvolvendo permanentemente suas "aptidões para a vida produtiva".

Na leitura do Parecer CEB nº 5/97, que prescreve orientações preliminares para a aplicação da Lei nº 9.394/96, homologado pelo Ministro da Educação e do Desporto em 16 de maio de 1997, Percebe-se que em relação à educação profissional ele esclarece que:

“É relevante verificar que a educação profissional se faz presente na lei geral da educação nacional, em capítulo próprio, embora de forma bastante sucinta, o que indica tanto a sua importância no quadro geral da educação brasileira quanto a necessidade de sua regulamentação específica. É o que vem ocorrer com a publicação do Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que “regulamenta o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996” (PARECER CNE/CEB, Nº 5/97)

Percebe-se que tanto o contexto legal, quanto o político permitia ou previa uma estrutura da educação profissional⁵.

Neste sentido, assim como o exercício democrático exige a alternância de grupos políticos no poder, seja de forma paulatina, seja com o rompimento mais abrupto, chega a vez do então na época denominado de grupo da “esquerda” chegar ao poder no Brasil. Isso ocorre em função da eleição do governo Lula, em 2002.

Com tal fato, as críticas às problemáticas repercussões da reforma da educação profissional, da qual o decreto 2.208/97 é parte, ganharam força política. E então, nesse contexto no ano de 2004, por meio do decreto 5.154, revoga-se o anterior.

2.1. Discussão com alguns teóricos acerca da integração no Decreto 5.154/04

O Decreto 5.154 datado de 23 de julho de 2004, regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases e revoga, em seu Art. 9º o Decreto 2208/97, até então o principal instrumento legal da educação profissional.

Essencialmente é um decreto que introduz flexibilidade à educação profissional, especialmente no nível médio, quando da sua publicação deu liberdade às escolas e estados, e, depois deu também aos Institutos Federais (no caso do nível médio) de organizarem a sua formação, desde que respeitando as diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CHRISTOPHE, 2005, p.9).

O Decreto 5.154/04 prevê o desenvolvimento da educação profissional através de cursos e programas, em três planos: formação inicial e continuada de trabalhadores – incluindo a forma integrada com a educação de jovens e adultos; educação profissional de nível médio; e educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. E também estabelece a articulação do nível médio com o nível técnico de educação, em diferentes graus, que o decreto chama de integrado (CHRISTOPHE, 2005, p. 10).

⁵ “Segundo Marise Ramos, além de nunca ter saído da pauta da política educacional brasileira, a educação profissional também nunca perdeu duas de suas marcas originais: a característica economicista, que a vincula muito fortemente à dinâmica do mercado de trabalho e a aponta como meio de preparar as pessoas para esse mercado, e a característica da dualidade, que a situa como a educação destinada à classe trabalhadora e aos filhos da classe trabalhadora”. LEAL, Leila. Educação Profissional e ensino médio integrado no Brasil: um balanço das conquistas e reivindicações. In: **Poli**, Rio de Janeiro, ano III, n. 15, p.6, jan./fev. 2011.

No início do Decreto 5.154/04 já se percebe as unidades de significação constituintes que centralizam as questões da integração ao ensino médio por assim dizer, sejam elas aqui transcritas da seguinte forma, primeiro foco:

Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências (BRASIL, 2004a, p.1).

Segundo foco:

Art. 4o 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.

§ 1o 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, 2004a, p.3).

Segundo o PARECER CNE/CEB Nº 39/2004 que trata da “Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio”. A Educação Profissional Técnica de nível médio será desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio. Isso, com as seguintes observações dos estabelecimentos de ensino:

1. Integrada (inciso I do § 1º do Artigo 4º): “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”. A instituição de ensino, porém, deverá, “ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas” (§ 2º do art. 4º).
2. Concomitante (inciso II do § 1º do Artigo 4º): “oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental ou esteja cursando o Ensino Médio” e com “matrículas distintas para cada curso”.

3. Subsequente (inciso III do § 1º do Artigo 4º): “oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Médio”. Esta alternativa estava prevista no Decreto nº 2.208/97 como “sequencial” e teve a sua denominação alterada pelo Decreto nº 5.154/2004, acertadamente, para evitar confusões com os “cursos sequenciais por campo do saber, de diferentes níveis de abrangência”, previstos no inciso I do Artigo 44 da LDB, no capítulo da Educação Superior (PARECER CNE/CEB Nº 39/04).

Percebe-se que o parecer entende como necessário uma transcrição de parte do texto do Decreto, ao que parece como uma forma de inculcar a nova legislação sobre a integração em seus agentes implantadores do processo nas instituições que tomam essa nova modalidade de ensino médio que se integra a educação profissional.

Acredita-se que com interesse da mesma natureza de persuasão o governo preocupou-se com os aspectos práticos em que os gestores e docentes dessa nova modalidade haviam de enfrentar, assim em 2007 sob a responsabilidade de Dante Henrique Moura, Sandra Regina de Oliveira Garcia e Marise Nogueira Ramos fora elaborado com orientação do MEC e SETEC o chamado “Documento Base”: *Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio*. Na linha de tal raciocínio parte da introdução do documento assim se expressa:

[...]faz-se igualmente necessária uma ação política concreta de explicitação, para as instituições e sistemas de ensino, dos princípios e diretrizes do ensino médio integrado à educação profissional. Nesse sentido, este documento-base propõem-se a contextualização dos embates que estão na base da opção pela formação integral do trabalhador, expressa no Decreto no 5.154/2004, apresentando os pressupostos para a concretização dessa oferta, suas concepções e princípios e alguns fundamentos para a construção de um projeto político-pedagógico integrado (BRASIL, 2007a,p.4).

Em outra parte da introdução deste documento base, encontra-se a citação sobre o programa que dará força motriz ao EMI:

[...] o Programa Brasil Profissionalizado visa estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional, considerando a realidade concreta no contexto dos arranjos produtivos e das vocações sociais, culturais e econômicas locais e regionais, por meio da prestação de assistência financeira para construção, ampliação, modernização e adequação de espaço físico; construção de laboratórios de física, química, biologia, matemática, informática e os recomendados no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos da SETEC; aquisição de acervo bibliográfico; material de consumo e formação de docentes, gestores e pessoal técnico-administrativo (BRASIL, 2007a, p.4).

Com o fragmento textual acima, faz-se necessária uma analogia do Governo de FHC com o de Lula, veja o seguinte: se no primeiro, o Decreto 2.208/97 foi posto em curso de certa forma pelo PROEP, no segundo, entra em cena o programa Brasil Profissionalizado. O Decreto que institui o programa de Lula é de nº 6.302 de 12 de Dezembro de 2007. Ele, no seu artigo 1º e parágrafo único descreve o seguinte:

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

Parágrafo único. São objetivos do Programa Brasil Profissionalizado:

I - expandir o atendimento e melhorar a qualidade da educação brasileira;

II - desenvolver e reestruturar o ensino médio, de forma a combinar formação geral, científica e cultural com a formação profissional dos educandos;

III - propiciar a articulação entre a escola e os arranjos produtivos locais e regionais;

IV - fomentar a expansão da oferta de matrículas no ensino médio integrado à educação profissional, pela rede pública de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, inclusive na modalidade a distância;

V - contribuir para a construção de novo modelo para o ensino médio fundado na articulação entre formação geral e educação profissional;

VI - incentivar o retorno de jovens e adultos ao sistema escolar e proporcionar a elevação da escolaridade, a construção de novos itinerários formativos e a melhoria da qualidade do ensino médio, inclusive na modalidade de educação de jovens e adultos;

VII - fomentar a articulação entre a educação formal e a educação no ambiente de trabalho nas atividades de estágio e aprendizagem, na forma da legislação; e

VIII - fomentar a oferta ordenada de cursos técnicos de nível médio (BRASIL, 2007b, p.1).

Considerando essa nova interação dentro do contexto da educação profissional integrada ao ensino médio assim como propõe o Decreto 5.154/2004, dar-se conta do confronto com processos que encerram no seu interior as relações entre o trabalho, o emprego, a escola e a profissão.

Assim, essas relações resultam de intrincada rede de determinações, mediações e conflitos entre diferentes esferas da sociedade: econômica, social, política e cultural.

É preciso sempre considerar que todo e qualquer sistema educacional está historicamente localizado e circunstanciado. No seu interior, circulam complexos movimentos de construção e reconstrução, determinados por fatores de ordem econômico-social e político-cultural, definindo contextos em que se situam os

diferentes atores sociais, demonstrando interesses diferenciados. (BRASIL, 2004b, p.7)

Além disso, a discussão sobre as finalidades do ensino médio objetivou seus principais sentidos – sujeitos e conhecimentos – focando superar a determinação histórica do mercado de trabalho em relação a essa etapa de ensino, seja na sua forma imediata, predominantemente pela vertente profissionalizante; seja de forma mediata, pela vertente propedêutica.

Assim, a política de ensino médio foi orientada pela construção de um projeto que supere a dualidade entre formação específica e 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, 2007a, p.6).

Segundo Ciavatta o Decreto 5.154/2004⁶

É fruto de um conjunto de disputas e, por isso, mesmo, é um documento híbrido, com contradições que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas. Sabemos que a lei não é a realidade, mas a expressão de uma correlação de forças no plano estrutural e conjuntural da sociedade. Ou interpretamos o Decreto como um ganho político e, também, como sinalização de mudanças pelos que não querem se identificar com o status quo, ou será apropriado pelo conservadorismo, pelos interesses definidos pelo mercado. A literatura sobre o dualismo na educação brasileira é vasta e concordante quanto ao fato de ser o ensino médio sua maior expressão. É neste nível de ensino que se revela com mais evidência a contradição fundamental entre o capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho? A história nos permite maior clareza sobre a questão, porque vai revelar a ordenação da sociedade em classes que se distinguem pela apropriação da terra, da riqueza que advém da produção social e da distribuição dos saberes. (Ciavatta, 2005, p.26-27).

Ciavatta (2005) apresenta alguns pressupostos que os sistemas e instituições devem considerar para a elaboração do projeto político pedagógico do ensino médio integrado à educação profissional:

- a) Não reduzir a educação às necessidades do mercado de trabalho, mas não ignorar as exigências da produção econômica, como campo de onde os sujeitos sociais retiram os meios de vida [...]
- b) Construir e contar com a adesão de gestores e educadores responsáveis pela formação geral e da formação específica, bem como da comunidade em geral. [...]

⁶ Volta-se aqui uma discussão com os teóricos, agora com um foco de enfrentamento de forma direta com a legislação.

- c) Articular a instituição com familiares dos estudantes e a sociedade em geral. [...]
- d) Considerar as necessidades materiais dos estudantes, bem como proporcionar condições didático-pedagógicas às escolas e aos professores. [...]
- e) Transformar o projeto de formação integrada em uma experiência de democracia participativa e de recriação permanente. [...]
- f) Resgatar a escola como um lugar de memória. Sucessivas reformas educacionais e carências materiais diversas traduzem-se em uma dificuldade intrínseca às escolas e a seus professores de pensarem de modo orgânico e criativo projetos autônomos de educação. [...] (Ciavatta, 2005 *apud* BRASIL 2007a, p. 55-57).

Dessa forma exposta acima, a interdisciplinaridade torna-se crucial uma vez que supõe disciplinas que se interseccionam, mas não se sobrepõem, que se reorganizam, que buscam elementos em outras ciências. Ao mesmo tempo, a formação de um sujeito crítico surge como elemento inerente à interdisciplinaridade, pois esse constante diálogo entre as disciplinas contribui para a formação de um aluno que saiba relacionar e transferir saberes. (ZOLIN VESZ e SOUSA, 2010 p. 4).

Percebe-se que o termo “articulação” no sentido dado por Ciavatta, indica a conexão entre partes, fazendo menção nesse caso, é claro a educação profissional e os níveis da educação nacional.

Observa-se que quanto ao ensino médio, etapa final da educação básica, essa articulação é específica principalmente quando o artigo 36, (LDB) parágrafo 2º, apregoa que “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepara-lo para o exercício de profissões técnicas”.

Entende-se, portanto que a articulação pode chegar ao máximo, promovendo uma verdadeira “integração”, nessa interação a educação profissional e ensino regular se complementam, conformando uma totalidade (BRASIL, 2007a, Op. cit., p.8).

SHIROMA et al (2002, p. 87) argumenta que política educacional tem maior abrangência do que a legislação que a fundamenta:

[...] política educacional de educação é mais abrangente do que a legislação proposta para organizar a área. Realiza-se também pelo planejamento educacional e financiamento de programas governamentais, em suas três esferas, bem como por uma série de ações não-governamentais que se propagam, com informalidade, pelos meios de comunicação. Realiza-se, para além desses espaços, por meio da difusão de seu ideário pelas publicações oficiais e oficiosas.

Neste sentido, Cêa (2006, p.7) argumenta que o conteúdo do decreto 5.154/2004, embora restabeleça acertadamente o poder normativo da LDB 9.394/96 ao prever a possibilidade da forma integrada de oferta da educação profissional no âmbito do ensino médio, o faz colocando essa alternativa no mesmo nível de importância das demais formas de articulação (concomitante e sequencial), ratificando, destarte, o mais perverso efeito do decreto 2.208/97 para os trabalhadores brasileiros: a desvinculação entre formação para o trabalho e elevação dos níveis formais de escolaridade permanece como a tendência predominante de (des)qualificação para o trabalho ofertada pelo sistema público de educação; ou seja, permanece a hegemonia da educação profissional desintegrada.

Ainda segundo Cêa, está claro no Parecer CNE/CEB 39/2004 que, ao tratar das orientações gerais e das adaptações necessárias à aplicação das articulações entre educação profissional e ensino médio, destaca que a indicação do ensino médio integrado, nos termos do decreto 5.154/2004, não representa, em nenhuma medida, que esta forma de articulação deva ser a priorizada. Pelo contrário, o citado parecer explicita que:

A instituição [de ensino] poderá adotar qualquer uma das três formas previstas no Decreto nº 5.154/2004 [integrada, concomitante ou subsequente], na realidade, cinco, com o desdobramento em três da forma “concomitante” [na mesma instituição de ensino, em instituições diferentes ou por meio de convênio de intercomplementaridade]. O decreto não obriga, portanto, por uma ou outra, cabendo à instituição de ensino, no uso de sua autonomia, decidir pela forma que melhor se coaduna com sua proposta político-pedagógica (Parecer CNE/CEB 39/2004, p.6).

A integração que se constatou no Decreto 5.154/04 passa a ser a melhor forma para que os conhecimentos científicos e tecnológicos sejam consolidados em nível médio, construindo uma identidade desta etapa da educação básica, rompendo com os dois modelos já existentes, ou seja, não transformar toda a educação em propedêutica e nem toda educação em profissionalização. O erro histórico das “mudanças” talvez tenha sido a persistência de uma coisa ou outra. Construir uma educação neste nível de ensino não é apenas uma opção por uma forma ou outra, é a construção de uma educação que possibilite a apropriação dos conhecimentos construídos pela humanidade e o acesso à cultura (GARCIA, 2009, p.63).

CAPÍTULO III - ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Não é suficiente dirigir-se ao rio apenas com a intenção de pescar, é preciso levar também a rede.

Provérbio chinês

Nesse capítulo, são descritos os aspectos metodológicos que dão sustento aos passos trilhados pela pesquisa, definidos o caráter da investigação e descritas as fontes e os sujeitos da pesquisa, justificando as escolhas e o método de trabalho.

3.1. Abordagem da Pesquisa

Levando-se em consideração que a abordagem qualitativa permite, segundo Richardson (1999), descrever a complexidade de determinados problemas e possibilita dentre outros aspectos, compreender processos dinâmicos vividos por grupos sociais, além de favorecer o entendimento das peculiaridades do comportamento dos indivíduos, optou-se, nessa pesquisa, por uma abordagem eminentemente qualitativa, mas não estritamente, por entender que em determinado momento a análise de alguns índices remete a uma descrição quantitativa dos dados apresentados. Entendeu-se que tal escolha propiciaria estudar a concepção de integração na perspectiva dos próprios docentes envolvidos no processo, analisando-a e compreendendo sua experiência.

De acordo com Gunther (2006), aquele que busca a construção do conhecimento, através da pesquisa, deve utilizar formas complementares, e não isoladas, de utilização da pesquisa quantitativa e qualitativa, sem se prender a um ou outro método, adequando-os para solução do seu problema de pesquisa.

Definir qual seria o melhor método para a compreensão de fenômenos na área educacional tem sido razão de muitas discussões, porém, de acordo com Lüdke e André (1986, p.3), *apud* Rodrigues (2011, p.37):

[...] poucos os fenômenos nessa área podem ser submetidos a esse tipo de abordagem analítica, pois em educação as coisas acontecem de maneira tão inextricável que fica difícil isolar as variáveis envolvidas e, mais ainda apontar claramente quais são as responsáveis por determinado fato [...]

Minayo et al (1994, p.80), nos ensina que procedimentos qualitativos perscrutam uma realidade não passível de quantificação e respondem a questões muito particulares para compreender em pormenor os significados e características situacionais apresentados pelo cotidiano da sala de aula, espaço este que nem sempre se submete a medidas quantitativas e que, não pode reduzir-se à operacionalização de variáveis. É o caso desta pesquisa que investigou as concepções de integração, identificadas na experiência cotidiana dos docentes.

Esse autor ainda explica que:

Os autores que seguem tal corrente não se preocupam em quantificar, mas sim, compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos. Trabalham com a vivência, com a experiência, com a continuidade e também com a compreensão das estruturas e instituições como resultado da ação humana objetiva. Ou seja, desse ponto de vista, a linguagem, as práticas e as coisas são inseparáveis (p.24).

3.2. Técnicas e Instrumentos de Pesquisa

Tendo em vista a concretização dos objetivos estabelecidos para esta investigação utilizou-se, além da pesquisa bibliográfica, as seguintes técnicas para coleta e análise dos dados: entrevista semiestruturada, o questionário, a análise documental e análise de conteúdo.

A pesquisa bibliográfica foi fundamental para a construção do referencial teórico desse estudo. Segundo Moreira e Caleffe (2006):

[...] é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído de livros, artigos, jornais, monografias, dissertações, teses, material cartográfico etc. O objetivo principal é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que já foi produzido na área em questão (p. 74).

O estudo documental, por sua vez, permitiu principalmente, a compreensão mais detalhada da legislação referente ao conceito de integração do Decreto 5.154/04 e dos Planos de Curso do Ensino Médio Integrado do IFTO - Campus Paraíso.

Lüdke e André (1986), afirmam que a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, principalmente quando o assunto envolve “documentos”, leis, regulamentos, normas, pareceres, cartas

memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares. Essas autoras ainda dizem que um dos aspectos mais importantes da análise documental é o seu uso para ratificar e validar informações obtidas mediante outras técnicas de coleta tais como entrevistas, questionários ou observação.

Reforça-se, portanto, que nessa pesquisa, em que se lidou com muitos documentos, a análise documental foi essencial como fonte de evidências que fundamentaram as afirmações e declarações do pesquisador.

Quanto ao uso do questionário, apesar da recomendação de seu uso estar vinculado a pesquisas em que tenha um número de pesquisados muito grande, nesta pesquisa optou-se também pelo o uso do questionário fechado, por acreditar que este instrumento desde que cuidadosamente elaborado, permite a coleta de informações postuladas pelo pesquisador com bastante precisão e objetividade. O questionário, segundo Gil (1999, p.128) *apud* Chaer, Diniz e Ribeiro, (2011), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

Nesta pesquisa também se utilizou para a coleta de dados a entrevista semiestruturada. Na explicação de Triviños (1987, p. 146) a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que se sustentam a partir da parte teórica e hipotética que se relacionam ao tema da pesquisa. Tais questionamentos geram novas hipóteses a partir das respostas dos informantes. O tema central, neste caso, é colocado pelo investigador/entrevistador. Na visão deste autor, além disso, a entrevista semiestruturada favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade. Ela também favorece um processo mais consciente e atuante do pesquisador no decorrer da coleta de informações.

