

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

FERNANDA RAMALHO DE OLIVEIRA

**A ATUAÇÃO DA GESTÃO PEDAGÓGICA NA INTEGRAÇÃO CURRICULAR:
proposta para uma escola cearense**

JUIZ DE FORA

2019

FERNANDA RAMALHO DE OLIVEIRA

**A ATUAÇÃO DA GESTÃO PEDAGÓGICA NA INTEGRAÇÃO CURRICULAR:
proposta para uma escola cearense**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Beatriz de Basto
Teixeira

JUIZ DE FORA

2019

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Oliveira, Fernanda Ramalho de.

A atuação da gestão pedagógica na integração curricular : proposta para uma escola cearense / Fernanda Ramalho de Oliveira. -- 2019.

172 f. : il.

Orientadora: Beatriz de Basto Teixeira

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2019.

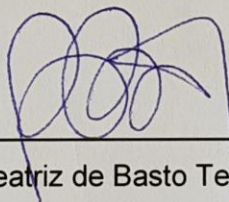
1. Currículo Integrado. 2. Ensino Médio Profissional. 3. Papel da Gestão. I. Teixeira, Beatriz de Basto, orient. II. Título.

FERNANDA RAMALHO DE OLIVEIRA

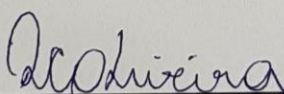
**A ATUAÇÃO DA GESTÃO PEDAGÓGICA NA INTEGRAÇÃO CURRICULAR:
PROPOSTA PARA UMA ESCOLA CEARENSE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

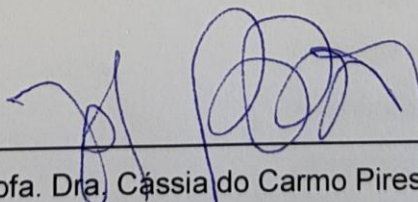
Aprovada em 12/07/2019.



Profa. Dra. Beatriz de Basto Teixeira (orientadora)
Universidade Federal de Juiz de Fora



Profa. Dra. Rita de Cassia Oliveira
Universidade do Estado de Minas Gerais



Profa. Dra. Cássia do Carmo Pires Fernandes
Instituto Federal de Minas Gerais

“Ninguém facilita o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de aprimorar em si mesmo. Ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina, a constituição de significados que não compreende nem a autonomia que não pôde construir.”

Guiomar Namó Mello

AGRADECIMENTOS

Em especial, aos meus pais, Carlos e Angela, ao meu irmão, Marcus, e a minha cunhada, Mônica, sempre atuantes em minha vida.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Beatriz de Basto Teixeira, pela ajuda, orientação, confiança e atenção dedicadas a mim, desde os primeiros planejamentos desta pesquisa, e, ainda, por compartilhar sua experiência e visão profissional.

À Universidade Federal de Juiz de Fora e ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, por oferecerem esse curso de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

À Secretaria de Educação do Estado do Ceará, pelo fato de reconhecer a importância e incentivar a formação continuada de seus profissionais.

Aos professores doutores Márcio Fagundes Alves e Rita de Cássia Oliveira, pela primeira leitura atenciosa deste trabalho e suas valiosas considerações.

Aos colegas do mestrado, pela acolhida carinhosa e parceria em tantos momentos de trabalho, dúvidas e descontração, em especial, a Emanuele Canafístula e Neudo Junior, pelas palavras de incentivo e risadas.

Aos professores Abraão Campos de Oliveira, Aline Hakin, Isabel Muniz Lima, Jenillys Alves Mota Ferreira, Joana Francisca Lopes dos Santos, Kamillo Karol Ribeiro e Silva, Marina Araujo de Sousa e Shirley Maria de Lima Solon Freire, pela paciência durante a elaboração deste trabalho e por torcerem pelo meu sucesso, celebrando comigo cada conquista importante.

Aos colegas de trabalho, Rafael Silva Ferreira, Rubens André Nogueira e Silva, Jean Carlos Gomes Rabelo, Alinne Moura do Nascimento Maia, Marcos Paulo Alves, Samuel Rayne das Chagas Gomes, Samuel Sales de Souza Crisóstomo e Wysney Viana Pereira.

A todos os amigos e amigas que me incentivaram e torceram por mim, mesmo nos momentos em que pude estar bem pouco com eles.

À ASA Marina Terra, que me ajudou a delinear este trabalho e retornou na reta final para me ajudar a findar o projeto.

Aos alunos e ex-alunos da Escola Estadual de Educação Profissional Juarez Távora – Fortaleza, CE.

RESUMO

O Governo do Estado do Ceará, com o objetivo de responder à necessidade de uma formação profissional dos jovens, com vistas à ampliação de sua escolaridade e a inserção no mercado de trabalho, implementou, no ano de 2008, as 25 primeiras Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP), distribuídas em 20 diferentes municípios do Estado. Em 2009, a Escola de Ensino Fundamental e Médio Juarez Távora foi adaptada para virar uma das EEEPs de Fortaleza, e ofertou cinco cursos técnicos, com uma proposta educativa que integra a Formação Profissional ao Ensino Médio. O caso de gestão estudado analisou os fatores relacionados aos problemas para a efetivação de um currículo integrado na EEEP Juarez Távora, a partir da percepção de diversos atores escolares, sendo estes os alunos, professores e gestores. Este estudo teve como objetivo analisar as causas que corroboram para a dificuldade da integração entre as disciplinas das formações profissional e geral, bem como analisar o papel da gestão na implementação do currículo integrado. Como técnicas de pesquisa foram utilizadas a entrevista semiestruturada com o diretor, um coordenador escolar da Instituição e dois técnicos educacionais da SEDUC/CE, além de entrevistas coletivas com professores e alunos. A análise dos dados da pesquisa foi produzida à luz de autores relevantes no campo educacional como Regattieri e Castro (2010) e Moraes e Kuller (2016), que tratam dos desafios da integração curricular, e Ciavatta (2005), Frigotto (2005) e Ramos (2007), cuidando das concepções, propostas e problemas dos currículos do Ensino Médio. Destaca-se, no trabalho, a produção de um Plano de Ação Educacional que compreende a elaboração de propostas de intervenção a serem conduzidas pela gestão escolar, visando contribuir para a superação das dificuldades na integração curricular. As ações foram desenhadas a partir da necessidade de se criar espaços de planejamento coletivo, ampliar a carga horária disponibilizada para algumas disciplinas mais demandadas pelo curso técnico em Edificações da EEEP Juarez Távora e estimular o protagonismo juvenil.

Palavras – Chave: Currículo Integrado. Ensino Médio Profissional. Papel da Gestão.

ABSTRACT

The Government of the state of Ceará implemented the first 25 EEEPs (State Schools of Professional Education) in the year of 2008, with the objective to fulfill the need to prepare young people for professional life, having in mind a higher studying degree and their integration in the Market. These schools were spread throughout the state in 20 different counties. In the year of 2009, a school named: Escola de Ensino Fundamental e Médio Juarez Távora was adapted to become an EEEP in the city of Fortaleza. The school offered five courses which integrate high school and professional preparation in order to prepare technicians in different fields. The management case studied presented the following problems for the implementation of a curriculum, from the perspectives of students, teachers and managers. This study aimed to analyze the causes that support the difficulty of integration between the disciplines from the common core and the professional ones, as well as to analyze the role of management in the implementation of the integrated curriculum. The semi structured interview with the director, a school coordinator of the Institution and two educational technicians of SEDUC / CE, as well as collective interviews with teachers and students were used as research techniques. The analysis of the research data was produced in the light of relevant authors in the educational field, such as Regattieri and Castro (2010) and Moraes and Kuller (2016), which deal with the challenges of curricular integration, and Ciavatta (2005), Frigotto (2005) and Ramos (2007), taking care of the conceptions, proposals and problems of the curricula of High School. It is worth highlighting the production of an Educational Action Plan that includes the elaboration of intervention proposals to be conducted by school management, aiming to contribute to overcoming difficulties in curricular integration. The actions were designed based on the need to create collective planning spaces, increase the workload available for some of the disciplines most required by the EEEP Juarez Távora Technical Course in Buildings and stimulate youth leadership.