Uma observação também interessante é a de Kipnis (2005), para ele, a entrevista é um instrumento que apresenta taxa de retorno de 70,0 a 80,0%, além de oferecer algumas vantagens como a facilidade da expressão oral em detrimento da escrita.

Para a análise dos dados levantados utilizou-se a análise de conteúdo, especificamente, a presente pesquisa adotou o modelo proposto por *Bardin* (1977). Segundo essa autora, o entendimento é o seguinte:

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (p. 31).

A autora defende que a análise de conteúdo oscila entre os dois polos que envolvem a investigação científica: o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade, prescrevendo um resultado na elaboração de indicadores quantitativos e/ou qualitativos que devem levar o pesquisador a uma segunda leitura da comunicação, baseado na dedução, na inferência. Vista dessa forma, a análise de conteúdo pode ser utilizada tanto em pesquisas de cunho quantitativo, quanto qualitativo, nas ciências sociais (CAPELLE et al, 2003).

Moraes traduz a “análise de conteúdo” da seguinte forma:

A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. Essa metodologia de pesquisa faz parte de uma busca teórica e prática, com um significado especial no campo das investigações sociais. Constitui-se em bem mais do que uma simples técnica de análise de dados, representando uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias (MORAES, 1999, p.7).

3.3. Local da Pesquisa

Conforme dito anteriormente, a pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO) - Campus Paraíso e, para melhor compreender esse contexto onde a investigação se desenvolveu, farei uma breve caracterização do mesmo.

Os Institutos Federais (IFs) são uma nova institucionalidade que representa uma ação, de um conjunto de políticas públicas para a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. No Artigo 2º da Lei nº 11.892, os institutos foram definidos como instituições especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica

para os diferentes níveis e modalidade, podendo, portanto ofertar cursos superiores, de pós-graduação, técnicos e modalidades que atendam aos princípios de oportunidade e melhora na elevação da escolaridade junto à formação para o trabalho (BRASIL, 2008).

Criado por meio da retro mencionada Lei Federal, o Instituto Federal de Tocantins foi edificado no seio dos municípios mais populosos do Tocantins: Palmas, Araguaína, Gurupi, Porto Nacional, Paraíso do Tocantins e Araguatins. Em sua formação, o IFTO agregou instituições de educação profissional já sedimentadas no estado com outras recentes: Escola Agrotécnica Federal de Araguatins, Escola Técnica Federal de Palmas, Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) de Paraíso do Tocantins e a Escola Técnica Estadual de Enfermagem de Araguaína, que se tornaram, respectivamente, os *Campi* Araguatins, Palmas, Paraíso e Araguaína, Porto Nacional e Gurupi, além do recém criados *Campi* de Colinas do Tocantins e Dianópolis.

O Campus Paraíso do Tocantins, antiga Unidade de Ensino Descentralizada da Escola Técnica Federal de Palmas, originou-se da federalização do Centro de Educação Profissional de Paraíso – CEP.

Implantado desde o ano de 2007, o campus Paraíso do Tocantins teve suas aulas iniciadas no dia 05 de novembro daquele ano, mas sua inauguração oficial ocorreu somente no dia 08 de novembro, ocasião em que várias autoridades compareceram à solenidade, dentre elas, o então Governador do Estado, Marcelo Miranda e o Secretário de educação Profissional e Tecnológica do MEC, Eliezer Moreira Pacheco.

Figura 01 - Os campi do IFTO

Fonte: (BRASIL, 2009).

Dispondo de uma área de 19,73 hectares, as instalações do Campus Paraíso estão distribuídas em salas de aula, biblioteca, auditório, laboratórios de informática, de saneamento, de bioquímica, de análise de alimentos, unidades produção e de processamento de alimentos, além dos ambientes administrativos. O Instituto localiza-se no Distrito Agroindustrial de Paraíso a 70 quilômetros da capital Palmas. Atualmente, o Campus oferece os cursos de Técnico subsequente em Meio Ambiente, Agroindústria, Informática e de Administração; Cursos técnicos Integrados ao Ensino Médio em Meio Ambiente, Agroindústria e Informática e os cursos Superiores de Licenciatura em Matemática e Tecnólogo em Gestão da Tecnologia da Informação. O campus oferece ainda o Curso de Nível Médio/PROEJA, com qualificação em Operação de Computadores, e o curso de Especialização Lato Sensu em Gestão Ambiental.

Considerando a necessidade de ampliar a oferta de vagas optou-se em implantar o Campus Paraíso com oferta de cursos nas áreas vocacionais, acima mencionadas, no município de Paraíso do Tocantins. O referido projeto incluirá em sua área de abrangência os seguintes municípios: Barrolândia, Araguacema, Abreulândia, Divinópolis, Marianópolis, Caseara, Monte Santo, Chapada da Areia, Pium, Cristalândia, Lagoa da Confusão, Pugmil e Nova Rosalândia, Miranorte e Paraíso do Tocantins.

Figura 2 - Sede do IFTO – Campus Paraíso.



Fonte (BRASIL, 2012a)

Quadro 02 - Oferta dos cursos de ensino médio integrado no IFTO - Campus Paraíso.

| Cursos ofertados de nível médio | Objetivos |
|----------------------------------|---|
| Médio Integrado em Agroindústria | <p>Formar cidadãos e profissionais com formação técnica para uma inserção competente no mercado de trabalho e como empreendedor no desenvolvimento de atividades agroindustriais.</p> <p>Objetivos específicos</p> <p>Proporcionar aos alunos uma sólida formação na área de agroindústria aliada a uma cultura geral.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formar profissionais que dominem os conhecimentos científicos e com valores de responsabilidade social, justiça e ética |

| | |
|--------------------------------|---|
| | <p>profissional.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacitar profissionais para trabalharem em equipe, capazes de se adaptar a novas situações e com boa comunicação oral e escrita. • Desenvolver no curso um ensino baseado na prática, visando significativamente a ação profissional, com uma metodologia de ensino que contextualiza e põe em ação o aprendizado. |
| Médio Integrado em Informática | <p>O Ensino Médio, na área profissional de Técnico em Informática, tem como objetivos gerais, associando a base comum nacional com o ensino tecnológico:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Adequar seu currículo às tendências do mundo do trabalho, contextualizando os conteúdos das unidades curriculares à realidade. <p style="text-align: center;">Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Desenvolver, interdisciplinarmente e na prática educativa, os princípios orientadores referentes aos valores estéticos, políticos e éticos. <input type="checkbox"/> Desenvolver no curso um ensino baseado na prática, visando significativamente a ação profissional, com uma metodologia de ensino que contextualiza e põe em ação o aprendizado. <input type="checkbox"/> Formar profissionais capazes de dominar os conhecimentos científicos, objetivando aplicá-lo de modo organizacional; aplicar os conhecimentos através de estratégias de procedimento para tomar decisões; internalizar valores de responsabilidade social, justiça e ética profissional. <input type="checkbox"/> Proporcionar aos alunos uma sólida formação na área da Informática aliada a uma cultura geral; |
| | <p>Capacitar profissionais propiciando formação técnica, para uma inserção competente e construtiva, junto aos setores industriais e à sociedade, no desenvolvimento de atividades relacionadas ao Meio Ambiente, formando cidadãos críticos e responsáveis com questões que envolvam o bem estar do ser humano prezando pela ética profissional e social.</p> <p style="text-align: center;">Objetivos específicos:</p> |

| | |
|----------------------------------|---|
| Médio Integrado em Meio Ambiente | <p>Desenvolver a capacidade de compreensão da necessidade de preservação dos recursos naturais por meio da educação, tecnologia e gestão ambiental;</p> <p>Capacitar para a elaboração de programas que possam controlar a degradação ambiental de origem química, geológica e biológica utilizando tecnologias limpas;</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Preparar profissionais aptos a realizar a avaliação ambiental propondo alternativas relacionadas à obtenção de melhorias relativas à Qualidade Ambiental, considerando a dimensão educativa para a preservação e conservação ambiental; <input type="checkbox"/> Capacitar para a utilização de procedimentos para a melhoria contínua do meio ambiente; <input type="checkbox"/> Formar profissionais capacitados a solucionar, com eficiência e em consonância com a filosofia da gestão ambiental, os problemas ambientais decorrentes das mudanças do meio ambiente; |
|----------------------------------|---|

Fonte: http://paraíso.ifto.edu.br/viindex.php?acao=curso&cod_curso=6&opc=9

3.4. Definição da População investigada

O universo dos docentes que atuam no Ensino Médio Integrado no IFTO-Campus Paraíso segundo dados da Coordenação, é de 47 professores contemplando área técnica e área comum⁷. Desse universo, foram aplicados questionário fechados com 30 professores e entrevistados 10, totalizando 40 professores.

Quanto ao critério adotado pela pesquisa, foram considerados os docentes que atuam em dois cursos: Técnico em Informática, Técnico Agroindústria. Os

⁷ No IFTO, é comum se usar a expressão componente técnica para a área específica do curso, bem como também se usa a expressão “área comum” para se referir a uma componente da chamada “base nacional comum”. Segundo os Planos de Curso do Ensino Médio Integrado do IFTO, a organização dos cursos estão estruturadas na matriz curricular que compreende:

- Uma Base Nacional Comum que integra componentes das três áreas de conhecimentos do Ensino Médio (Linguagens e Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias); e
- Formação profissional, que integra componentes específicas da área profissional do Curso Técnico. Daí deriva as expressões “componente técnica e componente da área comum”, verbalizada na comunicação tanto da coordenação como dos docentes do Ensino Médio do Campus Paraíso.

dados foram coletados junto às Coordenações de Curso, à Coordenação de Registros Escolares (CORES) e a Direção de Gestão de Pessoas.

3.5. Procedimentos da Pesquisa

3.6. Questionário

A construção e aplicação do questionário assumiu a seguinte estrutura: questões sobre o tempo de docência em geral e no IFTO; sobre o grau de formação e formação inicial; sobre a atuação nos cursos do Ensino Médio Integrado, sobre área de atuação, se comum ou se técnica, além de perguntas que versavam sobre os “sentidos de integração”, totalizando 06 questões.⁸

Ainda no tocante ao questionário as áreas de atuação foram diversas. A aplicação deu-se no interior do Campus, corredores, sala de professores. Nessa dinâmica, à medida que se encontrava um docente que atuava no médio integrado no Curso de Informática ou Agroindústria era feita a abordagem e entrega do questionário, sendo recebido logo em seguida.

No quadro abaixo, encontra-se a descrição sobre a área de formação dos respondentes do questionário:

Quadro 03 – Professores pesquisados que responderam ao questionário

| Área de Formação | Nº |
|----------------------------------|----|
| Engenharia de agrimensura | 1 |
| Engenharia agrônômica | 2 |
| Engenharia sanitária e Ambiental | 1 |
| Engenharia de alimentos | 2 |
| Licenciatura em Física | 2 |
| Pedagogia | 2 |
| Ciência da Computação | 2 |
| Engenharia Ambiental | 2 |
| Engenharia de Computação | 1 |
| Educação Física | 2 |
| Ciências Sociais | 1 |
| Filosofia | 1 |
| História | 1 |
| Licenciatura em Química | 2 |
| Geografia | 1 |
| Licenciatura em Matemática | 2 |

⁸ Para integra, conferir Apêndice “A - Instrumento de pesquisa: Questionário docente”.

| | |
|--|-----------|
| Letras: português/espanhol/inglês | 3 |
| Ciências Biológicas | 2 |
| Total de professores pesquisados com questionário fechado | 30 |

Fonte: Pesquisa de campo 2013 do próprio autor

A análise dos dados coletados com o questionário fechado foi realizada por meio da descrição dos dados a partir da caracterização visual (gráficos) dos mesmos, de forma a compreendê-los melhor. Optou-se pela construção de gráficos com informações gerais acerca das trajetórias escolares dos atores educacionais entrevistados, no que concerne a participação, à conceituação de Integração, elaborando quadros mais detalhados com informações específicas sobre os fatores internos e externos levantados.

Todos os gráficos foram montados com auxílio do programa *Microsoft Excel 2010*.

As categorias de método referentes a ‘integração’, implícitas na análise deste questionário foram os “Sentidos de Integração”:

[1] **Sentido filosófico,**

[2] **Sentido da indissociabilidade entre educação profissional e educação básica e**

[3] **Sentido da integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade.**

Ainda, foram consideradas as seguintes variáveis:

- Tempo de trabalho como professor;
- Tempo de trabalho no IFTO;
- Formação acadêmica mais elevada;
- Atuação nos Cursos integrados;
- Componente técnica e da área comum.

O questionário depois de elaborado, testado e aplicado foi incorporado à pesquisa no “Apêndice A”.

3.7. Entrevistas semiestruturadas

A entrevista semiestruturada foi baseada em roteiro embasado nos objetivos específicos desta pesquisa, o qual foi denominado por “Apêndice B”.

Foram entrevistados 10 professores. Os procedimentos foram os seguintes: Primeiro foi feita uma abordagem aos professores de forma verbal, em sala própria do IFTO-Campus Paraíso, explicando os objetivos da pesquisa e perguntando quem gostaria de contribuir, se dispondo a entrevista. Dez (10) professores manifestaram interesse em participar. O quadro de representação foi este:

Quadro 04 – Dados referentes à entrevista com os docentes

| Variáveis | Resultados |
|--|---|
| Sexo | Feminino: 05 Masculino: 05 |
| Área de formação | 01 Com formação em Ciências Sociais 02 Com formação em História 01 com formação em Química 01 Com formação em Geografia 01 Com formação em Letras (espanhol) 01 Com formação em Engenharia da Computação 02 com formação em Engenharia do Meio Ambiente 01 Com formação em Engenharia de Alimentos |
| Formação acadêmica mais elevada | Somente com Graduação: 0 Com Especialização lato sensu: 04 Com Mestrado: 06 Com Doutorado: 0 |
| Componente | Área técnica: 04 professores Área comum: 06 professores |

Fonte: Pesquisa de campo 2013 do próprio autor.

Para a realização das entrevistas foi utilizado um “notebook” com um programa denominado *audacity-win-2.0.3* utilizado para gravação de áudio. Com o objetivo de fazer uma conexão com a pesquisa, primeiro, informou-se ao entrevistando a temática central da entrevista, inclusive que o roteiro das entrevistas fora baseado nos objetivos específicos da pesquisa, contudo sem fazer interferências posteriores, na tentativa de deixar o entrevistado à vontade.

À medida que o entrevistando discorria sobre o assunto, faziam-se pequenas intervenções, fazendo novas perguntas e solicitando complementações com o objetivo de fomentar o diálogo, bem como extrair o máximo de informações pertinentes à pesquisa.

Posteriormente essas entrevistas foram transcritas literalmente utilizando-se do editor de texto *Word* e incorporadas de forma fragmentada ao corpo do texto da dissertação no capítulo de análise dos dados. Para a dinâmica das análises denominou-se os professores da seguinte forma:

- a) Professores da “área comum” identificados com A,B, C, D, E e F;
- b) Professores da “área técnica”, G, H, I e J.

O processo de categorização foi feito utilizando-se dos recursos do *XMind versão free..* Esta é uma ferramenta de código aberto para a elaboração de mapas mentais, uma espécie de diagrama usado para representar e relacionar aspectos distintos de uma ideia ou tarefa a ser executada. Dessa forma, fica mais fácil visualizar o “problema” ou memorizar algum conteúdo. É claro que basta papel e caneta para construir um mapa mental, mas com a ajuda de um software fica muito mais simples editar os diferentes elementos que o formam. Além disso, o *XMind* facilita, também, a tarefa de compartilhar o mapa com outras pessoas, possibilitando até mesmo a exportação do trabalho para formatos populares, como PDF, Word e PowerPoint.

Para a análise de conteúdo, utilizou-se, basicamente, o modelo proposto por Bardin. A autora apresenta um quadro dos “domínios possíveis da aplicação da análise de conteúdo”, como se pode ver a seguir:

Quadro 05 – Domínios possíveis sobre a aplicação da análise de conteúdo

| Código e suporte | Número de pessoas implicadas na comunicação | | | |
|---|--|--|--|--|
| | Uma pessoa (monólogo) | Comunicação dual (diálogo) | Grupo restrito | Comunicação de massa |
| Linguístico escrito | Agendas, maus pensamentos, congeminações, diários íntimos. | Cartas, respostas a questionários, a testes projetivos, trabalhos escolares | Ordens de serviço numa empresa, todas as comunicações escritas, trocadas dentro de um grupo. | Jornais, livros, anúncios publicitários, cartazes, literatura, textos jurídicos, panfletos. |
| Linguístico Oral | Delírio do doente mental, sonhos. | Entrevistas e conversações de qualquer espécie. | Discussões, entrevistas, conversações de grupo de qualquer natureza. | Exposições, discursos, rádio, televisão, cinema, publicidade, discos. |
| Ícônico (sinais, grafismos, imagens, fotografias, filmes, etc) | Garatujas mais ou menos automáticas, grafitos, sonhos. | Respostas aos testes projetivos, comunicação entre duas pessoas através da imagem. | Toda comunicação icônica num pequeno grupo (p. ex.: símbolos icônicos numa sociedade secreta, numa casta). | Meio físico e simbólico: sinalização urbana, monumentos, arte...; mitos, estereótipos, instituições, elementos de cultura. |
| OUTROS CÓDIGOS SEMIÓTICOS (i.é, tudo o que não sendo linguístico, pode ser portador de significações: ex.: música, código olfativo, objetos diversos, espaço, tempo, sinais patológicos, etc) | Manifestações históricas da doença mental, posturas, gestos, tiques, dança, coleções de objetos. | Comunicação não verbal com destino a outrem (posturas, gestos, distância espacial, sinais olfativos, manifestações emocionais, objetos quotidianos, vestuário, alojamento...) comportamentos diversos, tais como os ritos e as regras de cortesia. | | Meio físico e simbólico: sinalização urbana, monumentos, arte..., mitos, estereótipos, instituições, elementos de cultura. |

Fonte: Adaptado de Bardin (1977, p. 35).

Segundo leitura feita por (Minayo, 2000) *apud* (CAPELLE et al, 2003) de Bardin, existem várias técnicas desenvolvidas na análise de conteúdo que atuam no sentido de promover o alcance e a compreensão dos significados manifestos e latentes no material de comunicação, tais como:

- a) Análise temática ou categorial;
- b) Análise de avaliação;
- c) Análise de expressão;
- d) Análise de relações e
- e) Análise de enunciação;

Nesta pesquisa a técnica de aplicação escolhida foi a Análise Categorial, pois segundo Bardin (1977 p.153,175):

No conjunto das técnicas da análise de conteúdo, a análise por categorias é a mais antiga; na prática é a mais utilizada. Funciona por operações de desmembramentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples [...] a análise temática: é transversal, isto é recorta o conjunto das entrevistas através de uma grelha de categorias projetada sobre os conteúdos. não se têm em conta a dinâmica e a organização, mas a frequência dos temas extraídos do conjunto dos discursos, considerados como dados segmentáveis e comparáveis.

A técnica de categorização seguiu as etapas conforme proposta de Moraes (2003): Unitarização, Categorização e Comunicação. Em síntese, elas se expressam da seguinte forma:

1. **Unitarização:** Identificar e separar os enunciados que compõe os textos;
2. **Categorização:** Conjunto de unidades de análise que se organiza a partir de algum aspecto de semelhança que as aproxima;
3. **Comunicação:** A Unitarização e a Categorização fomentam a produção de um novo texto caracterizado pela descrição e interpretação, expressando uma nova compreensão do fenômeno investigado, classificando-se como Comunicação.