Keywords: Integrated curriculum. Professional high school. Management role.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENTEC	Centro de Ensino Tecnológico
COEDP	Coordenadoria de Educação Profissional
EEEP	Escola Estadual de Educação Profissional
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação
FUNDEB	Fundo da Educação Básica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAE	Plano de Ação Educacional
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PPP	Projeto político-pedagógico
SEDUC-CE	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SIGE	Sistema Integrado de Gestão Escolar
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação das Escolas Públicas do Ceará
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Relação dos cursos e dos eixos a serem avaliados pelo SPAECE Técnico.....	41
QUADRO 2 – Plano de curso da disciplina Física no ano letivo de 2017	48
QUADRO 3 – Plano de curso da disciplina Física no ano letivo de 2018	50
QUADRO 4 – Lotação dos professores técnicos no segundo semestre de 2018	53
QUADRO 5 – Conteúdos que são prerrequisitos para as disciplinas técnicas, por disciplina da formação geral.....	60
QUADRO 6 – Perfil dos professores da EEEP Juarez Távora.....	64
QUADRO 7 – Atribuições do Núcleo Gestor	66
QUADRO 8 – Perfil dos entrevistados: entrevistas individuais.....	68
QUADRO 9 - Perfil dos alunos entrevistados.....	70
QUADRO 10 – Definição de currículo integrado pelos entrevistados	90
QUADRO 11 – Ação 1 do PAE na ferramenta 5W2h.....	125
QUADRO 12 – Ação 2 do PAE na ferramenta 5W2h.....	128
QUADRO 13 – Ação 3 do PAE na ferramenta 5W2h.....	135
QUADRO 14 – Ação 4 do PAE na ferramenta 5W2h.....	140
QUADRO 15 – Ação 5 do PAE na ferramenta 5W2h.....	144

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Índice de inscritos para cada curso técnico	34
TABELA 2 – Série histórica do índice de abandono da EEEP Juarez Távora, no recorte 2012 a 2018	34
Tabela 3 - Funcionários da EEEP Juarez Távora	35
TABELA 4 – Comparativo IDEB 2017	37
TABELA 5 – Série histórica do desempenho em Língua Portuguesa e Matemática, no SPAECE no recorte 2016 a 2018	38
TABELA 6 – Padrões de desempenho do SPAECE	39
TABELA 7 - Série histórica de médias de Física e Projeto Elétrico 2, no 1º período de cada ano letivo, no recorte 2014 a 2017	57

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Série histórica do desempenho em Língua Portuguesa e Matemática no SPAECE, no recorte 2016 a 2018.....	38
FIGURA 2 – Série histórica do desempenho da EEEP Juarez Távora no ENEM	40
FIGURA 3 – Ingresso na Universidade da EEEP Juarez Távora.....	43
FIGURA 4 – Matriz Curricular do Curso Técnico em Edificações	46
FIGURA 5 – Horário do coordenador e professor do Curso de Edificações	55
FIGURA 6 – Horário do professor e orientador de estágio do Curso de Edificações	56
FIGURA 7 – Horário resumido das turmas.....	56
FIGURA 8 – Parte diversificada da matriz curricular do curso de edificações	121
Figura 9 – Rodízio para o planejamento coletivo	131

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 A PROPOSTA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	21
1.1 O Contexto da Educação Profissional no Brasil.....	21
1.2 A proposta de integração curricular na Educação Profissional no Estado do Ceará	30
1.3 A Escola Estadual de Educação Profissional Juarez Távora	31
1.3.1 O curso de Edificações	44
2 DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO E PROFISSIONAL: O problema da integração curricular.....	62
2.1 A integração e os seus sujeitos.....	63
2.2 A integração curricular e os seus desafios.....	72
2.2.1 Formação continuada dos professores da EEEP Juarez Távora	75
2.2.2 Currículo integrado	82
2.2.3 Planejamentos de aula	98
2.2.4 Os alunos da JT e a integração curricular	103
2.2.5 O papel da gestão escolar	109
2.2.6 Reforma do Ensino Médio	112
3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL – A INTEGRAÇÃO CURRICULAR SOB NOVO ENFOQUE.....	117
3.1 Gestão do Cotidiano Escolar	119
3.1.1 Lotação de professores da formação geral.....	120
3.1.2 Horário Escolar	126
3.2 A Gestão Pedagógica na EEEP Juarez Távora.....	129
3.2.1 A Jornada Pedagógica da EEEP Juarez Távora	130
3.2.2 Rotina de Planejamento Semanal.....	136
3.2.3 A Participação dos Alunos na Gestão Pedagógica.....	141
CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
REFERÊNCIAS.....	148
ANEXO 1 – MATRIZ DE REFERÊNCIA GERAL PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	156
ANEXO 2 – MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA AVALIAÇÃO: EIXO TECNOLÓGICO INFRAESTRUTURA.....	158

ANEXO 3 – MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA AVALIAÇÃO: TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES	160
ANEXO 4 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	163
ANEXO 5 – AUTORIZAÇÃO ESPECIAL PARA PROFESSORES DAS DISCIPLINAS TÉCNICAS MINISTRAREM AULAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	165
APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COLETIVA: PROFESSORES DA FORMAÇÃO GERAL E DO EIXO TÉCNICO	166
APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COLETIVA: ALUNOS	168
APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA: GESTORES ESCOLARES	169
APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ENTREVISTA: TÉCNICO EDUCACIONAL 1	170
APÊNDICE E – ROTEIRO PARA ENTREVISTA: TÉCNICO EDUCACIONAL 2	172

INTRODUÇÃO

Apesar dos avanços conseguidos nas últimas décadas relativamente à expansão do ensino, ainda temos um importante desafio a ser superado: a fragmentação do conhecimento criada por um currículo pensado e estruturado disciplinarmente.

No que tange à Educação Básica, o mundo contemporâneo observa o advento de debates em torno da temática integração curricular, com o intuito de estabelecer a relação entre conhecimentos gerais e específicos e possibilitar que esta vinculação seja constituída no decurso da formação sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura (RAMOS, 2012), e, assim, vencer a histórica visão reducionista da formação de trabalhadores.

É fato que vivemos em uma sociedade cada vez mais tecnicista (ROBALLO, 2014), cujo desenvolvimento tecnológico e científico traveste-se em conceitos basilares. Uma formação integral, entretanto, avulta como necessidade de primeira ordem e, nesse âmbito, se observa, sem estranheza, o fato de que discussões sobre currículo integrado constituem relevante tema das reflexões pedagógicas curriculares atuais.

Especialmente na Educação, somos chamados a “[...] reagrupar campos do saber, áreas do conhecimento, modalidades de ensino e níveis de formação com a incumbência de estabelecer um diálogo entre essas diferentes esferas”. (ROBALLO, 2014, p. 16).

Assim, para atender essa demanda, surgiu o Decreto nº 5.154/2004, que regulamentou a Educação Profissional, trazendo as diretrizes para a integração dos currículos deste segmento educacional com a formação geral.

Com efeito, o Estado do Ceará editou, em 19 de dezembro de 2008, a Lei nº 14.273, que autoriza o Poder Executivo a implementar as Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP).

Malgrado a Lei que autoriza a implementação das EEEP's só ter sido aprovada em dezembro de 2008, já em agosto de 2008, o Governo do Estado do Ceará, com o objetivo de responder à necessidade de uma formação profissional dos jovens, com vistas à ampliação de sua escolaridade e a inserção no mercado de trabalho, instalou, as 25 primeiras Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP), as quais foram distribuídas em 20 municípios e ofertaram os cursos

técnicos em Enfermagem, Guia de Turismo, Informática e Segurança do Trabalho. Atualmente, são 121 EEEPs em funcionamento, distribuídas em 90 municípios, ofertando 53 cursos técnicos.

Todas as EEEPs funcionam em tempo integral, desenvolvendo um currículo que engloba a formação geral (13 disciplinas), formação profissional (cursos com 800h, 1000h e 1200h) e, ainda, uma parte diversificada, que compreende disciplinas como Projeto de Vida, Mundo do Trabalho, Empreendedorismo e Formação para a Cidadania, totalizando um currículo de 5400 horas.

Além de toda a parte teórica, os alunos cumprem ainda o Estágio Curricular obrigatório, visando a fortalecer os conhecimentos adquiridos durante os cinco primeiros semestres letivos.