Após essa fase inicial, submeteu-se o material coletado a um estudo aprofundado, correlacionando com a discussão teórica de integração. Os quadros referenciais emanados dessa etapa possibilitaram uma descrição analítica que, segundo Triviños (1990,p.161) é a gênese dos procedimentos básicos da Análise de Conteúdo.

A partir da identificação dos índices e do recorte por unidades temáticas, foram identificadas as unidades de registro, que se configuram como as unidades de significação a codificar.

A partir da organização das unidades de registro em núcleos de sentido comuns, reuniu-se em unidades de contexto, daí, emergiram as categorias de análise, que, nesta pesquisa, não foram estabelecidas *a priori*. Essa categorização deu origem a quatro categorias:

- (1) A concepção de integração segundo os docentes;
- (2) A coerência entre a concepção de integração dos docentes e do Decreto 5.154/04;
- (3) Práticas de integração realizadas pelos docentes;
- (4) A coerência entre a concepção e prática de integração.

CAPÍTULO IV - DISCUSSÃO DO RESULTADO

A partir das reflexões apresentadas nos capítulos anteriores, nos quais se organizou um referencial teórico e normativo quanto aos conceitos, práticas e legislação que contemplam a conceituação de integração, este capítulo tem por finalidade desvelar a concepção de integração presente na experiência docente do IFTO – Campus Paraíso. No intuito de alcançar o objetivo geral desta pesquisa, conforme exposto na introdução, optou-se, conforme mencionado anteriormente, pela Análise de Conteúdo, descrita por *Bardin* (1977), como referencial metodológico de análise de dados.

Com objetivo de clarificar mais a apresentação e a análise dos resultados da pesquisa, dividiu-se em duas partes.

Na primeira foi realizada uma apresentação descritiva do perfil docente. Isso foi possível com os dados levantados pelo questionário objetivo e entrevistas.

Na segunda parte foi feita a análise da concepção de integração e as repercussões práticas dos docentes do IFTO – Campus Paraíso. Neste ato, juntou-se parte do resultado do questionário objetivo sobre os sentidos de integração com a análise das entrevistas e dos Planos de Curso.

4.1. Perfil docente do IFTO – Campus Paraíso

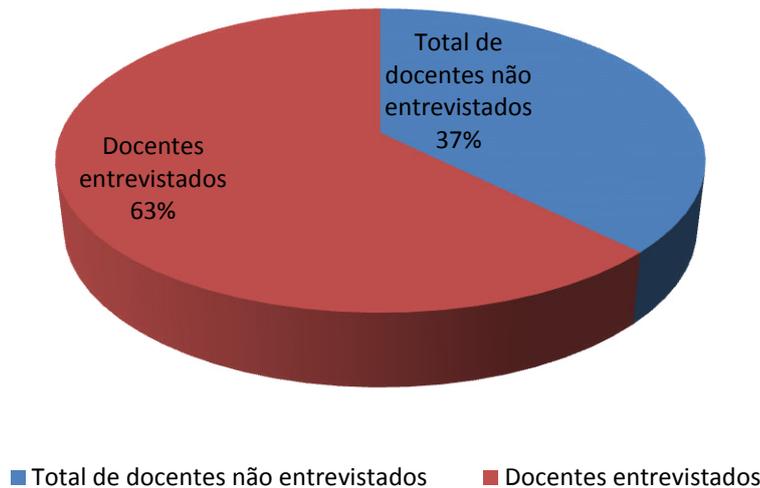
Na perspectiva de conhecer melhor quem é o corpo docente do IFTO – Campus Paraíso, que atua no ensino médio integrado e auxiliar na compreensão de suas percepções e práticas, foi construído um perfil docente.

4.1.1. Total de Docentes Pesquisados

O gráfico 1 evidencia o interesse dos docentes em participar da pesquisa, atingindo mais de 60% do total de docentes atuantes na modalidade de ensino. Esse interesse pode significar, entre outras coisas, o reconhecimento da importância da pesquisa para os docentes, o que reafirma o nosso compromisso não apenas de atingir os objetivos propostos, mas de que este trabalho ao ser devolvido aos

professores enquanto resultado, gere também, recomendações e resposta institucional que possibilite novos avanços em relação ao tema estudado.

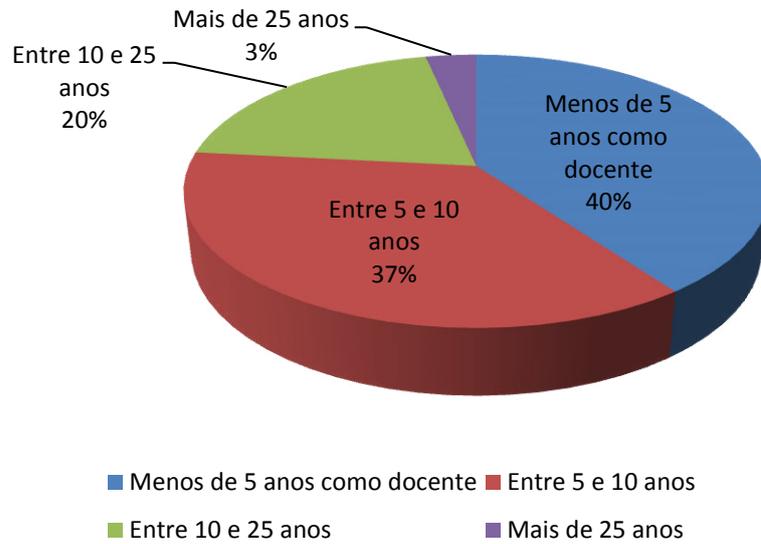
Gráfico 01 – Total de docentes pesquisados



Fonte: pesquisa de campo 2013 do próprio autor

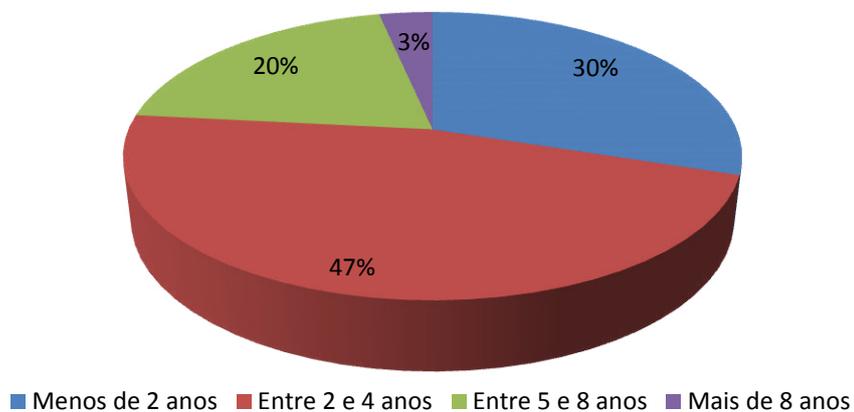
4.1.2. Tempo de Trabalho

O tempo de trabalho é uma questão importante quando se analisa a prática docente, uma das variáveis analisadas nessa pesquisa. Observa-se pelos dados analisados que temos uma população de 40% com pouca experiência docente, isto é, menos de 5 anos, mas, a maioria revela um tempo significativo de atuação como docente.

Gráfico 02 – Tempo de trabalho como docente

Fonte: pesquisa de campo 2013 do próprio autor

4.1.3. Tempo de Trabalho no IFTO

Gráfico 03 – Tempo de trabalho no IFTO.

Fonte: pesquisa de campo 2013 do próprio autor

O teor do gráfico **03** exerce relação também com o gráfico **02** quando se leva em conta o fator experiência. Neste raciocínio, foram evidenciados que 47% têm entre 2 e 4 anos de exercício no IFTO, o que pode indicar que a sua experiência como docente, deu-se na instituição analisada.

A experiência profissional deve ser lembrada como um fator que contribui para apreensão do como trabalhar, neste caso, entende-se que a integração pode vir ser melhor assimilada e praticada também à medida que o docente se envolva com ela. Neste sentido Tardif ressalta que:

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Em suma, com o passar do tempo, ela tornou-se – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu *éthos*, suas idéias, suas funções, seus interesses etc (TARDIF e RAYMOND, 2000, p.210).

Entende-se que o autor chama a atenção para a caracterização profissional através da experiência. Ele ainda acrescenta que os “cinco ou sete primeiros anos da carreira representam um período crítico de aprendizagem intensa da profissão, período esse que suscita expectativas e sentimentos fortes e, às vezes, contraditórios, nos novos professores”. Esses anos constituem, segundo essa visão, um período realmente importante na história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho.

Conforme já descrito anteriormente, no gráfico 02 evidencia que 40% dos docentes têm menos de 5 anos em exercício na função. E, ainda, no gráfico 03 a demonstração do pouco exercício dos docentes no IFTO, conseqüentemente no EMI.

Considera-se portanto, que além da maioria destes docentes estarem em início de carreira, estão também iniciando na modalidade “ de ensino integrado”. Neste sentido (Lortie 1975; Gold 1996; Zeichner e Gore 1990) *apud* (TARDIF e RAYMOND, 2000, p.227) afirmam que existem duas fases durante os primeiros anos de carreira:

1) Uma fase de exploração (do primeiro ao terceiro ano), na qual o professor faz uma escolha provisória de sua profissão, inicia-se através de tentativas e erros, sente a necessidade de ser aceito por seu círculo profissional (alunos, colegas, diretores de escolas, pais de alunos etc.) e

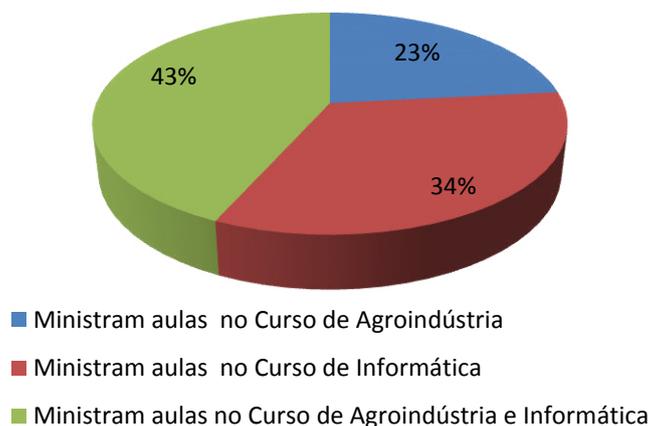
experimenta diferentes papéis. Essa fase varia de acordo com os professores, pois pode ser fácil ou difícil, entusiasmadora ou decepcionante, e é condicionada pelas limitações da instituição [...]

2) A fase de estabilização e de consolidação (do terceiro ao sétimo ano), em que o professor se investe a longo prazo na sua profissão e os outros membros da organização reconhecem que ele é capaz de fazê-lo. Essa fase se caracteriza também por uma confiança maior do professor em si mesmo (e também dos outros agentes no professor), pelo domínio dos diversos aspectos do trabalho, principalmente os aspectos pedagógicos [...]

Observando a teoria expressada no fragmento acima, os docentes do IFTO que atuam no EMI, estariam em transição da “fase 1” para a “fase 2”, portanto, ainda em caráter de exploração dos “aspectos pedagógicos”, que neste caso tem sua centralidade na “integração”.

4.1.4. Curso de atuação do docente

Gráfico 04 – Sobre atuação nos cursos integrados

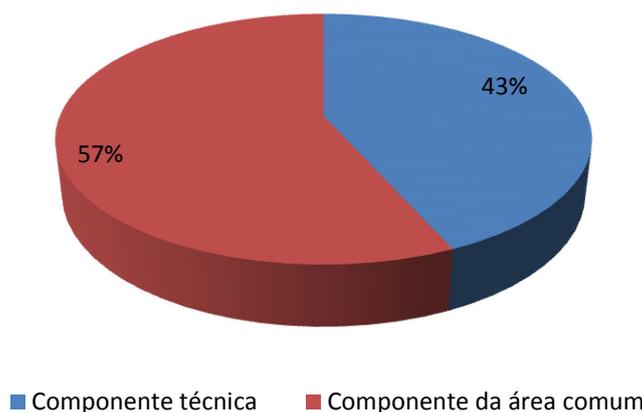


Fonte: Pesquisa de campo 2013 do próprio autor

O gráfico **04** revela ponderações também importantes para o universo pesquisado. Como o recorte da pesquisa deu-se sobre os cursos de Agroindústria e Informática do Ensino Médio Integrado do IFTO Campus Paraíso, os números revelam que 43% dos docentes atuam nestes dois cursos ao mesmo tempo.

4.1.5. Componente de atuação do docente

Gráfico 05 – Sobre componente técnica ou comum



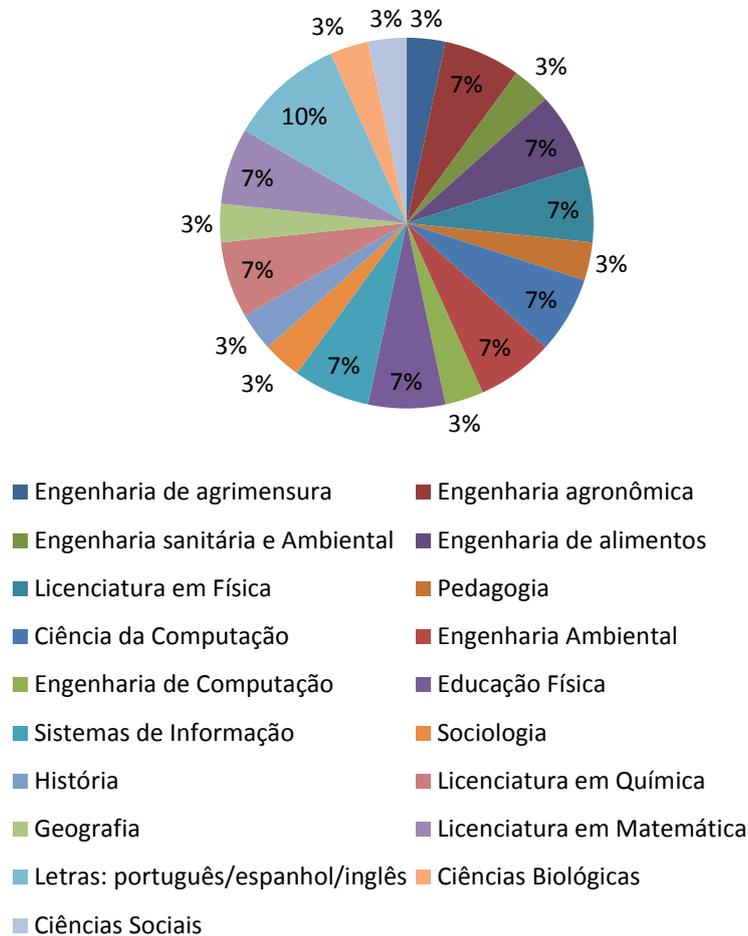
Fonte: Pesquisa de campo 2013 do próprio autor

No tocante ao gráfico **05**, os dados evidenciam que as opiniões ou conceitos aqui colhidos pelo questionário foram em sua maioria das disciplinas da “base nacional comum”, uma vez que os dados apresentam 57% dos respondentes identificados como atuantes e formação nesta área do conhecimento.

A Lei nº 9.394/96 determina a construção dos currículos, no Ensino Fundamental e Médio, “com uma Base Nacional Comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (Art. 26).

4.1.6. Formação Inicial

Gráfico 06 – Sobre a área de formação inicial

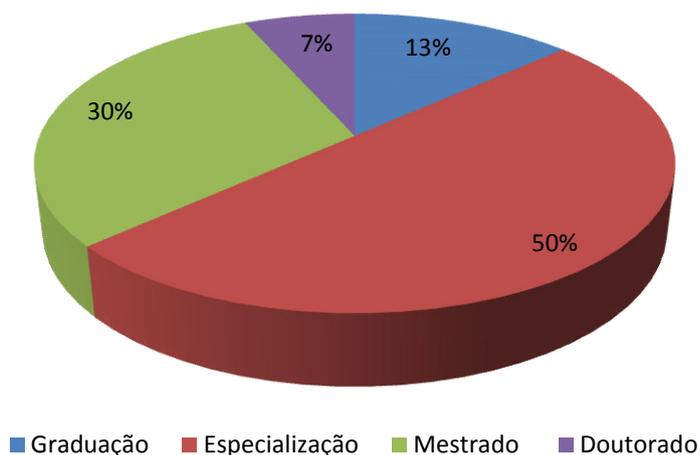


Fonte: Pesquisa de campo 2013 do próprio autor

Como se pode observar no gráfico acima, o contorno da integração exige pluralidade de formação. Neste sentido, no IFTO – Campus Paraíso, essa pluralidade está visível a partir das demonstrações do gráfico 06, fator propício à integração.

4.1.7. Formação Acadêmica mais elevada

Gráfico 07 – Sobre a formação acadêmica mais elevada



Fonte: Pesquisa de campo 2013 do próprio autor

Quando se observa esses dados de formação inicial (conjunto do gráfico 06 e 07) identifica-se uma questão importante: embora todos os docentes possuam formação mínima de graduação, constata-se que boa parte deles não são licenciados, condição obrigatória para o exercício da profissão, na área propedêutica e que não tem o mesmo caráter de obrigatoriedade no ensino profissional, embora acreditamos ser fundamental para a formação pedagógica do docente.

Essa constatação relativiza um pouco a questão do alto índice de pós-graduados, uma vez que essa formação não tem por objetivo a formação do professor embora o habilite para o exercício docente em nível superior e, muitas vezes é realizada na mesma área técnica do professor, que, embora importante e necessária, não substitui a formação pedagógica.

O gráfico 07 evidencia uma boa formação dos docentes, com índices de formação de pós-graduação lato e stricto sensu significativas, mantendo um pequeno número de professores que têm apenas a graduação. Desta forma, concorda-se com Ribas (2000, p.38), para essa autora, a formação inicial não é uma fase completa na vida do professor e sim uma primeira etapa, porém, se ela preparar bem (desenvolvendo atitudes de disposição para o estudo, para a busca

de referências na prática e para a investigação) o professor será capaz de transpor os obstáculos do cotidiano na instituição educacional em que desenvolve seu trabalho e terá maior segurança nas decisões, principalmente na fase de socialização que ocorre no ambiente de trabalho.

Segundo Machado (2008) a falta de concepções teóricas consistentes e de políticas públicas amplas e contínuas tem caracterizado, historicamente, as iniciativas de formação de docentes especificamente para a educação profissional, no Brasil. Na sua análise, os professores da educação profissional:

[...] enfrentam novos desafios relacionados às mudanças organizacionais que afetam as relações profissionais, aos efeitos das inovações tecnológicas sobre as atividades de trabalho e culturas profissionais, ao novo papel que os sistemas simbólicos desempenham na estruturação do mundo do trabalho, ao aumento das exigências de qualidade na produção e nos serviços, à exigência de maior atenção à justiça social, às questões éticas e de sustentabilidade ambiental. São novas demandas à construção e reestruturação dos saberes e conhecimentos fundamentais à análise, reflexão e intervenções críticas e criativas na atividade de trabalho. Superar o histórico de fragmentação, imprevisto e insuficiência de formação pedagógica que caracteriza a prática de muitos docentes da educação profissional de hoje implica reconhecer que a docência é muito mais que mera transmissão de conhecimentos empíricos ou processo de ensino de conteúdos fragmentados e esvaziados teoricamente (MACHADO, 2008, p. 10-11)

Nota-se claramente que no entendimento dessa autora, é necessário superar o histórico de fragmentação e imprevisto que caracterizam o contexto prático de muitos docentes da educação profissional. Nesse sentido, ainda reflete a autora que o perfil do docente precisa, também, estar alicerçado em bases científicas, nos conceitos e princípios das ciências da natureza, da matemática e das ciências humanas, presentes nas tecnologias e que fundamentam suas opções estéticas e éticas e seu campo de atuação.

5. DESVELANDO A CONCEPÇÃO DE INTEGRAÇÃO DOS DOCENTES DO EMI DO IFTO – CAMPUS PARAÍSO: CATEGORIAS ANALÍTICAS

Aplicando a metodologia da análise de conteúdo na interpretação dos dados obtidos com suporte do instrumento de pesquisa – Entrevista Semiestruturada -, chegou-se ao estabelecimento de quatro (04) *Categorias principais* de análise, cada uma expressando uma ideia específica acerca do que seja “integração”, bem como

suas implicações práticas no cotidiano institucional do IFTO – Campus Paraíso. Dessas categorias principais, extraíram-se outras – subcategorias intermediárias - a elas inter-relacionadas, obtidas do conjunto da fala das entrevistas.

Considerando, pois, esse plano, o trabalho de organização e análise desses dados possibilitou o delineamento de um quadro com base em categorias, cujo objetivo é “[...] agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo” (MINAYO, 1977, p.70). A categorização da prática avaliativa, no caso desta pesquisa, teve como norteadores de todo o processo de análise os objetivos específicos explicitados na introdução do estudo.

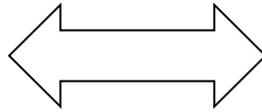
Explicitando a representação abaixo, delimitamos como eixos importantes do estudo conforme delineamento apresentado no capítulo anterior: (1) A concepção de integração segundo os docentes, (2) A coerência entre a concepção de integração dos docentes e do Decreto 5.154/04, (3) Práticas de integração realizadas pelos docentes, (4) A coerência entre a concepção e prática de integração.

Nesta linha de pensamento, destacamos, nas subcategorias, algumas falas dos docentes, tanto nos questionários como nas entrevistas, de forma a permitir a análise centrada no foco.

Os aspectos dessas falas permitiram identificar na prática dos professores o reflexo de suas concepções mediante o delineamento das finalidades da integração. As falas permitiram igualmente caracterizar as dificuldades emergentes da prática de Integração no IFTO – Campus Paraíso.

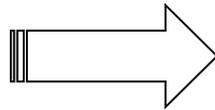
CATEGORIZAÇÃO

CATEGORIAS



SUBCATEGORIAS

5.1 **Categoria 1** -
Concepção de integração
segundo os docentes



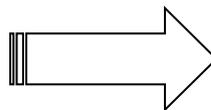
5.1.1. Integração como
Justaposição de disciplinas

5.1.2. A integração de
conhecimento perpassa por uma
visão integrada do mundo

5.1.3. Para que ocorra integração
será necessário.
Interdisciplinaridade

5.1.4. Integração está relacionada
com desenvolvimento de
conteúdos

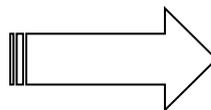
5.2. **Categoria 2** - A
Coerência entre a
concepção de integração
dos docentes e do Decreto
5.154/04.



5.2.1. A formação integrada
entre o ensino "geral" e a
educação profissional

5.2.2. O tipo de efetividade
da integração no IFTO -
Campus Paraíso

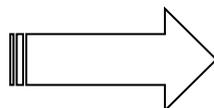
5.3. **Categoria 3** -
Práticas de Integração
realizadas pelos docentes



5.3.1. Reuniões e
incentivos da gestão

5.3.2. Integração nos
Planos de Curso

5.4. **Categoria 4** - A
Coerência entre a
concepção e prática de
integração.



5.4.1. Os sentidos de
integração

5.1. Categoria 1 - Concepção de integração segundo os docentes

Nesta categoria, foram reunidas concepções de todos os docentes que verbalizaram que a integração seja de alguma maneira, alcançada através de um recorte prático, mas ficou evidenciada pouca consistência no conjunto das falas destes docentes, algo ainda distante das concepções teóricas ou mesmo do Decreto 5.154/04, conforme pode-se verificar no quadro analítico abaixo:

| Quadro 06 - ANALÍTICO 01: Concepção de integração segundo os docentes | |
|--|--|
| Prof. "F", área comum | [...] Integração consiste em você juntar as disciplinas do núcleo básico né! que são chamadas disciplinas básicas da formação com as disciplinas técnicas do curso que o aluno está estudando [...] |
| Prof. "E", área comum | [...] primeiro deve se considerar o discente, né..... nesse sentido, trata-se dum processo de sociabilização e formação de discentes em áreas diferentes de atuação no mesmo espaço [...] |
| Prof. "D", área comum. | [...] acredito que a integração significa uma articulação entre educação profissional e a intelectual , de modo que se atenda a formação geral do educando [...] |
| Prof. "B", área comum | [...] Para mim a integração de conhecimento perpassa por uma visão integrada do mundo , para que a educação chegue a ser vista desta maneira, será necessário pauta-la em temas, a partir dos quais se procura respostas nas diversas abordagens possíveis [...] |
| Prof. "A", área comum | [...] para que ocorra integração será necessário interdisciplinaridade , e para que a mesma ocorra podemos começar pela transdisciplinaridade, este seria o primeiro passo [...] |
| Prof. "C", área comum | [...] Integração é um conceito que nos remete a "andar junto" e em que o apoio deve vir mutuamente. Integrar é completar, por isso reforço a ideia de colaboração mútua que trará para o aluno uma visão mais prática daquilo que ele está estudando e como aplicá-la [...] |
| Prof. "G", área técnica | [...] A educação profissional traz ao aluno a oportunidade de perceber a relação entre as componentes o ensino básico e aquelas que são específicas da habilitação profissional, ou seja, sua aplicação na prática, |

| | |
|-------------------------|--|
| | dessa forma a integração é relacionar esses conhecimentos [...] |
| Prof. “H”, área técnica | [...] Acredito que integração está relacionada com desenvolvimento de conteúdos em uma disciplina de modo que possa se utilizar conteúdos de outras disciplinas, envolvendo a participação dos professores envolvidos, ou seja, realizar trabalhos conjuntos com outras áreas, visando um melhor aprendizado do aluno [...] |
| Prof. “J”, área técnica | [...] o conceito de integração apreende vários sentidos de integração: integração entre sujeito e contexto social; integração entre professor e educando; integração entre formação geral e profissional; integração escola-vida, escola-cotidiano, escola-trabalho; escola-política; integração conhecimentos escolares e processos históricos e culturais [...] |
| Prof. “I”, área técnica | [...] Acredito que integração seria juntar os conhecimentos que se encontram originalmente separados (ensino técnico e núcleo comum) em um único curso, de modo que uma complemente a outra, formando um todo [...] |

Fonte: Pesquisa de campo 2013 do próprio autor

Conforme se observa nas falas acima, percebe-se que no EMI as disciplinas do núcleo comum e as técnicas estão juntas, mas o “gargalo” da integração agora parece não mais ser este. Esse problema de colocar, de “juntar”, o Decreto 5.154/04 parece ter resolvido.

O que está em questão é se realmente na operacionalização envolvendo políticas públicas, legislação específica e aplicação dos conhecimentos pedagógicos, há integração de fato, e se de forma exponencial ela rompe com a estrutura de outras experiências vividas nesta modalidade de ensino em relação a outras políticas públicas experimentadas na educação no Brasil como a prescrita pelo Decreto 2.208/97.

Desta maneira, para uma fundamentação da discussão desta categoria, classificou-se a frequência da concepção docente nesta sequência de Subcategorias:

1. Integração como justaposição de disciplinas;

2. A formação integrada entre o ensino “geral” e a educação profissional ;⁹
3. A integração de conhecimento perpassa por uma visão integrada do mundo;
4. Para que ocorra integração será necessário interdisciplinaridade;
5. Integração está relacionada com desenvolvimento de conteúdos;

5.1.1. Integração como Justaposição de disciplinas

Nesta subcategoria, foram reunidas concepções de todos os docentes que verbalizaram que a integração seja de alguma maneira, alcançada através de um recorte prático que consista em uma espécie de “justaposição”.

Na verificação desta pesquisa, essa concepção é a mais representativa do universo de professores pesquisados e é, portanto, a visão de integração que mais tem influenciado a prática desses professores.

Sob o ponto de vista do docente, verificou-se que suas respostas encerram obviamente o reflexo de uma forma específica de concepção de integração, que se expressa na prática relativa ao modo como se dá a articulação das disciplinas técnicas e da área comum no Campus Paraíso. Vejam as seguintes evidências nas falas abaixo:

[...] **Integração consiste em você juntar as disciplinas** do núcleo básico né! que são chamadas disciplinas básicas da formação com as disciplinas técnicas do curso que o aluno está estudando [...] (Prof. “F”, área comum, informação verbal)

[...] não há qualquer integração entre componentes curriculares da base nacional comum e as das áreas técnicas, **o que ocorre é uma justaposição** [...] Prof. “D”, área comum, informação verbal)

⁹ Esta subcategoria será analisada na Categoria [2], entendeu-se que esta concepção aproxima-se ainda que abstratamente da concepção do Decreto 5.154/2004.

[...] professor, eu vejo a assim, primeiro deve se considerar o discente, né nesse sentido, trata-se dum processo de sociabilização e formação de discentes em **áreas diferentes de atuação no mesmo espaço** [...] (Prof. “E”, área comum, informação verbal)

[...] Integração é um conceito que nos remete a **“andar junto”** e em que o apoio deve vir mutuamente [...] (Prof. “C”, área comum, informação verbal)

No olhar analítico sob a concepção de integração verbalizada pelos docentes “F” “E” e “D”, área comum, a discussão ou visão não vai além do colocar juntos.

Nota-se, por exemplo, que o professor “D”, é categórico em dizer que o que ocorre é apenas uma “justa posição”. Em outras palavras, ele faz menção a circunstâncias legais, porém acentua a problemática da integração na prática. Ou ainda poderia se dizer: o problema esta aqui, no exercício do cotidiano.

Assim, nota-se que existe alguma integração, embora ainda seja “uma justaposição” entre as componentes técnicas e propedêuticas conforme anuncia o professor “D”, mas ainda inadequada e fragmentada no conjunto de suas relações pedagógicas. Torna-se necessário a superação dessa fragmentação, para Severino (1998, p.39) superar essa fragmentação da prática da escola só será possível se:

[...] ela se tornar o lugar de um projeto educacional entendido como o conjunto articulado de propostas e planos de ação com finalidades baseadas em valores previamente explicitados e assumidos, ou seja, de propostas e planos fundados numa intencionalidade. Por intencionalidade está se entendendo a força norteadora da organização e do funcionamento da escola provinda dos objetivos preestabelecidos.

Assim, desta forma entende-se que integração como “justa posição”, ainda se distancia das finalidades e valores previamente explicitados e assumidos. Neste caso, a integração ainda não foi assumida de fato no seu exercício pedagógico.

5.1.2. A integração de conhecimento perpassa por uma visão integrada do mundo

Esta subcategoria expressa uma concepção de integração, marcada por uma discussão generalizante. Ao afirmar que integração está implicada “numa visão integrada de mundo”, dá um contorno bastante plural à temática. Dessa maneira, o

raio de análise parece fugir a uma centralidade, mas, assume-se o risco de uma discussão.

Embarcando nas evidências qualitativas, levantadas com as entrevistas, tem-se a expressão “visão de mundo” no centro da discussão.

Verificou-se até agora que os docentes, além de se referirem ao conhecimento sem exclusividade – de professor, de aluno, de uma ciência em particular -, eles remetem tal afirmação a uma constituição/postura educacional muito genérica em relação à integração, complexa, construída a partir de relações com o corpus social e político, seja ele de natureza nacional ou global. Desta forma pode-se observar:

[...] Para mim a integração de conhecimento perpassa por **uma visão integrada do mundo**, para que a educação chegue a ser vista desta maneira, será necessário pautá-la em temas, a partir dos quais se procura respostas nas diversas abordagens possíveis [...] (Prof. “B”, área comum. Informação verbal).

[...] **o conceito de integração apreende vários sentidos de integração**: integração entre sujeito e contexto social; integração entre professor e educando; integração entre formação geral e profissional; integração **escola-vida, escola-cotidiano**, escola-trabalho; escola-política; integração conhecimentos escolares e processos históricos e culturais [...] (Prof. “J”, área técnica, Informação verbal).

Nesse raio de análise é preciso invocar mais uma vez a questão da formação e o mundo do trabalho, bem como outras inferências (legislação, por exemplo) que encaminhem para uma integração “como embasada na visão de mundo”.

Este novo olhar sobre a atuação das instituições de educação profissional é sustentada pela Lei Federal nº 9394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que preceitua novo paradigma para a Educação Profissional: ela deve conduzir o cidadão “ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”, intimamente “integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia” (Artigo 39). O traço marcante aqui, tem como pressuposto a superação de concepções de Educação Profissional como simples instrumento de uma política de cunho assistencialista, para ser mais enfático, como um ajustamento linear às demandas do mercado de trabalho. A Educação Profissional se torna uma importante estratégia para que os cidadãos, em número cada vez maior, tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade contemporânea. Todavia, só será possível com a superação do antigo paradigma na

qual a formação profissional era centrada apenas na preparação para a execução de um determinado conjunto de tarefas, na maior parte das vezes, de maneira rotineira e burocrática Cordão, (2002) *apud* Dettenborn, (2010).

Como a citação acima revela, a principal característica dessa abordagem é unificar a prática docente não mediante a separação das ações, muito menos do ‘saber fazer do aprender’, mas através de habilidades comuns e imprescindíveis à formação que termine por contemplar de certa forma também uma visão de mundo. Entende-se que isso seria também uma possibilidade de dinamizar a área técnica e área comum no EMI.

5.1.3. Para que ocorra integração será necessária a interdisciplinaridade

Esta subcategoria expressa uma concepção de integração, marcada por muitas discussões no campo conceitual.

Santomé (1998) *apud* Ramos (2003) explica que a denominação ‘currículo integrado’ tem sido utilizada como tentativa de contemplar uma compreensão global do conhecimento e de promover maiores parcelas de interdisciplinaridade na sua construção.

Segundo Carlos (2007, p.122) ao afirmar que cada disciplina aborda um tema sob diversos ângulos, nos referimos à possibilidade de que uma disciplina (curso) seja ministrada(o) de forma interdisciplinar. Nesse sentido, um único professor pode ensinar sua disciplina recorrendo constantemente a teorias, métodos, modelos explicativos e exemplos oriundos de outras disciplinas ou áreas do conhecimento.

Percebeu-se uma tendência do entrevistado/a um grau de centralização da integração aos moldes da interdisciplinaridade. É o que se observou em sua fala, vejam partes:

[...] para que ocorra integração **será necessário interdisciplinaridade**, e para que a mesma ocorra podemos começar pela transdisciplinaridade, este seria o primeiro passo[...] (Prof. “A”, área comum, Informação verbal).

[...] Durante minha carreira docente no IFTO, sempre apresentei propostas **interdisciplinares/transdisciplinares** aos colegas professores e as coordenações de curso, mas, deparei-me com resistências e promessas que se encerram em discursos teóricos/abstratos e em reuniões intermináveis [...] (Prof. “J”, área técnica, informação verbal).

Note que o professor “A”, sugestiona começar pela “transdisciplinaridade”, por isso a insistência em tentar elucidar ao máximo essa relação conceitual.

Já o professor “J”, com certa veemência diz que existem proposta de interdisciplinaridade/transdisciplinaridade porém enfrenta muita resistência entre o próprio corpo docente da instituição. Dessa forma, inviabiliza a prática da integração no Campus.

Para Fazenda, (1994) *apud* Carlos, (2007) a primeira proposta de um projeto interdisciplinar teria sido encaminhada a UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura no ano de 1968, pelo francês Georges Gusdorf. Nesse projeto, ele propunha a “unificação das ciências humanas” que seria alcançada mediante uma maior e urgente aproximação das diversas disciplinas de humanidades, que tem a favor de si o fato de compartilharem um mesmo objeto de estudo, a saber – o homem.

Dessa forma, Paviani (2008, p.128) *apud* Dettenborn (2010) afirma que o sentido etimológico da palavra ‘interdisciplinaridade’ (com seus prefixos pluri ou multi, inter e trans) pouco contribui para o seu esclarecimento. A partir dos usos em voga, o conceito de interdisciplinaridade pode ser considerado de várias formas: como uma teoria epistemológica ou uma proposta metodológica, como uma modalidade de aplicação de conhecimentos de uma disciplina em outra ou como modalidade de colaboração entre professores e pesquisadores, ou simplesmente como um sintoma de crise das disciplinas, do excesso e da fragmentação de conhecimentos, da especialização em que se perde a visão do todo. Ainda de acordo com autor, a interdisciplinaridade pretende garantir a construção de conhecimentos e romper as fronteiras entre as disciplinas, englobando a ciência, a arte, a religião, a moral e o senso comum.

Note que a questão conceitual é diversa, dentre a variabilidade conceitual, a predominante é a definida pela interdisciplinaridade estrutural, que é uma concepção voltada para o campo científico, está ligada a aspectos epistemológicos que se situam além dos objetivos educacionais do nível básico de ensino Carlos (2007) apresenta um quadro sintético englobando sua diversificada conceituação, conforme verifica-se abaixo:

Quadro 07 – conceitos de Interdisciplinaridade

| Conceito e autores | Caracterização |
|---|--|
| Interdisciplinaridade auxiliar (Heckhausen, Scurati) ou Interdisciplinaridade linear (Boisot) | Emprego de métodos e teorias de uma ciência em outra. |
| Interdisciplinaridade compósita (Heckhausen) ou composta (Scurati) ou Interdisciplinaridade restritiva (Boisot) ou Interdisciplinaridade instrumental (Etges) | Caráter utilitário. Voltada para a solução de problemas específicos ou de situações concretas. |
| Interdisciplinaridade unificadora (Heckhausen, Scurati) ou Interdisciplinaridade estrutural (Boisot) ou Interdisciplinaridade forte (Sinaceur). | Tipo de associação que culmina na descoberta de um novo campo científico (ou disciplina) do saber. |
| Interdisciplinaridade complementar (Scurati) | Sobreposição de trabalhos entre especialidades que coincidem em um mesmo objeto de estudo. |
| Interdisciplinaridade generalizadora (Etges) | Busca de um saber geral. |
| Interdisciplinaridade administrativa ou externa (Etges) ou Interdisciplinaridade decisional (Sinaceur) | Interdisciplinaridade como instrumento de decisão ou planejamento. |
| Interdisciplinaridade de geometria variável (Sinaceur) | Engloba a interdisciplinaridade auxiliar e a interdisciplinaridade composta ou instrumental dentre outras variantes. |

Fonte: adaptado de Carlos (2007, p.56).

Como o objetivo de correlacionar essa complexidade conceitual em que envolve a “disciplinaridade”, de forma intencional fragmentou-se parte da fala do professor “A” mais uma vez, observe:

[...] mas ainda muito distante de uma interdisciplinaridade, o Instituto sequer possui PPC – Projeto Político Pedagógico, somente planos curriculares [...](Prof. “A”, área comum, Informação verbal).

Numa correlação da verbalização do professor “A”, buscou-se também verificar se os PCs dos cursos do médio integrado analisados expressavam-se sobre a questão da interdisciplinaridade, e constatou-se que nenhum dos PCs (Plano de

Agroindústria e Plano de Informática) não menciona de forma expressiva em seu texto a interdisciplinaridade.

Esses elementos concretos mostraram a instituição na sua forma parcial de existir, sua organização e sua concepção de integração no quesito interdisciplinaridade. Tudo isso, em uma análise de conteúdo na tentativa de captar a concepção de integração segundo os docentes.

5.1.4. Integração está relacionada com desenvolvimento de conteúdos

Ao tomar essa subcategoria como análise, a princípio pensou-se em intercalá-la a questão da interdisciplinaridade, mas depois de algumas objeções na leitura do conteúdo da entrevista do docente que a ela se referiu em sua fala, preferiu-se classificá-la como uma subcategoria específica.