Como, nas Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP –, as disciplinas da formação geral, Português, Matemática, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Inglês, Espanhol, Arte, Educação Física, Filosofia e Sociologia, e as disciplinas do eixo técnico são lecionadas concomitantemente, a integração curricular mostra-se necessária durante todo o tempo. Em razão do desafio que significa realizar a integração curricular, o estudo se interessa por analisar a experiência da integração curricular observada na Escola Estadual de Educação Profissional Juarez Távora, considerando, especificamente, o contexto do Curso Técnico em Edificações e o papel da gestão pedagógica na efetivação do currículo integrado.

A Escola Estadual de Educação Profissional Juarez Távora, objeto de exame deste estudo, é um estabelecimento de Ensino Médio, integrado à Educação Profissional, da rede estadual de ensino, localizada em Fátima, bairro central do Município de Fortaleza, Ceará. A escola oferece cinco cursos técnicos: Administração, Automação Industrial, Edificações, Massoterapia e Redes de Computadores.

Dentre esses cursos, o de Edificações, oferecido desde a inauguração da Escola, em 2009, se destacou pela certeza de permanência do curso na escola, uma vez que este é o mais procurado no período de matrícula na Instituição, é o que tem o menor índice de abandono e, também, o melhor percentual de inserção na Universidade.

Embora o discurso da integração curricular faça parte dos documentos oficiais e esteja por muito tempo nas cobranças e encaminhamentos da superintendência

escolar, sabe-se que essa integração acontece de maneira ainda incipiente e é considerado aspecto aberto nas escolas de Educação Profissional do Estado do Ceará (SOARES, 2016).

É de conhecimento dos autores o fato de que, pelo menos desde 2013, a Coordenadoria de Educação Profissional (COEDP) da SEDUC/CE promove reuniões para discutir a necessidade e a importância da integração curricular.

Nessas reuniões, disponibilizou-se para as escolas um modelo de proposta integrada para o Curso Técnico em Enfermagem, a fim de que as instituições propusessem uma integração formal para todos os seus cursos, sendo solicitado que cada unidade escolar fizesse a integração curricular das disciplinas, respeitando as particularidades de cada curso ofertado na Instituição.

Assim, é possível perceber que a demanda da integração curricular já estava em elaboração há um tempo, contudo, se percebe, também, que a ação de integrar as disciplinas não ocorria padronizadamente.

Sendo os autores ajustados à implementação do currículo integrado na EEEP Juarez Távora, foi proposto que a instituição escolar fosse utilizada como local de pesquisa, pois não é possível identificar a sugestão do currículo integrado como ação sistemática.

Essa não integração pode ser identificada quando professores das disciplinas da formação geral e do eixo técnico ministram os conteúdos sem um planejamento diferenciado daquele preestabelecido pelos livros didáticos. Entende-se que este planejamento-padrão não se harmoniza à necessidade solicitada pelo plano do curso, o qual destaca que a organização deverá ser estruturada na matriz curricular e é constituída por

Uma base de conhecimentos científicos e tecnológicos de:

- Formação geral, educação básica que integra disciplinas das três áreas de conhecimento do Ensino Médio (Linguagens e Códigos e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias e Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias), observando as especificidades de um currículo integrado com a educação profissional.
- Formação profissional que integra disciplinas específicas da área de Edificações; e
- Parte diversificada, que integra disciplinas voltadas para uma maior compreensão das relações existentes no mundo do trabalho e para uma articulação entre esse e os conhecimentos acadêmicos. (CEARÁ, 2014, p.12).

Outros fatores indicam a dificuldade de integração curricular, como a falta de um horário de planejamento compartilhado entre as disciplinas do eixo técnico e as da formação geral e, também, a discrepância de rendimento nas disciplinas do eixo técnico relativamente à formação geral, que se fundamentam nos mesmos componentes curriculares.

Portanto, a dissertação relatada discorre sobre os desafios para implementar a integração curricular, do ponto de vista da gestão pedagógica da Escola Estadual de Educação Profissional Juarez Távora, considerando, especificamente, o contexto do Curso Técnico em Edificações, bem como as possíveis ações que podem promover tal articulação. Procuramos, por meio desta pesquisa, **oferecer um plano de ação educacional (PAE) com propostas para promover a integração curricular no curso de edificações na Escola Estadual de Educação Profissional Juarez Távora**. Nessa perspectiva, para que o PAE seja elaborado com ações efetivas, nos louvaremos nesta investigação para conhecer melhor a realidade e entender quais motivos dificultam o diálogo mais efetivo entre os distintos saberes e formações proporcionadas pela escola.

Como este experimento universitário *stricto sensu* pressupõe de que a ideia da integração curricular visa ao oferecimento de uma educação que permita aos estudantes o acesso aos conhecimentos científicos e culturais, e que também realizem uma formação técnica e profissional, perfazendo uma leitura da realidade concreta, com a participação dos sujeitos envolvidos na aprendizagem, analisaremos as causas que concorrem para a dificuldade de integração entre as disciplinas do eixo técnico e as da formação geral e, também, o papel da gestão escolar na realização do currículo integrado. Adicionalmente, tencionamos elaborar um plano de ação educacional, a fim de contribuir para a superação das dificuldades na integração curricular no caso ora sob exame.

Para isso, este ensaio se baseia em uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa, pois “[...] ela busca descrever os conceitos que norteiam a teoria do currículo integrado enfatizando as interações por meio da coleta de dados na tentativa de obter respostas para o problema em questão.” (SOARES, 2016, p. 76).

A pesquisa qualitativa foi selecionada para atender aos objetivos propostos de analisar as causas que colaboram para a não integração entre as disciplinas do eixo técnico e as da formação geral e o papel da gestão em aprestar o currículo integrado

na Escola Estadual de Educação Profissional Juarez Távora, no Município de Fortaleza – Ceará.

Flick (2004) ensina que “[...] a pesquisa qualitativa considera que pontos de vista e práticas no campo são diferentes devido às diversas perspectivas subjetivas e ambientes sociais a eles relacionados”. (P. 22).

Para podermos entender melhor a organização da integração curricular do Ensino Médio e a própria escola estudada pelo caso de gestão em foco, realizamos o levantamento do suporte legal de efetivo funcionamento das EEEPs, documentos da escola e da Secretaria Estadual da Educação do Estado do Ceará e, ainda, textos de autores que dialogam com a nossa proposta de estudo e que permitem compreender e identificar alguns limites e possibilidades de integração curricular. Para isso, recorreremos a dissertações e teses publicadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), artigos completos editados em periódicos da área Trabalho e Educação e os trabalhos defendidos nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e livros de autores renomados na área de currículo.

A fim de entender a compreensão dos envolvidos nas ações da Escola, sobre a importância da integração curricular, empregamos o método de entrevista coletiva, com professores e alunos. De acordo com Flick (2013), esta metodologia permite melhor contextualização, por meio da ampliação do escopo da coleta de dados, e cria um estado de interação mais próximo do real. Ainda segundo Flick (2013),

O ponto de partida para o uso deste método é que estas discussões podem tornar aparente o modo como as atitudes ou avaliações são desenvolvidas e modificadas. Os participantes provavelmente expressam mais e vão além em suas declarações do que nas entrevistas individuais. A dinâmica do grupo torna-se uma parte essencial dos dados e da sua coleta (P.119).

Kramer confirma que, “[...] nas entrevistas coletivas, as pessoas se mostraram mais espontâneas, faziam perguntas umas às outras, mudando, portanto, de lugar, e assumindo o que seria o papel do entrevistador”. (2007, p. 73). Flick, a seu turno, ainda, aponta que

Entre as principais vantagens das entrevistas de grupo, estão o seu baixo custo e a sua riqueza de dados, o fato de estimularem os respondentes (auxiliando-os a lembrarem-se de acontecimentos) e a

capacidade de ultrapassarem os limites das respostas de um único entrevistado (FLICK, 2004, p. 125).

Assim, no intuito de coletar posicionamentos, opiniões e percepções sobre os motivos que dificultam o diálogo mais efetivo entre os saberes e formações proporcionados pela Escola daqueles que ali vivenciam no seu cotidiano práticas de um currículo fragmentado e materializam, de fato, as políticas educacionais, a entrevista coletiva foi realizada com 22 professores da Escola Estadual de Educação Profissional Juarez Távora: 20 da formação geral e dois docentes técnicos do Curso de Edificações, o que engloba o grupo completo de ambos os segmentos.

Para esta busca de teor científico, foram organizados seis grupos de entrevista coletiva, com membros de características específicas, para discutir a percepção de cada qual acerca da integração curricular da Escola Estadual de Educação Profissional Juarez Távora: professores de Linguagens, de Ciências Humanas, de Ciências da Natureza e Matemática, docentes técnicos, alunos da 2ª série do Ensino Médio integrado ao Curso Técnico de Edificações e estudantes da 3ª série do Ensino Médio integrado ao mencionado curso.