[...] Acredito que integração está relacionada com desenvolvimento de conteúdos em uma disciplina de modo que possa se utilizar conteúdos de outras disciplinas, envolvendo a participação dos professores envolvidos, ou seja, realizar trabalhos conjuntos com outras áreas, visando um melhor aprendizado do aluno [...] (Prof. "G", área técnica, Informação verbal).

De acordo com Kuenzer (2004, p.27) *apud* (GARCIA, 2009, p.112), o currículo, na perspectiva da politecnia, deriva do princípio pedagógico que mostra a ineficiência de ações meramente conteudistas, centradas na quantidade de informações que não necessariamente se articulam, para propor ações que levem os alunos a uma relação com o conhecimento. Para a autora, "supõe uma nova forma de integração de vários conhecimentos, através do estabelecimento de ricas e variadas relações que quebram os bloqueios artificiais que transformam as disciplinas em compartimentos específicos, expressão da fragmentação da ciência."

Para Ciavatta, (2008, p. 48), é consenso hoje que conteúdo e forma são aspectos indissociáveis, para ela, é preciso compreender as disciplinas no processo histórico da construção e da apropriação dos conhecimentos no contexto dos países e de seu estágio no desenvolvimento dos sistemas de ensino.

A colocação parece caminhar ao encontro da colocação do Professor "G" na entrevista quando cita:

[...] vale ressaltar que os conteúdos trabalhados na área técnica dependem muito dos conteúdos trabalhados na área comum. Nas disciplinas que ministro, por exemplo, preciso constantemente de conceitos trabalhados pelos professores de Biologia, Geografia e Química. Para suprir algumas demandas das minhas disciplinas sempre acabo fazendo uma pequena revisão antes de trabalhar com o conteúdo técnico [...] (Prof. "G",idem)

5.2. Categoria 2 - A coerência entre a concepção de integração dos docentes e do Decreto 5.154/04

Nesta categoria, buscou-se desvelar mais ainda a concepção de integração dos docentes. Isso conforme embasamento dado à entrevista pelo roteiro orientado pelos objetivos específicos desta pesquisa. Cruzou-se então todas as falas no *XMind*, e, apesar de o roteiro (e no roteiro constava referência ao Decreto 5.154/04) ter sido explorado durante cada entrevista, quatro (04) deles não fizeram (ou evitaram comentar) qualquer referência ao Decreto, enquanto que seis (06) fizeram de forma explícita ou referenciada.

Com uma leitura focada neste contexto de confronto com a legislação, descrevendo e interpretando os motivos pelos quais não ocorre a integração no IFTO – Campus Paraíso, elaborou-se o quadro analítico 02:

| Quadro 8 - ANALÍTICO 02: A coerência entre a concepção de integração dos docentes e do Decreto 5.154/04. | |
|---|---|
| Prof. "B", área comum | [...] Uma lei não é capaz de mudar esta realidade, que pode ser mudada efetivamente, tanto que haja uma nova visão de construção do conhecimento [...] |
| Prof. "D", área comum | [...] é preciso ressaltar que uma parcela considerável dos professores e professoras, embora atuem nessa modalidade de ensino, desconhecem as proposições contidas no Decreto nº 5.154/2004 [...] |
| Prof. "C", área comum | [...] Penso que primeiro passamos pelo desconhecimento do decreto, em segundo deveríamos ter formações, capacitações ou até mesmo grupo de estudo no qual levantaríamos esta questão [...] |

| | |
|-------------------------|--|
| Prof. "G", área técnica | [...] não o vejo o Decreto 5.154/2004 como um instrumento suficiente para que a integração aconteça, é necessário que os professores tenham além do conhecimento da legislação, também passem a praticá-la [...] |
| Prof. "J", área técnica | [...] bem professor! O Decreto nº 5.478/2005, representa o fruto da luta pela superação da histórica dicotomia entre formação profissional e educação geral no processo de formação... porém, estas conquistas e avanços presentes na legislação nem sempre são percebidos, na prática, nos programas de ensino médio integrado[...] |

Fonte: Pesquisa de campo 2013 do próprio autor

As representações explicitadas pelos docentes relativamente ao Decreto 5.154/04 evidenciam uma falta de consistência entre a legislação da integração e o exercício dos docentes do EMI do IFTO – Campus Paraíso. Segundos os docentes, isso se deve principalmente pela falta de formação, orientação da gestão e também articulação pedagógica, conforme algumas evidências abaixo:

O professor "B" área comum, chama a atenção para a incapacidade de a lei agir sozinha. Isso evidencia a passividade dos docentes em relação à aplicabilidade da norma ou até mesmo a sua adaptação à realidade da instituição local.

O professor "D", ressalta que uma parcela dos docentes que atuam no EMI não conhecem a legislação deste seguimento de ensino.

O relato do professor "C", credita essa falta de coerência de integração do Campus Paraíso com o Decreto como sendo fruto tanto do desconhecimento da legislação, quanto da falta de formação. Portanto direciona o problema em dois focos.

Da mesma forma, os professores "G" e "J", percebem a lacuna da distância do instrumento normativo das circunstâncias de ação pedagógica do IFTO.

Diante do exposto pelos professores, evidencia uma prática que está na contra mão do que Machado (2008) afirma sobre o perfil que requer um professor da Educação Profissional:

É pressuposto básico que o docente da educação profissional seja, essencialmente, um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho

coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica, que tem plena compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais, conhecimento da sua profissão, de suas técnicas, bases tecnológicas e valores do trabalho, bem como dos limites e possibilidades do trabalho docente que realiza e precisa realizar (MACHADO, 2008, p.17).

Verificou-se conforme discussão teórica sobre as concepções de integração realizadas nos capítulos anteriores, I e II dessa pesquisa que a ideia dos docentes acima, aproxima-se das “formas” de integração prevista no Documento base e Decreto 5.154/04. Embora já mencionadas, retoma-se neste momento para desenhar mais a demonstração da análise:

O termo “articulação” indica a conexão entre partes, nesse caso, a educação profissional e os níveis da educação nacional. No caso do ensino médio, etapa final da educação básica, essa articulação adquire uma especificidade quando o artigo 36, parágrafo 2o, apregoa que “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepara-lo para o exercício de profissões técnicas”. Nesse caso, a articulação pode chegar ao máximo, promovendo uma verdadeira “integração”, por meio da qual educação profissional e ensino regular se complementam, conformando uma totalidade (BRASIL, 2007a, p.7).

Já nos termos do Decreto 5.154/04 faz-se referencia da seguinte forma:

Art. 4o 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. § 1o A articulação entre a educação profissional técnica..[...]

Percebe-se que integração no contexto da legislação fica posto, mas os aspectos pedagógicos dependerão posteriormente do que irá ocorrer na instituição que oferece essa modalidade de ensino.

5.2.1. A formação integrada entre o ensino “geral” e a educação profissional

Nesta subcategoria, verificou-se que do grupo de docentes pesquisado que responderam a entrevista, apenas dois associaram a formação integrada com o ensino “geral” e a educação profissional.

A maneira como os atores se apropriam da concepção de integração referente a esta subcategoria, estão evidenciados fragmentos de fala dos docentes abaixo:

[...] acredito que a integração significa uma **articulação entre educação profissional e a intelectual**, de modo que se atenda a formação geral do educando [...] (Prof. “D”, área comum, Informação verbal).

[...] o conceito de integração apreende vários sentidos de integração: integração entre sujeito e contexto social; integração entre professor e educando; **integração entre formação geral e profissional** [...] (Prof. “J”, área técnica, Informação verbal)

Conforme as falas acima, verifica-se que os dois professores utilizam-se de terminologias que se aproximam do conceito de integração contido no Decreto 5.154/04. Chegam a usar o termo “articulação”, termo este que se encontra presente no Decreto, bem como é discutido por Ciavatta, Ramos e Frigotto de acordo como foi apresentado nos dois primeiros capítulos desta pesquisa.

Portanto, observa-se que a colocação dos docentes aproxima-se das concepções da legislação específica, mas sem, contudo estar acontecendo no IFTO – Campus Paraíso de forma a contento que configure integração “numa totalidade”.

5.2.2. O tipo de efetividade da integração no IFTO - Campus Paraíso

Considerando o número de 10 docentes entrevistados, verificou-se nas falas que cinco (05) deles manifestam que a integração não esteja de fato ocorrendo no Campus Paraíso, dois (02) não fizeram declaração neste sentido, outros dois (02) dos entrevistados falam em intenção/tentativa de integração, outro (01) fala em pouca integração.

Nota-se que, de modo geral, todos os docentes abordados nesta pesquisa e entrevistados no Campus Paraíso estão imersos em um universo de efetivação da educação profissional (técnica e nível médio). Mas, com efeito, considerando

formação, especialização, práticas pedagógicas e legislação-, quando se aborda a mesma temática em suas concepções práticas do “como ocorre essa educação”. Neste caso a forma integrada, eles respondem:

[...] Existe uma intenção de integração entre as disciplinas técnicas e do núcleo comum no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus Paraíso do Tocantins, mas está muito distante do desejável, o núcleo comum segue sua grade curricular e o técnico a sua, hora por vez quando o assunto é o mesmo tenta-se trabalhar em conjunto, através de trabalhos, mas não há de fato uma integração das duas [...] (Professor “A”, área comum, Informação verbal).

[...] Na experiência que tenho com ensino médio integrado não percebo a integração de disciplinas. Na minha área de ciências sociais, que poderia ser ministrada sociologia, filosofia, geografia e história de forma integrada, isto não acontece [...] (Professor “B”, área comum, Informação verbal).

[...] **Não está acontecendo.** Penso que primeiro passamos pelo desconhecimento do decreto, em segundo deveríamos ter formações, capacitações ou até mesmo grupo de estudo no qual levantaríamos esta questão. **Precisamos avançar neste sentido.** Na verdade não há integração como deveria, **pois temos um ensino médio integrado** [...] (Professor “C”, área comum, Informação verbal).

[...] não há qualquer integração entre componentes curriculares da base nacional comum e as das áreas técnicas [...] (Professor “D”, área comum, Informação verbal).

[...] Há quase três anos e meio trabalho com disciplinas da área técnica (colegiado Meio Ambiente) no IFTO – Campus Paraíso do Tocantins. Durante esse período, poucas vezes observei uma integração das disciplinas trabalhadas pelos professores com as disciplinas sob minha responsabilidade [...] (Professor “G”, área técnica, Informação verbal).

[...] No Campus Paraíso percebo que existe uma grande dificuldade na realização da integração da formação profissional com a base nacional comum [...] (Professor “H”, área técnica, Informação verbal).

[...] Com base em minha experiência profissional no ensino médio integrado, posso afirmar que a mínima integração é praticada somente em ações isoladas e em metodologias, muito distantes da discussão necessária para o rompimento das barreiras disciplinares [...] (Professor “J” área técnica, Informação verbal).

[...] no caso do IFTO – Campus Paraíso, mais especificamente no curso técnico integrado em Agroindústria, existe sim pelo menos a tentativa de se realizar essa integração entre as disciplinas, até com um certo incentivo das coordenações, mas essa tentativa esbarra em algumas dificuldades como a

falta de capacitação dos professores, principalmente os da área técnica[...] (Professor “I”, área técnica, Informação verbal).

Consta-se analisando as falas acima que, além de envolver o aspecto qualitativo quando fazem uma espécie de juízo em referência a integração envolve também atribuir qualidade, que neste caso, é muito negativa segundo a concepção destes docentes. Daí a necessidade de se refletir sobre as formas de integração vividas por esses agentes educadores. De certo modo, eles vivem uma transformação no mundo do trabalho, no caso envolvendo sua própria formação que interfere na formação de seu alunado.

Neste sentido, Libâneo (2004), argumenta que o impacto das transformações do mundo do trabalho no sistema de ensino e nas escolas é direto, pois alteram o modo de formação geral e profissional dos alunos. Esse autor ainda afirma que além de propor mudanças circulares, estas transformações são marcadas por sucessivas reformas do ensino médio, especialmente no que se refere a formação para o trabalho.

Da mesma forma como também encontra-se nessa fala docente, um certo desencontro com a “escola unitária”, que na concepção de Gramsci (1968), é aquela que produz as condições fundamentais para que seja construída o imbricamento pedagógico que permite o desenvolvimento das competências que possibilitam articular saber e poder no mesmo espaço educativo.

Percebe-se, portanto, no IFTO – Campus Paraíso, através da fala dos entrevistados, uma desarmonia com o princípio da politecnia, haja vista que este princípio, está constituído na articulação da educação geral e o técnico.

5.3. Categoria 3 - Práticas de Integração realizadas pelos docentes

Refletir sobre essa categoria requer a compreensão de como essa prática se constitui como símbolo social que pode ser representado a partir de muitos enfoques, de acordo com o contexto a que está atrelado.

Neste caso, o enfoque aqui foi exposto do ponto de vista do próprio relato dos professores sobre sua vivência sobre a integração, embasado em documentos da instituição como PCs (Planos de Curso), desta forma, abdicou-se de fazer observação em sala de aula.

A partir do novo marco legal, possibilitou que fosse implementado o EMI enquanto política educacional em vários sistemas de ensino, (Inclusive no IFTO – Campus Paraíso) promovendo uma mudança de rumo em relação ao que vinha sendo praticado em termos de preparação para o trabalho em nível médio técnico.

Na atualidade, o EMI possibilitou inserir um elemento novo na política educacional a partir dos fundamentos teóricos norteadores da concepção de integração, que remetem a princípios que aproximam o ensino médio a concepção de trabalho enquanto práxis educativa.

Mesmo com toda essa intenção e aparato norteador, o que se verificou sobre integração na questão prática no IFTO – Campus Paraíso é que ela está muito minimizada, percebe-se que está muito aquém do proposto, conforme demonstrado no quadro analítico abaixo:

| Quadro 9 - ANALÍTICO 03: Práticas de Integração realizadas pelos docentes | |
|--|--|
| Prof. “J” área Técnica | [...] A mínima integração é praticada somente em ações isoladas e em metodologias, muito distantes da discussão necessária para o rompimento das barreiras disciplinares , a dualidade estrutural ainda permanece, o ensino médio continua sem relação com a formação profissional. E a educação técnico-profissional ainda está sendo destinada ao sistema produtivo [...] |
| Prof. “I” área Técnica | [...] no caso do IFTO – Campus Paraíso, mais especificamente no curso técnico integrado em Agroindústria, existe sim pelo menos a tentativa de se realizar essa integração entre as disciplinas, até com um certo incentivo das coordenações, mas essa tentativa esbarra em algumas dificuldades como a falta de capacitação dos professores, principalmente os da área técnica, no que diz respeito às práticas pedagógicas, e na falta de disponibilidade de carga horária para que os docentes busquem se capacitar e planejar suas aulas de forma integrada [...] |
| Prof. “B” área Comum | [...] No dia-dia de sala de aula cumprimos um plano de ensino pautado em saberes determinados, sendo assim, a integração não é prioridade dos professores , não é foco de discussão em reuniões pedagógicas [...] |
| Prof. “C” área | [...] Bem, posso dizer que ao chegar no IF fiquei bastante frustrada em relação à integração . Procurei alguns professores das áreas técnicas para entender como minha disciplina poderia contribuir e vice-versa, |

| | |
|------------------------|---|
| Comum | porém não tive retorno e fiquei bastante perdida principalmente com os cursos subsequentes. Mais tarde, compreendi que o retorno não houve porque infelizmente os professores não têm essa prática, portanto não souberam como fazer [...] |
| Prof. "H" área Técnica | [...] no Campus Paraíso percebo que existe uma grande dificuldade na realização da integração da formação profissional com a base nacional comum , o que se deve principalmente aos seguintes fatores: - Os professores das componentes básicas não conhecem as atribuições que seus alunos exercerão como profissionais e acabam seguindo o mesmo livro didático/plano de ensino para todas as séries independente do curso que o aluno está fazendo [...] |

Fonte: Pesquisa de campo 2013 do próprio autor

5.3.1. Reuniões e incentivos da gestão

Vê-se, portanto, que a situação não se põe em curso apenas com a concepção docente, mas implica na prática diária de suas experiências no Campus Paraíso, por exemplo, quando se trata de reuniões eles dizem:

[...] No dia-dia de sala de aula cumprimos um plano de ensino pautado em saberes determinados, sendo assim, a integração não é prioridade dos professores, não é foco de discussão em reuniões pedagógicas [...] (Prof. "B", área comum, Informação verbal).

[...] **Não existem reuniões de planejamento conjunto entre os docentes**, o que é complicado para a gestão, pois se os professores não virem essa necessidade, mesmo realizando essas reuniões, isso não será aplicado em sala de aula [...] (Prof. "H", área Técnica, Informação verbal).

[...] eu cito como exemplo, **as reuniões que são dispersas por áreas**, por colegiados, demonstrando uma imperialidade de uma disciplina sobre a outra, aí fica difícil falar em integração [...] (Prof. "A", área comum, Informação verbal).

Um fator deve ser levado em conta para uma postura analítica dos fragmentos acima em relação à integração: a postura pedagógica. Diz-se isso, principalmente porque esses atores (no caso, docentes) revestem-se de uma tomada de decisão em todas as práticas relacionadas ao seu exercício profissional, em relação a reuniões, por exemplo, porém, essa postura não se efetiva de forma neutra. Eles devem exercê-la sob o foco de sua formação, que por sua vez, está implicada de

tendências pedagógicas. E uma tendência pedagógica também leva em conta os estereótipos de como a ciência molda o conhecimento.

Na sequência do raciocínio acima, mergulhado na fala dos professores do Campus Paraíso, pode se fazer ao menos dois questionamentos: primeiro, em que se baseia essa postura “fragmentada” dos docentes desse Campus em relação ao exercício docente? Por que essa postura implicaria uma não-integração?

Sanchez (2002) faz uma reflexão em cujo enunciado, pode apontar uma hipótese de resposta para essa tendência, ele comenta que a ciência contemporânea ocidental se baseia no pensamento de Descartes (séc. XVII), isso implica sem dúvida na decomposição do todo em partes, dessa forma o conhecimento é construído fragmentando o mundo e seus fenômenos reduzem e dividem os problemas até chegar à solução do todo. De tal concepção epistemológica, resulta-se num afastamento entre as ciências exatas e as artes, as ciências humanas numa explosão disciplinar. A reflexão dessa autora configura uma hipótese de resposta ao primeiro questionamento.

Para uma hipótese do segundo questionamento, recorre-se a Morin (2003) e a Santos (2003), ambos se posicionam asseverando que hiper-especialização, onde o conhecimento é dividido em partes cada vez menores, acaba levando a uma perda da contextualização e de uma visão global do objeto investigado como consequência de um sistema de ensino fragmentado, isso é fruto de uma tomada de conhecimento que parte dos conceitos cartesianos da Ciência Moderna, constituindo segundo os autores grandes obstáculos para a educação, pois acabam orientando o agir pedagógico levando a um afastamento da realidade.

A observação tomada a partir dos teóricos Morin e Santos em confronto com a colocação dos docentes do Campus Paraíso terminam por possibilitar uma colocação: o problema da integração que esses atores vivenciam, é marcado também por uma questão de paradigma, eles agem pedagogicamente sob os auspícios do paradigma cartesiano, enquanto a proposta de integração exige mudança.

O modelo do EMI pode está buscando alicerçar o ensino nos moldes da leitura de Bordenave & Pereira (2008, p.312) *apud* Dettenborn (2010, p.33) que propõem outra maneira de estruturar o ensino, que consiste em focar não as disciplinas, mas os processos ou fenômenos importantes, estudando-os na forma complexa

como eles se apresentam na realidade e aportando a seu estudo as contribuições das diversas disciplinas, de forma integrada. Nestes termos, a integração flui para o pensamento pedagógico de (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2004) em que se adota a pedagogia das competências e estruturas de formação flexíveis, que preparam o indivíduo não mais para o emprego, mas para a empregabilidade.