Efetuamos, ainda, quatro entrevistas individuais: com o diretor da Instituição, com um dos coordenadores que acompanha a gestão pedagógica da escola e dois técnicos educacionais da Secretaria Estadual da Educação do Ceará.

A entrevista de cada segmento, conforme estão nos Apêndices A, B, C, D e E desta dissertação (P. 166-172), foi realizada sob a orientação de um guia com as perguntas-chave para a exploração dos objetivos da pesquisa (FLICK, 2013) tendo, cada um deles, uma duração de aproximadamente uma hora.

A opção pela entrevista semiestruturada se deu em consonância com Flick (2013), que a conceitua como um planejamento relativamente aberto cobrindo o escopo pretendido da entrevista, que permite ao entrevistado fornecer visões individuais sobre o tema, mas, também, incita o entrevistador a explorar a matéria e conduzir a discussão com maior profundidade.

Ainda, de acordo com o mesmo autor, podem ser usadas várias formações de grupo das discussões e, para esta pesquisa, optamos por grupos naturais, ou seja, que existem na vida cotidiana e transcendem a pesquisa (FLICK, 2013). Assim, os grupos foram divididos em professores de Linguagens, professores de Ciências

Humanas, professores de Ciências da Natureza e Matemática, professores técnicos em Edificações e, por fim, alunos.

Cada grupo contou com o total de docentes de cada área: Linguagens, nove professores; Natureza e Matemática, oito; Ciências Humanas, três; e técnicos em Edificações, dois professores.

Para o de alunos, decidimos dispor de uma amostragem de escolares das 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, pois os da 1ª série tiveram pouco contato com as disciplinas técnicas que só se iniciam no 2º semestre do ano letivo para essa série, respeitando a matriz curricular do Curso de Edificações.

Com efeito, o grupo de alunos da 2ª série do Curso de Edificações foi composto por cinco alunos e quatro alunas: um que é o líder da sala; uma aluna, que é a vice-líder da sala; um que é o secretário da sala; duas alunas de alto rendimento; dois alunos de alto rendimento; uma aluna de baixo rendimento e um aluno de baixo rendimento. O total é de nove, o que representa 20% da 2ª série do Curso de Edificações.

Enquanto isso, o grupo de alunos da 3ª série do Curso de Edificações foi composto por cinco alunas e quatro alunos: uma aluna de alto rendimento escolar, contemplada com uma bolsa para um intercâmbio na Alemanha¹; uma aluna que é presidente do grêmio estudantil da Escola; um aluno, o tesoureiro do grêmio estudantil; uma aluna, que é líder da sala; um aluno, o secretário da sala; uma aluna de alto rendimento; um aluno de alto rendimento; uma aluna de baixo rendimento e um aluno de baixo rendimento. Esses totalizam nove alunos, o que representa 20% da 3ª série do Curso de Edificações.

Para a exposição da pesquisa, esta dissertação está estruturada em três capítulos. O primeiro capítulo traz o caso de gestão que trata sobre o papel da gestão pedagógica na aplicação do currículo integrado na Escola Estadual de Educação Profissional Juarez Távora, considerando a disposição das disciplinas da

¹ Em 2008, o Ministério dos Negócios Estrangeiros da República Federal da Alemanha lançou a Iniciativa "Escolas: uma parceria para o futuro" (PASCH). Buscava fortalecer e intensificar os contatos em uma rede mundial formada por escolas parceiras, além de despertar nos jovens interesse pela Alemanha moderna, sua sociedade e o idioma alemão. Desde 2010, a EEEP Juarez Távora é uma destas escolas parceiras e, anualmente, um aluno de alto rendimento e aprovado na prova do FIT IN DEUTSCH A1 (prova de proficiência que verifica as habilidades dos alunos) é agraciado com um bolsa de intercâmbio (CEARÁ, 2018a).

formação geral no Curso Técnico em Edificações. Para tanto, traz uma contextualização da Educação Profissional no Brasil, começando pela dualidade do Ensino Médio. Destaca as leis e decretos que regem tal educação e, ainda, aborda a proposta de integração curricular na Educação Profissional no Estado do Ceará, descrevendo, para isso, o percurso de implementação no Estado e as propostas curriculares levadas a efeito. Por fim, apresenta a Escola Estadual de Educação Profissional Juarez Távora, o Curso de Edificações e alguns instrumentos de gestão com vistas a elaborar um projeto integrador.

O segundo módulo, intitulado “A integração curricular e seus desafios”, traz, em sua primeira seção, os agentes da integração curricular na EEEP Juarez Távora e o caminho percorrido durante a coleta de dados realizada mediante entrevistas, que visavam a dar representatividade aos partícipes no processo. Na segunda seção, efetivamos o exame dos depoimentos coletados e articulamos nossas análises aos referenciais teóricos que subsidiam o desenvolvimento deste estudo de caso.

No terceiro segmento, encontra-se um plano de ação educacional (PAE) com propostas para promover a integração curricular no Curso de Edificações na Escola Estadual de Educação Profissional Juarez Távora levando em consideração todas as evidências detectadas durante a realização desse escrito, a fim de constituir apoio para a atuação de professores e gestores que acreditem no currículo integrado.

1 A PROPOSTA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Esta parte tem por intuito a apresentação, sob a perspectiva de gestão, do papel da coordenação pedagógica na efetivação do currículo integrado na Escola Estadual de Educação Profissional Juarez Távora, considerando a disposição das disciplinas da formação geral no Curso Técnico em Edificações. De maneira a facilitar a leitura do texto, o capítulo se divide em três seções, conforme detalhado na sequência.

A primeira seção encerra a contextualização da Educação Profissional no Brasil começando pela dualidade do Ensino Médio, destacando a legislação vigente que rege este ramo educacional.

A proposta de integração curricular na Educação Profissional no Estado do Ceará é abordada na segunda seção, descrevendo, para isso, o percurso de efetivação no Estado e as propostas curriculares realizadas.

A Escola Estadual de Educação Profissional Juarez Távora é trazida na terceira seção, na qual é comentado, também, o Curso de Edificações e alguns instrumentos de gestão na busca da consolidação de um projeto integrador.

1.1 O Contexto da Educação Profissional no Brasil

No Brasil, o Ensino Médio, historicamente, se formou como o nível de maior complexidade na estruturação de políticas públicas de enfrentamento aos desafios estabelecidos pela sociedade moderna, em decorrência de sua natureza como etapa intermediária do Ensino Fundamental e com a Educação Superior e a particularidade de atender a adolescentes, jovens e adultos em suas distintas expectativas perante a escolarização (BRASIL, 2009a).

Na contextura histórica da Educação brasileira, cabe destacar o fato de que o Ensino Fundamental e a Educação Superior sempre tiveram objetivos e finalidades claramente delineadas nas legislações educacionais (BRASIL, 2009a), entretanto, durante muito tempo, inclusive já na metade do século XX, o Ensino Médio ficou restrito aos estabelecimentos, como os liceus e as escolas normais, sendo esses reservados às elites burocráticas e latifundiárias (SANTOS, 2010).

A preocupação em acabar com a imagem de curso preparatório para o ingresso na Educação Superior aparece em 1911, com a Lei Rivadávia Correia, sob

a qual o curso externato tinha a duração de seis anos e o internato de quatro anos. Em 1915, na Reforma Carlos Maximiliano, entretanto, a preocupação em preparar o aluno para prestar o “rigoroso exame vestibular” ficava evidente e o ensino secundário passou a ter cinco anos (SANTOS, 2010).

O Ensino Médio se estruturou definitivamente como curso de estudos regulares com a Reforma Gustavo Capanema, em 1942. Foi, então, quando surgiram os cursos colegiais com duração de três anos, classificados como científico e clássico. Essa nova composição de ensino expressava que “[...] a formação do aluno deveria passar por conhecimentos que lhe proporcionassem o desenvolvimento humanista, patriótico e de cultura geral como alicerce para o nível superior” (SANTOS, 2010, s/p). Atendia, contudo, somente a cerca de 535 mil alunos em 1945, segundo o Serviço de Estatística do Ministério da Educação e Cultura (SANTOS, 2010).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi sancionada em 1961 e, em seu título VII, se referia à Educação de grau médio, estabelecendo, em seu artigo 33, que “[...] a educação de grau médio, em prosseguimento a ministração na escola primária, destina-se à formação de adolescente” (BRASIL, 1961) e, no artigo 34, punha os cursos secundários, pedagógicos e os técnicos no mesmo plano de igualdade, sendo esses últimos generalizados pela Constituição de 1967 (SANTOS, 2010).

Por fim, em dezembro de 1996, foi aprovada a terceira LDB, depois de quase dez anos em tramitação no Congresso Nacional, que organizava a Educação Básica em níveis: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, e os ensinos Profissionalizante e Superior. Assim como determinava a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que distinguiam os parâmetros adotados no Ensino Fundamental dos adotados no Ensino Médio (SANTOS, 2010).

Somente então, o Ensino Médio passou a ser visto como etapa da Educação Básica, com diretrizes e finalidades expressas nos artigos 35 e 36.

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:
[...]

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos

curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

[...]

§ 2º O Ensino Médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. (BRASIL, 1996).

O inciso II do artigo 35 da Lei 9.394/96 estabelece que uma das finalidades do Ensino Médio é “ [...] a preparação para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”. (BRASIL, 1996). Isso denota que, para caminhar no sentido da preparação básica para o trabalho e a cidadania do aluno, a escola de Ensino Médio deve “[...] trabalhar o currículo com foco nas aprendizagens significativas”. (CARNEIRO, 2015, p. 427).

Um pouco mais à frente no tempo, o parágrafo 2º do artigo 36 foi revogado e um novo texto foi incluído pela Lei 11.741, de 2008.

Art. 36-A. Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Essa modificação textual traz inovação relevante, pois define como dimensão primeira do Ensino Médio a formação geral, conquanto a Educação Profissional técnica de nível médio se fez complementar à Educação Básica (CARNEIRO, 2015).

Já o artigo 36-B produziu mudanças estruturantes na educação profissional técnica de nível médio:

Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

I - articulada com o ensino médio; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Parágrafo único. A educação profissional técnica de nível médio deverá observar: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

- I - os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação;
- II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino;
- III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

Esse texto valorizou o currículo integrado entre o Ensino Médio e a qualificação profissional e, ainda, rechaçou “[...] a ideia de mero treinamento do trabalhador, de trabalho acerebral e, portanto, da qualificação de alguém destituído do conhecimento de sua ocupação” (CARNEIRO, 2014, p. 303). Rompendo, assim, com a trajetória do Ensino Profissional no Brasil, que é relatado nos próximos parágrafos.

É importante salientar que a Educação instaurada no período do Brasil-Colônia era um mecanismo de aculturação, uma vez que as tradições e os costumes decorreram de um dinamismo externo, isto é, da cultura de Portugal. Destarte, os primeiros aprendizes de ofício eram incumbidos de servir à Colônia, ficando claro o dualismo entre o ensino propedêutico destinado à elite e outro do tipo servidão para os explorados. Com efeito, o Ensino Profissional que se delineou no País naquele período constituiu-se como um mecanismo para adquirir mão de obra e, assim, responder aos interesses das classes dominantes. Até as primeiras ações de oficializar o Ensino Profissional foram orientadas com intenção assistencial, pois eram destinadas a “[...] amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte”, conforme nos revelam Moll *et al.* (2010, p. 62).

A primeira iniciativa para a institucionalização do Ensino Profissional foi a “[...] criação do Colégio das Fábricas, pelo Príncipe Regente D. João, em 1809, no entanto, já estava relacionada às necessidades emergentes da economia [...]” (REGATTIERI; CASTRO, 2010, p. 17), ou seja, tinha o objetivo de atender à educação dos artistas e aprendizes vindos de Portugal junto com a Família Real em 1808.

Em 1889, no Brasil, já havia 636 fábricas instaladas com um total de, aproximadamente, 54 mil trabalhadores, em uma economia acentuadamente agrário-exportadora e com predominância de relações de trabalho rurais pré-capitalistas. E com essa necessidade crescente de mão de obra, o então governador do estado do Rio de Janeiro, Nilo Peçanha, iniciou no Brasil o ensino técnico por meio do Decreto nº 787, de 11 de setembro de 1906, com a criação de quatro

escolas profissionais, sendo três para o ensino de ofícios e uma à aprendizagem agrícola (BRASIL, 2009b).

O ensino técnico-industrial no Brasil foi consolidado em 1906 pelas seguintes ações:

Realização do “Congresso de Instrução” que apresentou ao Congresso Nacional um projeto de promoção do ensino prático industrial, agrícola e comercial, a ser mantido com o apoio conjunto do Governo da União e dos Estados. O projeto previa a criação de campos e oficinas escolares onde os alunos dos ginásios seriam habilitados, como aprendizes, no manuseio de instrumentos de trabalho.

A Comissão de Finanças do Senado aumentou a dotação orçamentária para os Estados instituírem escolas técnicas e profissionais elementares, sendo criada, na Estrada de Ferro Central do Brasil, a Escola Prática de Aprendizes das Oficinas do Engenho de Dentro, no Rio de Janeiro.

Declaração do Presidente da República, Afonso Pena, em seu discurso de posse, no dia 15 de novembro de 1906:

“A criação e multiplicação de institutos de ensino técnico e profissional muito podem contribuir também para o progresso das indústrias, proporcionando-lhes mestres e operários instruídos e hábeis”. (BRASIL, 2009b).

Quando assumiu a Presidência do Brasil em 1909, Nilo Peçanha deu continuidade à sua política de incentivo à Educação Profissional e assinou, em 23 de setembro de 1909, o Decreto nº 7.566, criando dezenove “Escolas de Aprendizes Artífices”, destinadas ao Ensino Profissional, primário e gratuito. Contudo, apenas na Constituição de 1937 cuidou-se especificamente do Ensino Técnico, Profissional e Industrial (BRASIL, 2009b).

O Ensino Profissional passou a ser considerado de nível médio; o ingresso nas escolas industriais passou a depender de exames de admissão e os cursos divididos em dois níveis com a Reforma Capanema em 1941. Ainda, de acordo com o documento “Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica” (BRASIL, 2009b),

[...] o Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, transforma as Escolas de Aprendizes e Artífices em Escolas Industriais e Técnicas, passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário. A partir desse ano, inicia-se, formalmente, o processo de vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do país como um todo, uma vez que os alunos formados nos cursos técnicos ficavam autorizados a ingressar no ensino superior em área equivalente à da sua formação.

Em 1942, além dessa organização da rede federal de estabelecimentos de Ensino Industrial, iniciou-se a colaboração das empresas e dos sindicatos econômicos, o que culminou com a criação dos dois primeiros serviços nacionais de aprendizagem, o Industrial (Senai), em 1942, e o Comercial (Senac), em 1946, e desse modo, o ensino profissional consolidou-se (REGATTIERI, CASTRO, 2010).

Em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em autarquias e receberam o nome de Escolas Técnicas Federais, ganhando, nesse processo, autonomia didática e de gestão. Dessa maneira, a formação de técnicos é acentuada, criando uma oferta de “[...] mão de obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização” (BRASIL, 2009b).

Já em 1971, pela Lei nº. 5.692, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a Educação Técnico-Profissional faz-se obrigatória em todo currículo do então segundo grau. Tal situação, entretanto, foi modificada pela Lei nº. 9.394, sancionada em 20 de novembro de 1996. O documento Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica informa que esta lei

[...] dispõe sobre a Educação Profissional num capítulo separado da Educação Básica, superando enfoques de assistencialismo e de preconceito social contido nas primeiras legislações de educação profissional do país, fazendo uma intervenção social crítica e qualificada para tornar-se um mecanismo para favorecer a inclusão social e democratização dos bens sociais de uma sociedade. Além disso, define o sistema de certificação profissional que permite o reconhecimento das competências adquiridas fora do sistema escolar. (BRASIL, 2009b).

Os artigos 39 a 42 da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) é que originam o Decreto nº 2.208/1997, que regulamenta a Educação Profissional e cria o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP).

De acordo com esse Decreto, a Educação Profissional de nível técnico teria organização curricular própria e independente do Ensino Médio, podendo ser ofertada simultânea ou sequencialmente a ele (BRASIL, 1997). Essa nova regulamentação, assim, revigorou a dualidade entre Ensino Médio e Educação Profissional, ao proibir, legalmente, a efetivação do currículo integrado.