5.3.2. Integração nos planos de curso

Nesta subcategoria, passa-se a analisar os planos de cursos, a saber: curso técnico em agroindústria integrado ao ensino médio, curso técnico em informática integrado ao ensino médio do IFTO – Campus Paraíso, onde se realizou a pesquisa, visando à identificação de outros elementos de interesse em torno do problema pesquisado.

Para isso, partiu-se do pressuposto de que o plano de curso é um documento representativo dos anseios da instituição educacional, ocorrendo que – na maioria das vezes – elaborado com a participação de professores, direção, coordenação e, eventualmente, de outros segmentos da unidade educacional. Por isso, considera-se importante analisar esse documento, pois ele, expressa dados que envolvem a proposta pedagógica.

No caso específico da modalidade de ensino pesquisado nesta instituição, interessa-se em verificar “o como” a integração está inserida em sua proposta pedagógica.

5.3.3. Plano de Curso: Técnico em agroindústria integrado ao ensino médio do IFTO – Campus Paraíso.

Já na apresentação, aparece a modalidade de integração e a opção do curso em três (03)¹⁰ anos:

¹⁰ O IFTO – Campus Paraíso já teve duas turmas que concluíram e outras duas concluintes 2013, nesta mesma modalidade de ensino em quatro (04) anos, mas segundo a Gerência de ensino e Coordenação do Ensino Médio Integrado atualmente do Campus, em conversa informal, alegaram que a mudança para três anos deveu-se em razão de muitos fatores, dentre eles, destaca-se o fato dos alunos procurarem o curso visando um embasamento melhor para o ENEM ou Vestibular não se interessando pela parte técnica, com isso tendem a deixar o curso na 3ª série matriculando-se em outras instituições de ensino para finalizar o ensino médio regular e tentar ingresso na Universidade, outros alunos completam a idade prevista para requerer o certificado de conclusão do Ensino Médio via ENEM conforme prevê a legislação e terminam conseguindo, aí deixam também o curso. Assim, o Conselho pedagógico do Campus elaborou proposta dos cursos em três anos que foi aprovado pelo Conselho Superior do IFTO (esta forma é nos moldes de curso integral: os alunos têm aulas pela manhã e tarde).

[...] Com o intuito de capacitar e qualificar profissionais que atendam as exigências do mercado, o campus Paraíso do IFTO, implantou em 2009, o curso de Técnico em Agroindústria na modalidade Educação Profissional/Educação Básica, forma de articulação Integrada ao Ensino Médio. Atualmente, o curso mantém estudantes distribuídos nas primeiras, segunda, terceira e quarta séries. Esse projeto traz a proposta de oferta do Curso Técnico em Agroindústria na modalidade Educação Profissional/Educação Básica, forma de articulação Integrada ao Ensino Médio, em três anos e dois turnos, mantendo os conteúdos necessários à formação média e profissional, visto a demanda retratada em enquete realizada no site do Campus Paraíso em que os estudantes puderam demonstrar a sua preferência com relação à organização dos cursos de Ensino Médio Integrado, sendo essa a opção de 63% desses (BRASIL, 2012b, p.6).

Observe que o fragmento também faz menção à necessidade de atender às exigências do mercado, para tanto justifica a abertura do curso depois de uma pesquisa realizada através do site do IFTO – Campus paraíso, esta, evidenciou uma preferência pelo curso na casa dos 63%. Isso também revela a preocupação de implantar cursos em coerência com as necessidades regionais, que de certa forma implicaria na formação da força de trabalho local, impactando porque não dizer no desenvolvimento econômico do município onde o campus fora implantado.

Outra parte do Plano de Curso que merece ser observada é a “matriz curricular”.

Quadro 10 - Matriz Curricular do Curso Técnico em agroindústria integrado ao ensino médio.

| | UNIDADES CURRICULARES | 1º Semestre | 2º Semestre | H/A | H/R |
|-----------------------------|------------------------------|--------------------|--------------------|------------|------------|
| 1ª S É R I E | Língua Portuguesa | 2 | 2 | 80 | 67 |
| | Artes | 0 | 2 | 40 | 33 |
| | Educação Física | 2 | 0 | 40 | 33 |
| | Informática Básica | 0 | 2 | 40 | 33 |
| | Língua Est. (Inglês) | 2 | 2 | 80 | 67 |
| | Matemática | 3 | 3 | 120 | 100 |
| | Biologia | 2 | 4 | 120 | 100 |
| | Física | 2 | 2 | 80 | 67 |
| | Química | 3 | 3 | 120 | 100 |
| | História | 2 | 2 | 80 | 67 |
| | Geografia | 2 | 2 | 80 | 67 |
| | Sociologia | 2 | 0 | 40 | 33 |
| | Filosofia | 0 | 2 | 40 | 33 |
| Introdução à Agroindústria | 2 | 2 | 80 | 67 | |

| | | | | | |
|----|---|-----------|-----------|-------------|-------------|
| | Agricultura Geral | 2 | 2 | 80 | 67 |
| | Zootecnia Geral | 2 | 2 | 80 | 67 |
| | Empreendedorismo e Planejamento | 2 | 2 | 80 | 67 |
| | SUBTOTAL | 30 | 34 | 1280 | 1067 |
| 2ª | Língua Portuguesa | 4 | 2 | 120 | 100 |
| | Artes | 0 | 2 | 40 | 33 |
| S | Educação Física | 2 | 0 | 40 | 33 |
| | Língua Est. (Espanhol) | 0 | 2 | 40 | 33 |
| É | Língua Est. (Inglês) | 2 | 4 | 120 | 100 |
| | Matemática | 4 | 3 | 140 | 117 |
| R | Biologia | 2 | 2 | 80 | 67 |
| | Física | 2 | 2 | 80 | 67 |
| I | Química | 3 | 3 | 120 | 100 |
| | História | 2 | 2 | 80 | 67 |
| E | Geografia | 2 | 2 | 80 | 67 |
| | Sociologia | 2 | 0 | 40 | 33 |
| | Filosofia | 0 | 2 | 40 | 33 |
| | Microbiologia de Alimentos | 2 | 2 | 80 | 67 |
| | Análise de Alimentos | 4 | 4 | 160 | 133 |
| | Processamento de Cereais, Raízes e tubérculos | 4 | 2 | 120 | 100 |
| | Processamentos de Frutas e Hortaliças | 2 | 4 | 120 | 100 |
| | SUBTOTAL | 37 | 38 | 1500 | 1250 |
| 3ª | Língua Portuguesa | 4 | 4 | 160 | 133 |
| | Artes | 0 | 2 | 40 | 33 |
| | Educação Física | 2 | 0 | 40 | 33 |
| S | Língua Est. (Espanhol) | 2 | 4 | 120 | 100 |
| | Matemática | 4 | 3 | 140 | 117 |
| É | Biologia | 2 | 2 | 80 | 67 |
| | Física | 3 | 3 | 120 | 100 |
| R | Química | 2 | 2 | 80 | 67 |
| | História | 2 | 2 | 80 | 67 |
| I | Geografia | 2 | 2 | 80 | 67 |
| | Sociologia | 2 | 0 | 40 | 33 |
| E | Filosofia | 0 | 2 | 40 | 33 |
| | Processamento de Carnes, Pescado e Derivados | 4 | 2 | 120 | 100 |
| | Processamento de Leite e Derivados | 4 | 2 | 120 | 100 |
| | Princípios Tecnológicos de Óleos e Gorduras | 0 | 2 | 40 | 33 |
| | Controle de Qualidade e Higienização | 2 | 2 | 80 | 67 |
| | Gestão Ambiental e Tratamento de Resíduos | 2 | 0 | 40 | 33 |
| | SUBTOTAL | 37 | 34 | 1420 | 1183 |

Fonte: (BRASIL, 2012b, op. Cit. p. 17).

Ainda segundo o texto do Plano de Curso:

A organização curricular do Curso Técnico em Agroindústria, na modalidade Educação Profissional/Educação Básica, forma de articulação Integrada ao Ensino Médio observa as determinações legais, presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Educação Profissional de Nível Técnico, bem como na legislação vigente sobre Educação Profissional e Tecnológica. A organização do curso está estruturada na matriz curricular por: · Uma Base Nacional Comum que integra componentes das quatro áreas de conhecimentos do Ensino Médio (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas) conforme resolução CNE/CEB nº 02 de 30 de janeiro de 2012; e · Formação profissional, que integra componentes específicas da área profissional do Curso Técnico em Agroindústria, conforme resolução CNE/CEB nº 06 de 20 de setembro de 2012. (p.13)

Como se verifica no fragmento acima, o Plano de curso traz no seu interior uma gama de citações da legislação referente à educação profissional e ao ensino médio, isso pode trazer mais substância para o Plano. Inclusive, ele cita alguns pareceres:

A organização do curso está estruturada na matriz curricular por:
 · Uma Base Nacional Comum que integra componentes das quatro áreas de conhecimentos do Ensino Médio (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas) conforme resolução CNE/CEB nº 02 de 30 de janeiro de 2012; e
 · Formação profissional, que integra componentes específicas da área profissional do Curso Técnico em Agroindústria, conforme resolução CNE/CEB nº 06 de 20 de setembro de 2012 (BRASIL, 2012b, op. Cit. p. 13)

Embora faça essas referências, não se verificou nenhuma referência direta ao Decreto 5.154/04.

5.3.4. Plano de Curso: Técnico em informática integrado ao ensino médio do IFTO – Campus Paraíso.

Um plano mais sintetizado, isso, o considerando em relação ao do Curso de Agroindústria. Apresenta algumas partes que deixa claro que se trata de um curso técnico integrado ao ensino médio. Mas apresenta alguns fatores que se pode dizer até curioso, por exemplo, a matriz curricular está dividida em duas (02) tabelas: uma

(especial) para a “base nacional comum” e outra para “formação específica”. Foi o que se verificou abaixo nas duas tabelas que seguem:

Quadro 11 - Matriz Curricular do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio – Educação Básica

| ÁREA | UNIDADES CURRICULARES | CARGA HORÁRIA SEMANAL | | | | | | Carga horária total | Carga horária total |
|--|-------------------------------------|-----------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|---------------------|---------------------|
| | | 1ª Série | | 2ª série | | 3ª Série | | | |
| | | 1º Sem | 2º Sem | 3º Sem | 4º Sem | 5º Sem | 6º Sem | H/A 50min | H/R 60min. |
| Linguagens, Códigos e suas Tecnologias | Língua Portuguesa | 2 | 2 | 2 | 4 | 4 | 4 | 360 | 300 |
| | Arte | 2 | 0 | 2 | 0 | 2 | 0 | 120 | 100 |
| | Educação Física | 0 | 2 | 0 | 2 | 0 | 2 | 120 | 100 |
| | Informática Básica | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 40 | 33 |
| | Língua Est. (Espanhol) | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 2 | 120 | 100 |
| | Língua Est. (Inglês) | 2 | 2 | 2 | 4 | 0 | 2 | 200 | 167 |
| Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias | Matemática | 2 | 2 | 2 | 6 | 4 | 4 | 400 | 333 |
| | Biologia | 2 | 2 | 2 | 2 | 4 | 2 | 280 | 233 |
| | Física | 2 | 2 | 2 | 2 | 4 | 2 | 280 | 233 |
| | Química | 2 | 2 | 2 | 2 | 4 | 2 | 280 | 233 |
| Ciências Humanas e suas Tecnologias | História | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 240 | 200 |
| | Geografia | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 240 | 200 |
| | Sociologia | 2 | 0 | 2 | 0 | 2 | 0 | 120 | 100 |
| | Filosofia | 0 | 2 | 0 | 2 | 0 | 2 | 120 | 100 |
| | SUBTOTAL BASE NACIONAL COMUM | 20 | 20 | 20 | 30 | 30 | 26 | 2920 | 2432 |

Fonte: (BRASIL, 2012c, op. Cit. p.17)

Quadro 12 - Matriz Curricular do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio – Educação Profissional

| Á R E A | UNIDADES CURRICULARES | CARGA HORÁRIA SEMANAL | | | | | | CH | CH |
|--|--|-----------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|--------------|--------------|
| | | 1ª Série | | 2ª Série | | 3ª Série | | TOTAL | TOTA L |
| | | 1º Sem | 2º Sem | 3º Sem | 4º Sem | 5º Sem | 6º Sem | H/A 50min | H/R 60min |
| I N F O R M Á T I C A | Algoritmos e Lógica de Programação | 4 | | | | | | 80 | 66,7 |
| | Arquitetura de Computadores | 6 | | | | | | 120 | 100 |
| | Análise e Gerência de Projeto de Sistemas | | 4 | | | | | 80 | 66,7 |
| | Banco de Dados I | | 4 | | | | | 80 | 66,7 |
| | Comunicação Visual e Edição Gráfica | | 4 | | | | | 80 | 66,7 |
| | Desenvolvimento de Sistemas Web I | | 4 | | | | | 80 | 66,7 |
| | Redes de Computadores I | | 2 | | | | | 40 | 33,3 |
| | Banco de Dados II | | | 4 | | | | 80 | 66,7 |
| | Desenvolvimento de Sistemas Web II | | | 4 | | | | 80 | 66,7 |
| | Empreendedorismo | | | 2 | | | | 40 | 33,3 |
| | Redes de Computadores II | | | 4 | | | | 80 | 66,7 |
| | Sistemas Operacionais | | | 4 | | | | 80 | 66,7 |
| | Desenvolvimento de Sistemas Web III | | | | 4 | | | 80 | 66,7 |
| | Segurança de Sistemas Web | | | | 4 | | | 80 | 66,7 |
| | Tecnologias de Implementação Web | | | | 4 | | | 80 | 66,7 |
| | Projeto de Desenvolvimento de Sistemas Web | | | | | 4 | | 80 | 66,7 |
| | SUBTOTAL: FORMAÇÃO ESPECÍFICA | 10 | 18 | 18 | 12 | 4 | 0 | 1240 | 1033 |
| QUADRO GERAL DE CARGA HORÁRIA | | | | | | | | | |
| SUBTOTAL GERAL CH | 30 | 38 | 38 | 42 | 30 | 30 | 4160 | 3465 | |
| SUBTOTAL - CH ESTÁGIO | | | | | | | | | 200 |
| SUBTOTAL - PRÁTICAS DE EXTENSÃO | | | | | | | | | 67 |
| TOTAL GERAL CH | 80 (H/A) 50min. | | | | | | | | 3732 |

Fonte: (BRASIL, 2012c, op. Cit. p.18)

Mas como já afirmado acima, partes da redação do plano de curso, deixam claro que se trata de um curso integrado, como se verifica abaixo:

O profissional egresso do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do Campus Paraíso deverá ser capaz de, além dos objetivos específicos já citados:

Processar informações abstraídas de uma massa incontável e crescente de dados que interessem à sociedade como um todo;

Atuar na elaboração e desenvolvimento de web sites, no desenvolvimento e na instalação e manutenção de computadores e na elaboração e execução de projetos e sistemas de redes locais de computadores;

Aplicar os conhecimentos científicos e tecnológicos construídos, reconstruídos e acumulados historicamente;

Ter senso crítico;

Impulsionar o desenvolvimento econômico da região, integrando a formação técnica ao pleno exercício da cidadania (*BRASIL, 2012c, op. Cit. p.12*)

Como o foco desta pesquisa traz em seu bojo um confronto com a legislação específica da integração, isso envolve no mínimo o Decreto 5.154/04, sobre ele, notou-se que no Plano do curso de Informática integrado ao ensino médio, em momento algum cita o Decreto de forma expressa (citação), como da mesma forma não aparece outra legislação específica referente à integração. Já a Lei 9394/96 (LDB), é mencionada em várias partes.

Encontrou-se uma citação de legislação específica, mas a mesma não tratava da integração e sim de certificação do Ensino Médio, veja-se:

Em observância à RESOLUÇÃO Nº 15 de 30 de setembro de 2010 do Conselho Superior, referente à INSTRUÇÃO NORMATIVA 003/2010/REITORIA em seu Art. 2º que trata dos procedimentos de conclusão no nível de Ensino Médio via Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM [...]

Apresentou-se nesta subcategoria uma análise dos PCs, que se entende como parte da expressão dos anseios da instituição.

Acreditando ter realizado uma abordagem de como o conceito de integração aparece é posto ou definido nestes PCs, tem-se um quadro mais ou menos definido do contexto dessa parte da pesquisa, onde são destacados os seguintes aspectos:

1. Ao que está posto nos dois Planos analisados acima, o elemento integração aparece nos dois planos de curso: Curso de Agroindústria integrado ao ensino médio Curso de Informática.
2. No Curso de Informática denota-se uma leitura mais acentuada do conceito de integração, principalmente quando se leva em conta a relação com a legislação, ou a apresentação da matriz curricular, por exemplo;
3. O Plano de Curso do Curso de Agroindústria apesar de ter partes que falam de integração, não menciona a legislação específica da integração;
4. Nenhum dos Planos de Curso faz referência direta a questão da interdisciplinaridade;
5. Conclui-se que tudo isso empobrece o teor da integração prescrita na legislação quando relacionada com a atual concepção dos docentes no IFTO - Campus Paraíso.

5.4. Categoria 4 - A coerência entre a concepção e a prática de integração.

A reflexão desta categoria está embasada e evidenciada principalmente pelo extrato do questionário¹¹ (Cf. apêndice “A”) que foi aplicado junto aos docentes do EMI do Campus paraíso. Nele o objetivo principal foi o de extrair dos docentes informações sobre como eles percebem a prática dos sentidos de integração.

Essa extração possibilitou relacionar de forma mais objetiva a coerência entre a concepção e a prática de integração.

Como apresentado no capítulo I das concepções teóricas, a integração pode ser aferida ou efetivada com a observação de alguns sentidos que lhe devem ser pertinentes na prática.

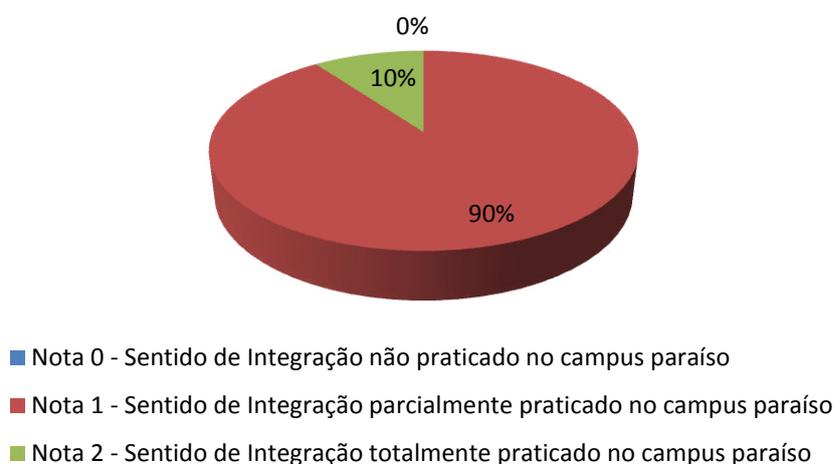
Assim, obteve-se as seguintes evidências demonstradas pelos gráficos abaixo:

¹¹ Optou-se por não construir o Quadro analítico como nas outras categorias, mas usar do extrato do questionário como evidências.