Com a mudança de governo em 2003, era grande a expectativa sobre as mudanças na política educacional. Especificamente com relação ao Ensino Médio integrado à Educação Profissional, haja vista o programa de governo apresentado durante a campanha eleitoral se posicionar claramente contra o Decreto nº 2.208/1997.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) apontam, todavia, que

Esse processo manteve-se polêmico, em todos os encontros, debates e audiências realizados com representantes de entidades da sociedade civil e de órgãos governamentais.

Todas as contribuições recolhidas nesses momentos levaram a um progressivo amadurecimento do tema que não tomou forma em uma via de mão única, ao contrário, manteve as contradições e disputas teóricas e políticas sinalizadas desde o início do processo, culminando no Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. (P. 23).

A integração da Educação Profissional ao Ensino Médio, revogada pelo Decreto nº 2.208/1997, só então, foi resgatada pelo Decreto nº 5.154/2004, que previa explicitamente a articulação entre tais modalidades de ensino:

Art. 4º [...]

§ 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, [...]

III – subsequente, [...]

§ 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. (BRASIL, 2004a)

Apesar dessa vitória, apenas em 2007 houve ação importante para expandir a Educação Profissional em parceria com as redes estaduais. O Decreto nº 6.302/2007 (BRASIL, 2007b) instituiu o Programa Brasil Profissionalizado, visando a estimular o Ensino Médio integrado à Educação Profissional. Entre os objetivos do Programa estava o fomento à expansão da oferta de matrículas nesta modalidade pela rede pública de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios

que tivessem aderido formalmente ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, mediante assistência financeira.

É nesse ponto da história que o caminho da Educação Profissional no Brasil e o das escolas estaduais de Educação Profissional do Ceará se encontram, pois, com a adesão do Governo do Estado, por via da Secretaria de Educação, ao Programa Brasil Profissionalizado, iniciou-se a marcha de implantação das Escolas Estaduais de Educação Profissional no Ceará, mediante a Lei nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008.

Regattieri e Castro (2010) apontaram que as primeiras iniciativas de criação de Ensino Profissional no Brasil revelam clara intenção assistencial, pois eram destinadas a amparar os mais pobres ou órfãos, entretanto já estavam relacionadas às necessidades emergentes da economia. Em 1996, no entanto, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, o Ensino Médio passou a ser visto como etapa final e de consolidação da Educação Básica e que a Educação Profissional de nível técnico devia, assim, articular-se com o Ensino Médio. A LDB, de 1996, dedica um capítulo especial, o Capítulo III do Título V, à Educação Profissional.

CAPÍTULO III – Da Educação Profissional e Tecnológica

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

§ 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino.

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II – de educação profissional técnica de nível médio;

III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

§ 3º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação,

reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Parágrafo único. (Revogado)

Art. 42. As instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. (BRASIL, 1996).

E essa nova óptica da LDB (BRASIL, 1996) que busca formação integral da pessoa estabelece o desafio de mostrar as áreas e disciplinas como campos complementares e não meramente justapostos entre si.

Interpretando os mandamentos constitucionais, concebe-a como “integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia”, conduzindo o educando ao “permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. Sob a ótica da LDB, a essência da educação profissional está em sua especificidade, que, ao mesmo tempo, deve estar articulada com a educação básica – a educação profissional de nível técnico deve, portanto, articular-se com o ensino médio. (REGATTIERI; CASTRO, 2010, p. 22).

Na seara da Educação formal, o currículo é o lugar onde essa discussão permeia as indagações, acerca dos meios para sair do terreno teórico e adentrar a senda prática da atuação do currículo integrado.

A concepção de Ensino Médio integrado à Educação Profissional tem alguns fundamentos nos quais se acredita ser possível estabelecer uma proposta de integração de conhecimentos gerais e específicos no Ensino Médio, que privilegie a formação básica e a profissional, de maneira que as pessoas se tornem capazes de compreender a realidade e de produzir a vida (RAMOS, 2007).

Quando se fala em integração curricular do Ensino Médio e da Educação Profissional, precisamos discutir os três sentidos: a formação *omnilateral*, a indissociabilidade entre Educação Profissional e Educação Básica e a integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade (RAMOS, 2007).

A integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade é o sentido mais observado nesta pesquisa, pois defende o ponto de vista de que não há separação que o positivismo pregou entre as disciplinas da formação geral e as da formação específica e que situa, ainda, que os professores da formação geral ensinam a teoria e os docentes das disciplinas técnicas, a prática. Contudo, para

que tal integração dos conhecimentos aconteça, uma mudança postural por parte dos professores é fundamental (RAMOS, 2007).

1.2 A proposta de integração curricular na Educação Profissional no Estado do Ceará

Com a adesão do governo do Estado do Ceará, por intermédio da Secretaria da Educação, ao Programa Brasil Profissionalizado, iniciou-se o movimento de implementação das escolas estaduais de educação profissional no Estado, por meio da Lei nº 14.273/2008. Com efeito, uma parte das escolas da rede de ensino passou a integrar a política estadual para a Educação Profissional, objetivando a diversificação da oferta do Ensino Médio, viabilizada pela articulação com a Educação Profissional e com a continuidade dos estudos (SEDUC, 2012).

A articulação entre o Ensino Médio e o mundo do trabalho é promovida pela oferta desse nível de ensino de modo integrado ao Ensino Profissional em tempo integral (CEARÁ, 2008), com nove aulas diárias de segunda a sexta-feira, nos turnos manhã e tarde, durante os três anos estabelecidos do Ensino Médio.

É importante enfatizar o fato de que essa oferta subentende relação entre as disciplinas da formação geral com as do curso profissionalizante oferecido, ressaltando aqui que cada curso oferecido possui matriz curricular própria, havendo diferenças no número de aulas dos componentes da formação geral, da formação profissional e das atividades complementares. Assim, todos os componentes curriculares estabelecidos pelas matrizes de cada curso em específico são organizados no tempo integral, de acordo com a proposta pedagógica de cada escola e fazendo a associação entre os seus componentes curriculares e as duas modalidades de ensino.

Com essa proposta, as primeiras Escolas Estaduais de Educação Profissional da rede estadual do Ceará começaram a funcionar, efetivamente, em agosto de 2008, com 25 instituições nos diversos municípios considerando a demanda local por profissionalização e a adequação da infraestrutura do prédio para o atendimento de uma escola de tempo integral profissionalizante.

A gestão de todas as EEEPs é baseada em um modelo criado pela empresa Odebrecht, chamado de Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO). Esse modelo de gestão é a Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE), a qual se fundamenta

em uma gestão estratégica, mas que não perde de vista, a função e os objetivos das instituições escolares e defende os quatro pilares da educação, contidos no Relatório de Delors (1996): aprender a conhecer, a fazer, a conviver e aprender a ser (PINHEIRO, 2016).

A proposta curricular dessas EEEPs é orientada pelos Referenciais Curriculares e Guias de Rotinas para a oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional da rede estadual de ensino do Ceará. Aleixo (2014) defende, entretanto, a ideia de que

os Referenciais para a oferta do Ensino Médio integrado à Educação Profissional da rede estadual de ensino do Ceará é um documento criado pela equipe da Secretaria Estadual de Educação e os seus colaboradores, no qual se encontram os referenciais mínimos que servem como fundamentação para a elaboração dos projetos pedagógicos e regimentos escolares das unidades que integram a rede estadual de ensino. Vale ressaltar que ele é uma referência mínima, não podendo ser utilizado como documento normativo da escola, mas apenas como base norteadora para a construção dos demais documentos internos, considerando as especificidades de cada unidade (P. 26).

Assim, só com a criação dos documentos internos da escola como Projeto Político-Pedagógico, Plano de Ação e Regimento, a escola elabora o seu currículo, o qual, além dos referenciais supracitados, precisa ter como base as matrizes curriculares dos cursos definidas pela Secretaria de Educação.

Ante o exposto, fica também a cargo da escola a integração das disciplinas da formação geral às da base técnica e, como destaca Soares (2016), essa é “[...] uma das principais carências relacionadas à educação profissional desenvolvida no Ceará”. (P. 18).

1.3 A Escola Estadual de Educação Profissional Juarez Távora

O histórico constante no Projeto Político-Pedagógico da Instituição (CEARÁ, 2018a) aponta que a Escola de Ensino Fundamental e Médio Marechal Juarez Távora foi, oficialmente, inaugurada em 11 de agosto de 1922, no prédio onde funciona, hoje, a Escola de Ensino Fundamental e Médio Visconde do Rio Branco, também, em Fortaleza, Ceará.

A inauguração foi realizada pelo Professor Justiniano de Serpa, na época Presidente do Estado do Ceará, com assistência do Professor Lourenço Filho, Diretor da Instrução Pública de Docente da Cadeira de Psicologia e Pedagogia da Escola Normal. Em 1924, passou para o prédio da Escola Normal, ficando anexa ao Instituto de Educação do Ceará. Ela era uma escola mista na qual o aluno ingressava com cinco anos de idade, no Jardim de Infância e concluía o 1º grau com 14 anos de idade.

Com a atualização de sua estrutura, recebeu em 1958 a denominação de Escola de Aplicação do Ceará, por funcionar sempre como laboratório de pesquisas para as alunas normalistas e universitárias. Adquiriu autonomia administrativa em 23 de novembro de 1971.

Em 2009, a escola aderiu a um novo modelo de ensino e mudou de nome, passando a ser conhecida como Escola Estadual de Educação Profissional Juarez Távor, que funcionava com cinco cursos: Edificações, Informática, Massoterapia, Petróleo e Gás e Turismo. Como acontece com todas as escolas de Educação Profissional, em 2009, a escola iniciou seu ciclo somente com turmas de 1º ano. Assim, apenas no ano letivo de 2011 tivemos 1º, 2º e 3º anos inseridos no ambiente escolar.

A EEEP Juarez Távor está situada em um bairro nobre da cidade de Fortaleza e, em virtude de sua localização, os alunos que estão matriculados ali, em sua maioria, moram distante. Em levantamento realizado em 2017, foi detectado o fato de que os alunos vêm de 103 localidades, o que inclui outros municípios do Ceará. Essa realidade faz com que os pais tenham dificuldade de participar da vida escolar de seus filhos e dificulta a relação escola-família.

O prédio onde funcionava a escola regular não foi adaptado para a nova proposta educativa, mantendo-se com a mesma estrutura física, porém alguns espaços foram adaptados para as novas necessidades. Com uma área de terreno de 14.423,68 m², uma área utilizável de 10.064,12 m², uma área construída de 4.359,56 m², a escola possui 12 salas de aula climatizadas, dois laboratórios educacionais de Informática, um laboratório de Desenho, um laboratório de Mecânica dos Solos, um laboratório educacional de Ciências, um laboratório de Massoterapia, um laboratório de Automação Industrial, um laboratório de Hardware, duas quadras esportivas, uma sala de arte, dois laboratórios de Línguas, uma sala de vídeo, uma sala de material desportivo, uma cozinha, um refeitório, oito banheiros

masculino e feminino de uso dos alunos, dois banheiros masculino e feminino de uso dos professores, um almoxarifado, um arquivo-morto, uma sala de multimeios, uma sala dos professores, secretaria, coordenação, direção e uma ampla área arborizada.

Segundo o módulo Rede Física do Sistema Integrado de Gestão Educacional (SIGE), que é o sistema de informações da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE), o abastecimento de água acontece por meio de rede pública e a água consumida pelos alunos é tratada e filtrada. Ainda, o esgoto sanitário e a energia elétrica também são por via de sistema público e a coleta do lixo é realizada periodicamente.

No quesito acessibilidade, a Escola possui placa informativa, rampa adequada, barras de apoio corretas, pavimentação do portão à escola e o portão de acesso à escola tem largura superior a 80 cm. Não existe, entretanto, sinalização tátil, rota acessível do estacionamento ou área de embarque e desembarque até o acesso principal da escola. Ainda há desnível entre o portão e a escola.

A escola possui livros didáticos, literários, CDs, DVDs, VHS oriundos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) de uso dos professores e alunos. E todos os alunos fazem uso do livro didático fornecido pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM).

Toda essa estrutura atende, no ano letivo de 2019, 160 alunos de 1º ano em quatro cursos técnicos (Automação Industrial, Edificações, Massoterapia e Redes de Computadores); 174 alunos de 2º ano (Administração, Edificações, Massoterapia e Redes de Computadores) e 154 alunos de 3º ano (Administração, Automação Industrial, Edificações e Redes de Computadores), totalizando 488 estudantes. Desses, quatro alunos têm necessidades educativas especiais.

Como é possível perceber pelos cursos apontados há pouco, na Escola estudada, há uma rotatividade dos que são ofertados no primeiro ano, único ano que admite matrícula de novatos na Educação Profissional. Isso ocorre desde o ano de 2017 e os cursos envolvidos no rodízio são Automação Industrial e Massoterapia. Isso ocorre pela baixa procura por esses dois cursos, o que dificulta o preenchimento de todas as vagas disponíveis para cada turma. Na Tabela 1 é possível visualizar a procura para cada formação disponibilizada.

TABELA 1 – Índice de inscritos para cada curso técnico

Curso	Nº de inscritos	
	2017	2018
Administração ²	79	109
Automação Industrial	36	****
Edificações	81	130
Massoterapia	****	72
Redes de Computadores	97	125

Fonte: Coordenação Escolar/ EEEP (2017 e 2018)

É importante destacar o fato de que as normas de matrículas são estabelecidas por portaria publicada anualmente e, desde 2009, 80% das vagas são para estudantes oriundos da rede pública de ensino e 20% a estudantes oriundos do sistema particular de ensino, conforme a Portaria nº 105/2009-GAB de 27/02/2009. É pertinente destacar o fato de que dos 80% das vagas destinadas aos estudantes da Rede Pública de Ensino e dos 20% das vagas para os da Rede Privada de Ensino, 30% de cada qual serão para estudantes que comprovarem residência no bairro onde está situada a Escola (CEARÁ, 2017, p.13).

Para a classificação dos estudantes que farão jus à vaga na EEEP, é “[...] considerada a maior média aritmética das notas relativas às disciplinas da base nacional comum cursadas nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ou EJA anos finais do ensino fundamental), constantes na documentação apresentada”. (CEARÁ, 2017, p.14 e 15).

Enfim, a procura por curso mostra, no decorrer dos anos, que aqueles com maior procura são compostos por alunos de melhor rendimento, enquanto, os menos demandados têm o maior índice de abandono, conforme comprovado pela Tabela 2.

TABELA 2 – Série histórica do índice de abandono da EEEP Juarez Távara, no recorte 2012 a 2018

Curso	Ciclo	Matrícula inicial	Concludentes	Abandono
Automação Industrial	2012 2014	45	35	22,22%
Edificações		45	30	33,33%
Massoterapia		45	26	42,22%

² O curso foi ofertado pela primeira vez nessa unidade escolar em 2017.

Redes de Computadores	2013 2015	45	33	26,67%
Automação Industrial		45	32	28,89%
Edificações		45	35	22,22%
Massoterapia		45	34	24,44%
Redes de Computadores		45	36	20,00%
Automação Industrial	2014 2016	45	30	33,33%
Edificações		45	41	8,89%
Massoterapia		45	30	33,33%
Redes de Computadores		45	30	33,33%
Automação Industrial	2015 2017	45	31	31,11%
Edificações		45	42	6,67%
Massoterapia		45	38	15,56%
Redes de Computadores		45	31	31,11%
Automação Industrial	2016 2018	45	41	8,89%
Edificações		45	44	2,22%
Massoterapia		45	31	31,11%
Redes de Computadores		45	34	24,44%

Fonte: Coordenação Escolar/ EEEP, 2019.

Ressaltamos o fato de que, apesar de, no ciclo 2012 – 2014, o Curso de Edificações ter tido o segundo maior índice de abandono, essa taxa foi decaindo e, no último ciclo, a taxa deste curso foi a menor já aferida na Escola.

Os alunos dessa unidade escolar são atendidos por 59 funcionários, cuja estratificação é apresentada na Tabela 3.

Tabela 3 - Funcionários da EEEP Juarez Távorá

Grupo de Funcionários	Quantidade
Professores das disciplinas da formação geral	20
Professores do eixo técnico	12
Professores no Centro de Multimeios	05
Funcionários na secretaria	03
Profissional na portaria	01
Funcionários na limpeza	05
Funcionários na cozinha	04
Assessor financeiro	01
Vigilantes	04
Coordenadores escolares	03
Diretor escolar	01

Fonte: Coordenação Escolar/ EEEP, 2019.