5.4.1. Os Sentidos de Integração

5.4.2. Integração trabalhada no sentido filosófico ou omnilateral

Gráfico 08 - 1º Sentido de integração



Fonte: Pesquisa de campo 2013 do próprio autor

O gráfico 08 evidencia uma questão de parcialidade integrativa ficando claro para 90% dos respondentes que o sentido de integração (filosófico omnilateral) carece de aperfeiçoamento no exercício prático no IFTO Campus Paraíso. A nota 2 foi considerada por 10% dos que responderam o questionário. Já a nota 0 (0%), não foi assinalada por nenhum deles.

Conforme aborda Ramos (2008) esse sentido seria expressado em uma educação que expressasse uma integração de “todas as dimensões da vida”. Tais dimensões por sua vez, entendidas como o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho nesse caso deve ser compreendido a partir de uma realização humana em seu sentido “ontológico”, isto é inerente ao ser, e também no como prática econômica configurando-se com o sentido histórico sendo possível associá-lo ao modo de produção; a ciência tem sua extensão de compreensão como sendo os conhecimentos produzidos pela humanidade possibilitando o avanço de forças produtivas; já a cultura ligada aos valores éticos e estéticos ligados a orientação da conduta social.

O segundo foco de debate que ao ver desta pesquisa tem implicância no sentido aplicado no gráfico acima, é a questão envolvendo o trabalho que por sua vez, é por demais implicadora na questão da integração, pois, seria inadimplência dos agentes das políticas públicas pensar um EMI sem um nexo com *o mundo do trabalho*. Assim, antes de retomar o confronto desta problemática dentro do eixo próprio da discussão educacional, lembramos das palavras de Adorno e Horkheimer (1985, p.41-42):

“são as condições concretas do trabalho na sociedade que forcem o conformismo e não as influências conscientes, as quais por acréscimo embruteceriam e afastariam da verdade os homens oprimidos. A impotência dos trabalhadores não é mero pretexto dos dominantes, mas a consequência lógica da sociedade industrial, na qual o fado antigo acabou por se transformar no esforço de a ele escapar”.

Levando-se em conta trabalho e educação, de uma maneira ou de outra, em si tratando de educação no Brasil, tem-se uma história de uma educação de dominados e dominantes que, em pleno século XXI resiste a continuar perpetuando-se. A ideologia que perpassa a legislação educacional, incluindo Lei geral, Decretos, pareceres, portarias, etc, produzem uma pedagogia que desumaniza o homem.

Nesse espaço analítico proporcionado pelos dados do gráfico 08, alargando a reflexão correlacionada com o recorte teórico que vem seguindo a pesquisa até agora, acrescente-se que o IFTO está sem dúvida dentro do contexto político-social¹² e tem seu contexto de aplicabilidade, e este, por sua vez depende de políticas públicas direcionadas a vários setores de sua sociedade no âmbito educacional, mas essas políticas não estão isentas de ideologias, estas refletem sobremaneira inclusive no modo como o País conduz seu processo educacional, e também sem dúvidas sofre com resquícios de políticas e ideologias anteriores ao próprio processo educacional vigente.

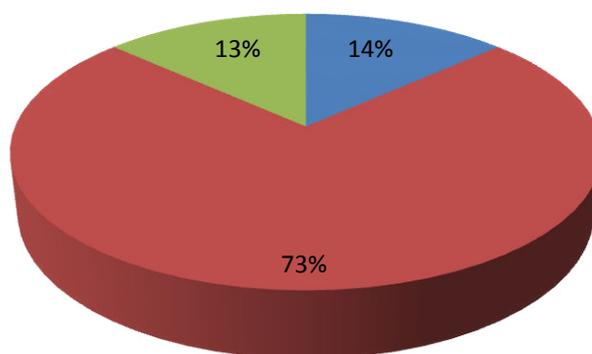
Não seria retórico ou demasiado especulativo, também lembrar que quando se trata do Ensino Médio Integrado prescrito pelo Decreto 5.154/04 tem-se uma reflexão focada em uma política pública, a saber o Ensino Médio Integrado. Por isso, surgem reflexões: a que fragmentos estruturais pedagógicos ou formativos ainda está vinculada a educação efetivada no Ensino Médio Integrado no IFTO – Campus

¹² Parece ser essa a linha de raciocínio de Azevedo (2004) que discorre que a educação vista numa perspectiva de política social afirma ser necessário interpretá-la dentro de um espaço teórico reservado às políticas públicas, para que se possa vislumbrar as interferências advindas do contexto social em que são elaboradas.

Paraíso? Quais destes fragmentos impõem este “sentido filosófico” de integração na parcialidade (90%) conforme evidencia o gráfico 08?

5.4.3. Sentido de Integração em que se percebe uma indissociabilidade entre EP e EB

Gráfico 09 – 2º Sentido de integração



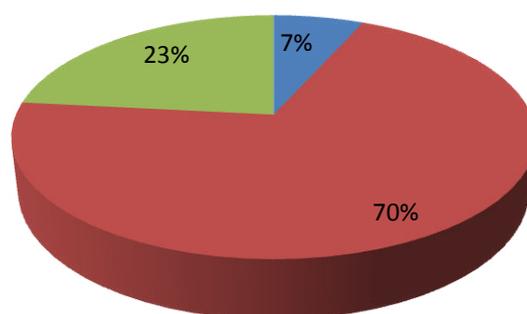
- Nota 0 - Sentido de Integração não praticado no campus paraíso
- Nota 1 - Sentido de Integração parcialmente praticado no campus paraíso
- Nota 2 - Sentido de Integração totalmente praticado no campus paraíso

Fonte: Pesquisa de campo 2013 do próprio autor

O gráfico **09** destaca a nota 1 com 73% indicando novamente a parcialidade de um dos sentidos da integração. Mas notadamente neste gráfico, aparece a figura da nota 2 com 13% assinalado pelos respondentes. Talvez um equívoco dos docentes, se confrontados com os outros sentidos, percebe-se claramente uma forte relação entre eles. Contudo, a nota 0 também aparece assinalada por 14% dos docentes evidenciando forte variabilidade na percepção.

5.4.4. Sentido de Integração trabalhada entre conhecimentos gerais e específicos conformando uma totalidade

Gráfico 10 – 3º Sentido de integração



- Nota 0 - Sentido de Integração não praticado no campus paraíso
- Nota 1 - Sentido de Integração parcialmente praticado no campus paraíso
- Nota 2 - Sentido de Integração totalmente praticado no campus paraíso

Fonte: Pesquisa de campo 2013 do próprio autor

Novamente pode se perceber neste último gráfico **10**, o fator da parcialidade deste sentido de integração, com seus 70% se sobressaindo sobre as outras duas notas. Todavia, observa-se que a nota 2 aparece com 23% e a nota 0 com seus 7% assinalados.

Essas evidências deixam claro que a finalidade da integração não é simplesmente elaborar as políticas públicas educacionais e torná-las possíveis apenas pela legislação, ou enfatizar a sua presença e influência no cotidiano das instituições.

Na verdade, tudo isso é necessário, mas, a efetivação no contexto prático e apropriação pelos agentes públicos, não se limita somente a isso como bem relata o professor “D” área comum:

[...] O núcleo dessa proposta reside em superar o modelo de ensino em que a preparação para o trabalho estivesse apenas voltada para o aspecto operacional [...] (informação verbal)

Ou como acrescenta o professor “C”, área comum:

[...] primeiro passamos pelo desconhecimento do decreto, em segundo deveríamos ter formações, capacitações ou até mesmo grupo de estudo no qual levantaríamos esta questão [...]

Dessa forma, analisando o extrato do pensamento docente e as concepções teóricas, constata-se que integração é uma discussão que já vem sendo realizada por muitos e há muito tempo. Mas não foi apropriado ainda a contento. Os problemas não são novos (ora desintegra: Decreto 2.208/97; ora integra: Decreto 5.154/04). Ainda verifica-se na fala dos docentes que a preocupação com as políticas públicas educacionais para o EMI (na legislação, por exemplo) deve deslocar seu foco mais para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola).

Talvez o novo seja a oportunidade, de num processo de contradição, construir a possibilidade de um ensino médio que seja a “travessia” para novas formas de enfrentamento do processo de denominação que ele acaba reproduzindo. Se os problemas centrais da identidade do ensino médio estão principalmente relacionados ao seu princípio norteador e, ao do deficiente financiamento público, é preciso o enfrentamento destas duas causas (GARCIA, 2009, p.129).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa tem um ponto de partida marcado pela indagação: A concepção de integração do docente do ensino médio integrado condiz com o conceito de integração contido no Decreto 5.154/04?

Diante dessa investigação realizada junto aos docentes dos cursos de educação profissional integrados ao ensino médio no IFTO – Campus Paraíso ficou evidenciado que:

- a) A integração no ensino médio integrado ainda não se efetivou, embora deva se reconhecer que um primeiro e importante passo foi dado: O Decreto 5.154/04 possibilitou o colocar juntos, área comum e área técnica no EMI, muito ainda resta para a efetivação da integração nos seus aspectos de ação pedagógica envolvendo docentes e suas disciplinas ministradas;
- b) Verificou-se que os sentidos de integração na concepção dos docentes, não acontecem no IFTO - Campus Paraíso de modo a contemplar uma ação integradora suficiente para se falar em integração entre componentes técnicas e da área comum;
- c) A concepção predominante entre os professores, inclusive, mostrou ser a expressão de uma visão simplista e ainda pobre da integração, se comparada com aquelas encontradas na legislação específica. Tudo isso possibilitou a concluir que a visão de integração no IFTO – Campus Paraíso carece de aperfeiçoamento.
- d) Com raríssimas exceções em algumas falas, verificou-se que a concepção dos docentes não estava contemplada pelo aspecto sistemático do tema na literatura, mas se baseava no que aqui chamaremos de “senso comum” da integração. Uma visão fundamentada na mera justaposição de disciplinas a partir de um tema comum, sem que se explorem as relações ou associações entre tais conhecimentos nas “formas da integração”. Acreditou-se que essa

visão de integração como mera junção de área comum e área técnica, sem muitos critérios ou cuidados, deve ser redimensionada pedagogicamente no âmbito das instituições que ofertam essa modalidade de ensino, pois desta forma, ela não enriquece, não modifica e não agrega nenhum valor ou diferencial ao que se produz na educação de nível médio integrada ao ensino profissional.

RECOMENDAÇÕES

Após a classificação e análise das concepções de integração dos professores do IFTO – Campus Paraíso, entendeu-se como pertinente elaborar um conjunto de recomendações que podem ser entendidas como uma proposta de ação pedagógica que possibilitará uma gradativa implantação da prática integração na instituição pesquisada. As diretrizes principais dessas recomendações são as seguintes:

1- Vê-se a necessidade de uma política de formação inicial e continuada de professores, no âmbito dos IFs (política direcionada), visando à cultura da integração, a partir dos eixos norteadores; Trabalho, Ciência e Cultura. Dentro do enfoque dos “sentidos de integração” conforme Ramos (2008), Morin (2003) Lucília Machado (2006, 2008).

2 - Direcionar a percepção do professor sobre a concepção de integração no EMI, almejando constituir um outro paradigma perceptivo, pois o atual está permeado pela seguinte dualidade; na teoria percebem a importância da concepção, mas na prática, em geral, o trabalho docente está ancorado em práticas disciplinares, fragmentadas e individualizadas, que restringem a formação política e a constituição de novas habilidades e competências intelectuais e sociais (profissionais).

3 – Oferecer uma formação política e ético-social como os pressupostos filosóficos substanciais da formação integral no nível médio.

No caso desta pesquisa de campo no IFTO – Campus Paraíso, apresentou-se aos professores e gestores em geral, algumas sugestões no âmbito da formação docente, estas que perpassam questões políticas, pedagógico-epistemológicas e ético-culturais.

Nesse sentido, subsidiado pelos aportes teóricos aqui discutidos, entende-se que o professor que atua no Ensino Médio Integrado no IFTO – Campus Paraíso precisa ser gestada uma estratégia de formação que conjugue três aspectos básicos:

a) Formação com enfoque político, no âmbito das proposições aristotélicas (ARISTOTÉLES, 1972), e na concepção de Arendt (1972), que significa repensar o papel da escola, e de forma imbricada, a formação profissional a partir da relação Trabalho-Educação, e seus desdobramentos socioeconômicos, políticos e culturais atuais, que estão assentados num sistema de produção excludente, que tem como principais características; as contradições entre as classes e o caráter volátil do capital, agora sem endereço “identificado”.

b) Necessidade de uma formação que proporcione um apropriar-se dos saberes instituídos e socialmente reconhecidos, o professor precisa dominar os fundamentos pedagógicos e epistemológicos de sua área de formação, mas, além disso tem que saber situar a escola no seu tempo, procurando refletir sobre o papel da instituição diante das necessidades sociais (PISTRAK, 2000, KUENZER, 2001).

c) Tendo em vista os aspectos discutidos acima e o desafio de se iniciar um trabalho que venha melhorar a aplicabilidade da integração prevista pelo Decreto 5.154/04 na Instituição pesquisada, apresenta-se aqui uma síntese, a partir do que foi visto nos fundamentos teóricos da integração e fundamentados na análise dos dados do questionário, entrevistas, análise documental, análise de conteúdo aplicado aos professores do IFTO – Campus Paraíso. Nesse sentido, os objetivos das recomendações de Integração a serem desenvolvidas deve:

I. Resgatar a coordenação pedagógica, como um espaço para a valorização e o fortalecimento das atividades docentes;

- II. Dar voz aos professores, promovendo o diálogo, a reflexão, a organização e articulação;
- III. Promover a formação continuada dos professores, na própria escola, conduzindo estudos, pesquisas, discussões sobre aspectos relacionados aos problemas e dificuldades enfrentados por professores e alunos;
- IV. Repensar a escola, o ensino, as práticas pedagógicas e administrativas, valorizando o papel da pesquisa, da investigação e da ação reflexiva, contribuindo para que professores e alunos assumam seu papel de produtores de conhecimento e não somente transmissores ou receptores do mesmo;

Este trabalho de pesquisa, que culminou nessa dissertação, tornou evidente a importância dos professores se sentirem como partes importantes desse processo de participar da integração no EMI do IFTO – Campus Paraíso. Portanto, as recomendações aqui levantadas leva isso em consideração e tem como elemento central a condição de que os envolvidos possam passar da condição exclusiva de professores a de professores-pesquisadores. Pretende-se que os conhecimentos e soluções gerados por essa experiência coletiva sejam compartilhados em Congressos, publicações periódicas dentre outros.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. e HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ALBORNOZ, S. **O que é trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do Estado**. São Paulo: Graal, 2003.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith et al. **O método nas ciências naturais e sociais**: Pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 2004, 203 p.

ANDERSON, Perry. **Balanço do neoliberalismo**. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo. Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 9 a 37.

ANTUNES, Ricardo (2001). **Reestruturação capitalista e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal**. In: DOURADO, Luiz & PARO, Vitor (Org). Políticas públicas e educação básica. São Paulo: Xamã, p. 13 a 27.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2000.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva. 1972.

ARISTÓTELES. **A política**. Coleção Os Pensadores, Nova Cultural, 1973.

AZEVEDO, Janete M Lins de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

BAIXAKI. **Software XMind versão free**. Disponível em <<http://www.baixaki.com.br/download/xmind.htm>> Acesso em: 30 de Jun. de 2013.

BALL, Stephen. **Cidadania global, consumo e política educacional**. In: SILVA, L. H. (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 121-137.

BARROS, Maria José Pires. **Ensino médio integrado á educação profissional: Limites e possibilidades.** In: 31ª reunião da ANPEd de 19 a 22 de Outubro de 2008. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT09-3976--Int.pdf> acesso: 14/10/2012.

BENTES, Haroldo Vasconcelos. **Concepção e prática do ensino médio integrado: a percepção dos professores da ETF Palmas – Tocantins.** 138p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Brasília: UnB, 2009.

BERNSTEIN, Brasil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle.** Petrópolis: Vozes, 1996.

BEVILAQUA, Raquel; CARVALHO, Evanir Piccolo. **Ensino médio integrado à educação profissional: concepções e desafios no instituto federal farroupilha – campus são vicente do sul.** In: *Diálogo e Interação*. Vol. 01, (2009) - ISSN 2175-3687 disponível em <<http://www.faccrei.edu.br/gc/anexos/diartigos2.pdf>> acesso Set. de 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair M. **Estratégias de ensino-aprendizagem.** 29ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 312p

BOURDIEU, Pierre. **A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura.** In: NOGUEIRA, Maria Alice. CATANI, Afrânio (orgs.). **Escritos de Educação.** Petrópolis: RJ: Vozes, 1998.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília/DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. MEC. SEMTEC. **Seminário nacional de educação profissional.** “Concepções, experiências, problemas e propostas”. *Documento-base*. Brasília: MEC/SEMTEC/PROEP, 16 a 18 de junho de 2003.

_____. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008.** Ministério da Educação. SETEC. Brasília, 2008.

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, IFTO. **Galeria de fotos**. Paraíso do tocantins-To: IFTO, 2012a. Disponível em: <http://paraíso.ifto.edu.br/?page_id=276&wppa-album=2&wppa-slide&wppaoccur=1> Acesso em: 30 de Jul. de 2013.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, IFTO. **Plano do Curso Técnico Médio Integrado em agroindústria**. Paraíso do tocantins-To: IFTO, 2012b. Disponível em <<http://paraíso.ifto.edu.br/wp-content/uploads/2012/12/PPC-AGROIND%C3%A9ASTRIA-03-ANOS.pdf>> Acesso em: 30 de Jul. de 2013.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, IFTO. **Plano do Curso Técnico Médio Integrado em Informática**. Paraíso do tocantins-To: IFTO, 2012c. Disponível em: <http://paraíso.ifto.edu.br/wp-content/uploads/2013/01/pc_medio_integrado_informatica_ifto_2012.pdf> Acesso em: 30 de Jul. de 2013.

_____. Ministério da Educação, MEC. **Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. 2009. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 30 de Jul. de 2013.

_____. **Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Ministério da Educação. Brasília, Novembro de 2010.

_____. **Decreto nº 5.154 de 23 de Julho de 2004**. Brasília 23 de Julho de 2004. 2004a. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm> Acesso em: 15 de Jun. de 2012.

_____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA e MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PROPOSTAS EM DISCUSSÃO: Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica**. 2004b. Brasília, abril de 2004.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Documento Base. 2007a. Brasília Dezembro de 2007.

_____. **Decreto nº 6.302 de 12 de Dezembro de 2007**. Brasília 12 de Dezembro de 2007. 2007b. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm> Acesso em: 15 de Jun. de 2012.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB Nº 01/2009.** Dispõe sobre a implementação da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, a partir da edição da Lei nº 11.684/2008, que alterou a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO. **Parecer CEB nº. 5/1997.** Estabelece as diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional. Educação Profissional. Brasília, 1997.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Parecer CNE/CEB Nº 39/2004.** Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Brasília, 8 de Dezembro de 2004.

CAPPELLE, Mônica Carvalho Alves; MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes, GONÇALVES, Carlos Alberto. **Análise de conteúdo e análise de discurso nas ciências sociais.** In: Organizações rurais & agroindustriais, vol. 5, no 1 (2003) ISSN: 2238-6890 (edição on-line) disponível em: <<http://revista.dae.ufla.br/index.php/ora/article/viewArticle/251>>. Acesso em: 6 de Ago. de 2013.

CARLOS, Jairo Gonçalves. **Interdisciplinaridade no Ensino Médio: desafios e potencialidades.** 2007. 172p. Dissertação (Mestrado em ensino de ciências) - Programa de Pós – graduação em ensino de ciências. Instituto de Física e Instituto de Química Universidade de Brasília. Brasília-DF: UNB, 2007.

CASTEL, Robert. **As Metamorfoses da Questão Social: Uma crônica do salário.** Petrópolis: Vozes, 1998.

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos. **A reforma da Educação Profissional e o Ensino Médio integrado: tendências e riscos.** 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT09-2565--Int.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2013.

CHAEER, Galdino., DINIZ, Rafael Rosa Pereira, RIBEIRO, Elisa Antônio. **A técnica do questionário na pesquisa educacional.** In: Evidência, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

CHEMIN, Beatris F. **Manual da Univates para trabalhos acadêmicos.** 2. ed. rev. e atual. Lajeado: Univates, 2012. Disponível em: <<http://www.univates.br/files/files/univates/manual/Capitulo2.pdf>> Acesso em: 30 de Out. de 2012.

CHRISTOPHE, Micheline. **A legislação sobre a educação tecnológica no quadro da educação profissional brasileira**. IETS: Rio de Janeiro. [on-line]. Disponível em: <http://www.iets.org.br/article.php3?id_article=425> Acesso em: 04 de Ago. de 2011.

CIAVATTA, M. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade** In: FRIGOTTO, G. et al. (Orgs.). Ensino médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

CIAVATTA, M. F. **A formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectiva histórica e desafios contemporâneos**. In: EDUCAÇÃO SUPERIOR EM DEBATE. Brasília 26,27 e 28 de 2006. Vol. 08. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

CORDÃO, Francisco Aparecido. A LDB e a nova educação profissional. Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v. 28, n.1, p. 11- 23, jan./abr., 2002. Disponível em <<http://www.senac.br/BTS/281/boltec281b.htm>>. Acesso em 20 Set. 2013.

COUTINHO, Luciano. FERRAZ, João Carlos (coord.). **Estudo da Competitividade da Indústria Brasileira**. Campinas: Papirus: Editora da UNICAMP, 1994.

DETTENBORN, Carla. **Aspectos que influenciam o processo de ensino-aprendizagem no curso Técnico em Agroindústria: uma abordagem interdisciplinar**. 2010. 203p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola)-Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola. Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica,RJ. 2010.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social**. São Paulo: Martins fontes, 1995. 483p.

FIGARO, Roseli A. **Comunicação e trabalho. Estudo de recepção: o mundo do trabalho como mediação da comunicação**. São Paulo: Anita Garibaldi/Fapesp, 2001. FIGARO, Roseli. **O mundo do trabalho e as organizações: abordagens discursivas de diferentes significados**. In: Organicon, ano 5 nº 9, segundo semestre de 2008, p.12.

FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1994.

FRIGOTTO G. **Educação e crise do Trabalho assalariado e do desenvolvimento: Teorias em Conflito.** In: FRIGOTTO, G. (Org.). Educação e crise do Trabalho: Perspectivas de Final de século. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

_____. CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. **Educação Profissional e Desenvolvimento.** Texto produzido para compor uma coletânea organizada pelo Centro Internacional de Educação Técnica e Profissional, com o patrocínio da UNESCO, 2004.

_____. CIAVATTA, M. & RAMOS, M. (Orgs) **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio.** Disponível em <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/Educacao-MII/2SF/2-Frigotto2008.pdf>> Acesso em: 15 de Out. de 2012.

GADOTTI, M. **Concepção da História.** São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Histórias das ideias pedagógicas.** 8ed. São Paulo: Ática, 1999.

_____. **Concepção dialética da educação: uma introdução.** São Paulo: Cortez, 2003.92p.

GARCIA, Sandra R.O. **A educação profissional integrada ao ensino médio no paraná: Avanços e desafios.** Tese de doutorado em Educa o. Curitiba: UFPR, 2009.

GARCIA, Carla Patrícia. **Cursos Técnicos sob a égide dos Decretos Federais n  2.208/97 e 5.154/04: caso do Campus Rio Pomba - IF Sudeste MG.** Brasília: Disserta o de Mestrado, Programa de p s - gradua o em Educa o da UNB, 2011.

GIL, Ant nio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organiza o da cultura.** Rio de Janeiro: Civiliza es Brasileira, 1968.

GÜNTHER, Hartmut. **Pesquisa Qualitativa versus Pesquisa Quantitativa**: Esta é a questão? In: *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Mai-Ago 2006, Vol. 22 n. 2, pp. 201-210. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>>. Acesso em: 4 Ago. 2013.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

IANNI, Otavio. **O mundo do trabalho**. In: *São Paulo em Perspectiva*. 8(1): 2-12, Janeiro/Março de 1994.

KIPNIS, B. **Elementos de pesquisa e a prática do professor**. Vol.1. São Paulo-SP: Moderna, 2005. 86p.

KÜLLER, José Antonio. **Protótipos curriculares de Ensino Médio e de Ensino Médio integrado** In: *B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof.*, Rio de Janeiro, v. 37, nº 3, set./dez. 2011.

KUENZER, A. Z. **Educação e trabalho no Brasil**: o estado da questão. Brasília: INEP, 1991. 125p.

_____. **Ensino médio e profissional**: as políticas do estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. – 3.ed.- São Paulo: Cortez, 2001. – (Coleção Questões da Nossa Época; v. 63).

_____. (Org.). **Ensino Médio**: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **O ensino médio no plano nacional de educação 2011-2020**: Superando a década perdida?. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, Jul.-set. 2010.

_____. **As propostas de decreto para regulamentação do Ensino Médio e da Educação Profissional**: uma análise crítica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria Aparecida. **Pronunciamento da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/Anped – GT Trabalho e Educação**. Apresentado na Reunião da SEMTEC/MEC, Brasília, 18 de dezembro de 2003.

KUENZER, A. Z. **Exclusão Excludente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre Educação e Trabalho**. In: LOMBARDI, José C. et ali. *Capitalismo, Trabalho e Educação*. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR. 2004.

LAUTIER, B. **Trabalho ou labor? Dimensões históricas e culturais**. Revista Ser Social: Trabalho e Cidadania.. Brasília: UnB, 1999.

LEAL, Leila. **Educação Profissional e ensino médio integrado no Brasil: um balanço das conquistas e reivindicações**. In: **Poli**, Rio de Janeiro, ano III, n. 15, p.6, jan./fev. 2011.

LOPES, A.; MATHEUS, S. DOS. **O processo de significação da política de integração curricular em Niterói, RJ**. Pro-Posições, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 173-188, maio/ago. 2011. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n2/v22n2a12.pdf>>. Acesso em: 09 de junho de 2013.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo-SP: Epu, 1986.

LUKÁCS. Gyorgy. **Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo: L.E.C.H,1979.176p.

MACHADO, Lucília R. de Souza. **Politecnia, escola e trabalho**. São Paulo: Cortez, 1989. 272p.

_____. **A propósito dos centros públicos de educação profissional**. In: LEITE, E. M.; SOUZA, F. H. de M. (Org.). *Centros Públicos de Educação Profissional: teoria, propostas, debates e práticas*. Brasília: Universidade de Brasília, 2002.

_____. Lucília. **Ensino médio integrado à educação profissional: integrar para quê?** Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, 2006.

MACHADO, Lucília. **Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional**. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, v. 1, n. 1, (jun. 2008 -). – Brasília: MEC, SETEC, 2008.

MARX, K. **O Capital**. Volume I. São Paulo, Abril, Cultural, 1983.

MATTOS, M. do Carmo; PAIVA, E. Vasconcelos. **Currículo integrado e formação docente**: entre diferentes concepções e práticas. Disponível em <<http://www.ufsj.edu.br/portalrepositorio/File/Vertentes/Maria%20do%20Carmo%20e%20Edil.pdf>> Acesso em: 04 de Ago. de 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; et al.(Org.) **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 14ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Provas objetivas**: técnicas de construção. Rio de Janeiro. Fundação Getúlio Vargas, 1977.

_____. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

MIGUEL, M. E. B. **A legislação educacional**: uma das fontes de estudo para a história da educação brasileira. Campinas: Graf. FE; HISTEDBR, 2007, p. 1-13.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORAES, R. **Análise de Conteúdo**: limites e possibilidades. In: ENGERS, M.E.A. (Org). Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação. Porto Alegre, EDIPUCRS, 1994.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. In: *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em <http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html> Acesso em: 26 de Mar. de 2013.

_____. **Uma tempestade de luz**: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. In: *Ciência e Educação*, Bauru, v.9, n.2, p. 191-2011, 2003.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. 245 p.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **Educação do campo e políticas públicas para além do capital**: hegemônias em disputa. Tese de Doutorado. Brasília: UnB, 2009, p. 37

NOSELLA, Paolo. **O trabalho como princípio educativo em Gramsci**. Educação & Realidade, v. 14, n. 2, p. 3-20. 1989.

OLIVEIRA, R. **Empregabilidade**. In: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio e Estação de Trabalho Observatório de Técnicos em Saúde. (Org.). Dicionário da educação profissional em saúde. 1. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2006, v. , p. 141-146.

OLIVEIRA, R. de. **Possibilidades do Ensino Médio Integrado diante do financiamento público da educação**. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.35, n.1, p. 051-066, jan./abr. 2009.

PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridade**: conceitos e distinções. 2ª Ed. Caxias do Sul, RS: Educs, 2008. 128 p.

PEREIRA, L.A.C. **A expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?option=com_content&task=view&id=739&Itemid=857> Acesso em: 04 de Ago. de 2011.

PISTRAK, M. **Fundamentos da escola do trabalho**. 1 ed. – Expressão popular. Tradução: Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo, 2000.

PRIEB, Sérgio. **A tese do fim da centralidade do trabalho**: mitos e realidades. Artigo acadêmico. Economia e desenvolvimento, n. 12, Novembro/2000.

RAMOS, Marise N. **O “novo ensino médio” à luz de antigos princípios**: trabalho, ciência e cultura. Boletim Técnico do Senac, 29(2): 19- 27, maio-ago., 2003.

RAMOS, Marise N. **Concepção do ensino médio integrado à educação profissional**. In: O ensino médio integrado à educação profissional: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná. Curitiba, SEED/PR: 2008.

RIBAS, Marina Holzmann. **Construindo a competência**. São Paulo: Olho d'Água, 2000.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, Ana Marilis G. **Escola e trabalho: análise da percepção dos professores sobre as implicações das mudanças do mundo do trabalho na prática docente**. 149 p. Dissertação (Mestrado em Gestão social do trabalho) - Brasília: UnB, 2006.

RODRIGUES, Fernando Morais. **Evasão nos cursos técnicos em informática subsequente e médio integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO) - Campus Paraíso no período de 2007 a 2010**. 2011. 102p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília-DF: UNB, 2011.

SANCHEZ, Sandra Barros. **Conceituação, concepção e organização de um programa de pós-graduação para docentes da Educação Profissional Agrícola**. (Tese de Doutorado) Seropédica/RJ: UFRRJ, 2002.

SANTOS, Akiko. **Didática sob a ótica do pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

SANTOMÉ, J. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAVIANI, D. **Sobre a Concepção de Politecnia**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 1989.

SAVIANI, Demerval. **O Choque Teórico da Politecnia**. In: Trabalho, Educação e Saúde, 1(1):131-152,2003 Disponível <<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r41.pdf>> Acesso em: 14 de Out. de 2012.

SENAC. DN. **Guia de legislação profissional: ocupações de nível técnico em comércio e serviços**./ Lucia Regina Senra da Silva Prado; Aline de Moura Souza. Rio de Janeiro: Ed. Senac Nacional, 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: Fazenda, Ivani C. Arantes (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas – SP: Papyrus, 1998, p. 31-34.

SILVA, Robson Santos Camara. **Ensino médio integrado no Distrito Federal: um diálogo entre a teoria e a prática**. 155p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília-DF: UNB, 2007.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria C. M. EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SORATTO, L.; OLIVIER-HECKLER, C. Os trabalhadores e seu trabalho. In: CODO, W. (Org.). **Educação Carinho e Trabalho: Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação**. São Paulo: Vozes, CNTE e UNB, 1999.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação & Sociedade, Campinas, n.73, ano XXI, p. 209-244, Dezembro/ 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atica, 1987.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlantas, 1990.

UNESCO- Representação no Brasil. **Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado: Resumo executivo**. Brasília, 2011.

ZOLIN-VESZ, Fernando e SOUSA; Vera lúcia Guimarães de. **A concepção do ensino médio integrado e o ensino crítico de línguas estrangeiras: convergências e aproximações**. Disponível em <<http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br> acesso> Acesso em: 30 de Out. de 2012.

YIN, R. K. **Estudo de caso: Planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre-RS: Bookman, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE - A

INSTRUMENTO DE PESQUISA: QUESTIONÁRIO FECHADO – DOCENTE



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO
PROFISSIONAL – ÁREA DE CONCENTRAÇÃO POLÍTICAS PÚBLICAS E
GESTÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Prezado (a) professor (a),

Solicito sua participação respondendo este questionário, que é parte da pesquisa que realizo no curso de mestrado profissional em educação da **UnB- Universidade de Brasília**, cujo objetivo é analisar a concepção e a prática do conceito de integração no ensino médio integrado do Instituto Federal do Tocantins – Campus Paraíso. Os dados serão utilizados apenas para a finalidade da pesquisa, mantendo o sigilo do respondente, por isso, não há necessidade de identificação.

Desde já agradeço sua contribuição a esta pesquisa!

Professor Saldanha Alves Braga

| | |
|---|---|
| 1) a) Há quanto tempo trabalha como professor/a? | <input type="checkbox"/> Menos de 5 anos <input type="checkbox"/> Entre 5 e 10 anos <input type="checkbox"/> Entre 10 e 25 anos <input type="checkbox"/> Mais de 25 anos |
| b) Desse tempo (como professor/a), há quanto tempo atua no IFTO? | <input type="checkbox"/> Menos de 2 anos <input type="checkbox"/> Entre 2 e 4 anos <input type="checkbox"/> Entre 05 e 08 anos <input type="checkbox"/> Mais de 08 anos |
| 2) Formação Acadêmica mais elevada | |
| <input type="checkbox"/> Graduação <input type="checkbox"/> Especialização <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutorado | |
| 3) Qual sua área de formação inicial(graduação)? | |
| R..... | |
| 4) Em qual dos cursos | <input type="checkbox"/> Agroindústria |

| | |
|--|---|
| técnicos integrados ao ensino médio você atua? | <input type="checkbox"/> Informática <input type="checkbox"/> outros |
| 5) Quanto a sua componente é: | <input type="checkbox"/> Técnica <input type="checkbox"/> Da área comum |
| 6) Verifique os sentidos de integração na coluna da direita(ao lado) e atribua valores de 0 a 3, de acordo com a sua percepção sobre como estes sentidos estão sendo ou não praticados no IFTO - Campus paraíso do Tocantins. Para tanto, utilize-se dessa tabela de valores descrita abaixo: 0 = sentido de integração não praticado no campus paraíso 1 = sentido de integração praticado parcialmente no campus paraíso. 2 = Sentido de integração totalmente praticado no campus paraíso | <input type="checkbox"/> Integração trabalhada no sentido filosófico ou omnilateral, ou seja, expressando uma formação humana com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo, implicando dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social. Essas dimensões são o trabalho a ciência e a cultura. <hr/> 0 1 2 <input type="checkbox"/> Integração trabalhada no sentido que permite perceber uma <u>indissociabilidade</u> entre educação profissional e educação básica. <hr/> 0 1 2 <input type="checkbox"/> Uma integração trabalhada entre conhecimentos gerais e específicos conformando uma totalidade curricular. |
| | 0 1 2 |

APÊNDICE - B**INSTRUMENTO DE PESQUISA: ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM DOCENTES**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO
PROFISSIONAL – ÁREA DE CONCENTRAÇÃO POLÍTICAS PÚBLICAS E
GESTÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

ENTREVISTA COM DOCENTES

Prezado (a) professor (a),

Solicito sua participação respondendo a esta entrevista cujo conteúdo será gravado, como parte da pesquisa que realizo no curso de mestrado profissional em educação da **UnB- Universidade de Brasília**, cujo objetivo é analisar a concepção e a prática do conceito de integração no ensino médio integrado do instituto federal do Tocantins – Campus Paraíso. Os dados serão utilizados apenas para a finalidade da pesquisa, mantendo o sigilo do entrevistado\,a, por isso, não há necessidade de identificação com nomes.

Para melhor dinamização tem-se o roteiro abaixo como fomentador desta conversa.

Identificação do entrevistado:

Sexo: _____

Qual sua área de formação? _____

Formação Acadêmica mais elevada

Graduação Especialização Mestrado Doutorado

Em qual destes dois cursos técnicos integrados ao ensino médio você atua?

Agroindústria

Informática

A sua componente é:

Técnica

Da área comum

Seção I – Experiência no Ensino Médio Integrado e referências com a legislação:

- a) Conte-me um pouco da sua experiência no Ensino Médio Integrado;
- b) Fale-me um pouco do conceito de Integração no Decreto 5.154/2004;
- c) Alguns documentos e textos que tratam também da integração falam em sentidos de integração como, por exemplo, “concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo; indissociabilidade entre educação profissional e educação básica; integração de conhecimentos gerais e específicos”. Considerando sua experiência me fale um pouco sobre essa possibilidade de integração.
- d) Fale-me um pouco sobre essa “novidade do currículo integrado”: na sua concepção, o currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta?
- e) Ao seu ver, caso a Integração não esteja acontecendo do ponto de vista pedagógico, quais os problemas você apontaria?

Seção I – Legislação da integração e prática pedagógica no IFTO – Campus Paraíso:

- a) Fale à vontade, dentro do exercício do IFTO Campus Paraíso como você percebe as práticas de integração dos docentes do ensino médio integrado?

- b) O que você diz sobre a concepção de integração dos docentes do IFTO com a concepção do Decreto 5.154/2004, está próxima ou distante de ser vivida de fato?
- c) De acordo com sua experiência, O Decreto 5.154/2004 como política pública é suficiente para que haja integração?
- d) Qual seu grau de comprometimento com a integração?
- e) Por fim, Diga: qual a sua concepção de integração?

Desde já agradeço sua contribuição a esta pesquisa!

Professor: Saldanha Alves Braga, mestrando pela UnB.

ANEXO

Anexo - Decreto 5.154/04

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

DECRETO Nº 5.154 DE 23 DE JULHO DE 2004.

Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição,

DECRETA:

Art. 1º A educação profissional, prevista no [art. 39 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#) (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

- I - formação inicial e continuada de trabalhadores;
- II - educação profissional técnica de nível médio; e
- III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Art. 2º A educação profissional observará as seguintes premissas:

I - organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica;

II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia.

Art. 3º Os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, referidos no inciso I do art. 1º, incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.

§ 1º Para fins do disposto no **caput** considera-se itinerário formativo o conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma

determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos.

§ 2º Os cursos mencionados no **caput** articular-se-ão, preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, o qual, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho.

Art. 4º 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.

§ 1º 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, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

§ 2º Na hipótese prevista no inciso I do § 1º, a instituição de ensino deverá, observados o [inciso I do art. 24 da Lei nº 9.394, de 1996](#), e as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, ampliar a carga

horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas.

Art. 5º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne aos objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 6º Os cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, incluirão saídas intermediárias, que possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após sua conclusão com aproveitamento.

§ 1º Para fins do disposto no **caput** considera-se etapa com terminalidade a conclusão intermediária de cursos de educação profissional técnica de nível médio ou de cursos de educação profissional tecnológica de graduação que caracterize uma qualificação para o trabalho, claramente definida e com identidade própria.

§ 2º As etapas com terminalidade deverão estar articuladas entre si, compondo os itinerários formativos e os respectivos perfis profissionais de conclusão.

Art. 7º Os cursos de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação conduzem à diplomação após sua conclusão com aproveitamento.

Parágrafo único. Para a obtenção do diploma de técnico de nível médio, o aluno deverá concluir seus estudos de educação profissional técnica de nível médio e de ensino médio.

Art. 8º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 9º Revoga-se o [Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997](#).

Brasília, 23 de julho de 2004; 183º da Independência e 116º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 26.7.2004