Para seu funcionamento pedagógico, todos os professores das disciplinas propedêuticas são lotados com dedicação exclusiva, em um regime de 27

horas/aulas e 13 horas/aulas para planejamento. Já os professores do eixo técnico são contratados pelo Centro de Ensino Tecnológico (CENTEC), via edital de seleção pública, de acordo com a necessidade advinda da carga horária semestral de disciplinas técnicas de cada curso.

O Projeto Político-Pedagógico da Escola expressa que a missão da EEEP Juarez Távora é atuar como instituição de formação técnica, científica e sociocultural, com elevada qualidade acadêmica, preparando jovens para os desafios do mercado de trabalho e Ensino Superior, por meio de uma educação comprometida com o conhecimento, empreendedorismo e a responsabilidade social e valorização da ética, autonomia e solidariedade. Ainda exprime que a Instituição tem como visão de futuro o fato de ser reconhecida no Estado do Ceará como instituto de referência de formação técnica de nível médio, com significativa inserção dos jovens no mercado de trabalho, vida acadêmica e participação em ações voltadas para a sustentabilidade socioambiental e pela qualidade e a responsabilidade na formação humana e acadêmica do jovem.

O processo avaliativo na Instituição compreende a verificação do rendimento escolar, a recuperação e a promoção. Os estudos de recuperação, tratamento especial dispensado aos alunos em situação de aprendizagem considerada insuficiente pelo professor, constituem-se um dever da Escola, com a participação da família. A Instituição adota duas modalidades de recuperação para os alunos com insuficiência na aprendizagem: recuperação paralela, que acontece com a recuperação continuada das avaliações programadas, realizada no decorrer do ano letivo, concomitante ao processo de ensino e aprendizagem, após revisão de conteúdo, visando a consolidar conhecimentos ou possibilitar uma nova condição de aprendizagem; e recuperação final, realizada após o período letivo, para alunos que não tenham desenvolvido as competências previstas nos componentes curriculares, sendo normatizada pelo regimento escolar e pela legislação pública em vigor.

A Escola, ainda, oferta aos alunos que não obtiverem êxito na recuperação o regime de progressão parcial, em até três disciplinas, meio que permite ao aluno avançar de uma série para outra, com componente curricular não concluído na série cursada, sendo preservada a sequência do currículo, conforme o que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Até 2015 a Escola não possuía IDEB divulgado, pois segundo o INEP (2016), não oferecia nem os anos iniciais nem os anos finais do Ensino Fundamental

regular, que são as etapas em que o IDEB era divulgado para as escolas. Como tanto as escolas de Ensino Médio, públicas ou privadas, quanto às particulares que ofertam os anos iniciais, finais ou o Ensino Médio participavam apenas de maneira amostral no SAEB, elas não possuíam resultado individual divulgado, por escola.

Essa realidade foi modificada em 2017, quando o SAEB ampliou sua população-alvo, tornando-se procedimento censitário para as escolas públicas que oferecem a última série do Ensino Médio. O resultado da avaliação realizada em outubro de 2017 foi divulgado no ano de 2018 e podemos localizar na Tabela 4 o IDEB 2017 da EEEP Juarez Távora em comparação com a do Brasil e da rede estadual de ensino.

TABELA 4 – Comparativo IDEB 2017

					IDEB 2017			
Brasil					3.8			
Rede estadual do Ceará					3.8			
EEEP Juarez Távora					5.4			
Dados para o cálculo de desempenho – EEEP Juarez Távora								
Taxa de Aprovação – 2017					Nota SAEB – 2017			
Total	1ª série	2ª série	3ª série	Indicador de Rendimento (P)	Matemática	Língua Portuguesa	Nota Média Padronizada (N)	IDEB 2017 (N*P)
96,8	93,7	98,6	98,6	0,97	310,6	299,1	5,53	5,4

Fonte: INEP, 2019.

Esse resultado fez com que o Ensino Médio da rede pública estadual subisse da 12ª para a 4ª posição no ranque nacional, em comparação com o último IDEB (2015), mesmo com a avaliação das escolas profissionalizantes sendo desconsiderada no cálculo deste ano.

O Ministério da Educação (MEC), por meio do INEP, editou em 2017 a Portaria nº 447, de 24 de maio, que incluía as escolas profissionais de todo o Brasil no Saeb, contudo, um dia antes da divulgação do resultado, saiu uma nota técnica excluindo as referidas escolas no cálculo da nota dos estados, fazendo com que o

IDEB não represente o dado real do Ensino Médio do Brasil, pois, em alguns estados, ela responde por mais de 15% da matrícula de toda a rede (GLOBO, 2018).

Destarte, a EEEP Juarez Távora participa de três tipos de avaliação em larga escala: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema Permanente de Avaliação das Escolas Públicas do Ceará (SPAECE), todas avaliações censitárias para alunos do terceiro ano do Ensino Médio.

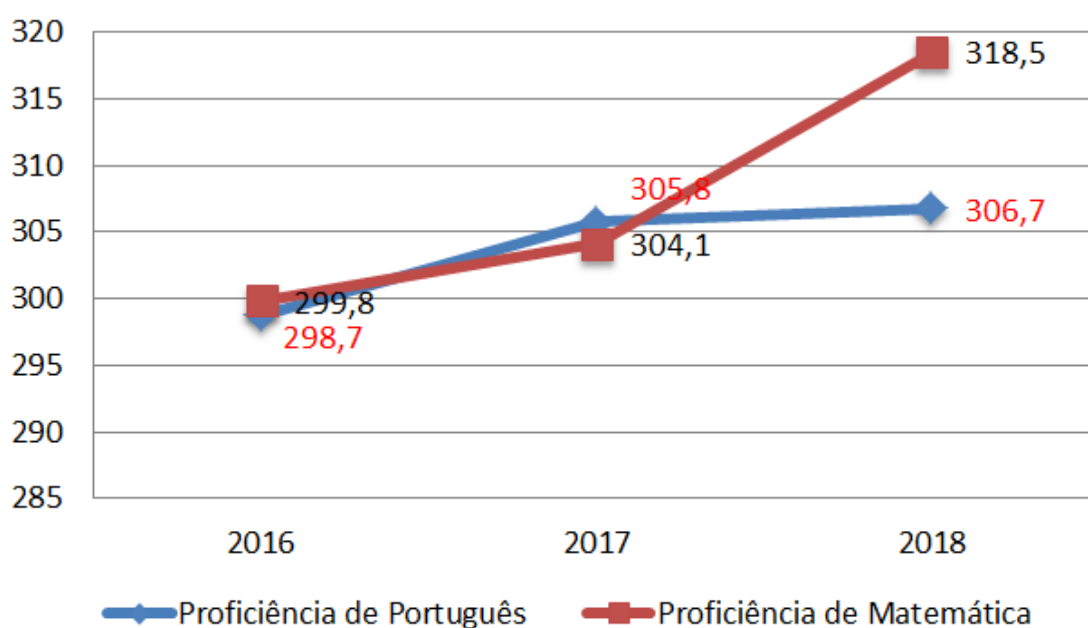
A Tabela 5 e a Figura 1, a seguir, exprimem a evolução do desempenho nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, nos períodos de 2016 a 2018.

TABELA 5 – Série histórica do desempenho em Língua Portuguesa e Matemática, no SPAECE no recorte 2016 a 2018

	Proficiência de Português	Proficiência de Matemática
2016	298,7	299,8
2017	305,8	304,1
2018	306,7	318,5

Fonte: Secretaria da Educação do Ceará.

FIGURA 1 – Série histórica do desempenho em Língua Portuguesa e Matemática no SPAECE, no recorte 2016 a 2018



Fonte: Secretaria da Educação do Ceará.

Apesar de, na média geral, a Escola estar no nível intermediário tanto em Língua Portuguesa e Matemática, ao analisarmos mais de perto o nível de proficiência de cada aluno, vimos que uma parcela considerável de alunos está no nível muito crítico ou crítico: em 2017, 52% dos alunos estavam nessas duas faixas em Matemática.

TABELA 6 – Padrões de desempenho do SPAECE

	Proficiência de Português	Proficiência de Matemática
Muito Crítico	até 225 pontos	até 250 pontos
Crítico	de 225 a 275 pontos	de 250 a 300 pontos
Intermediário	de 275 a 325 pontos	de 300 a 350 pontos
Adequado	acima de 325 pontos	acima de 350 pontos

Fonte: UFJF/CAEd.

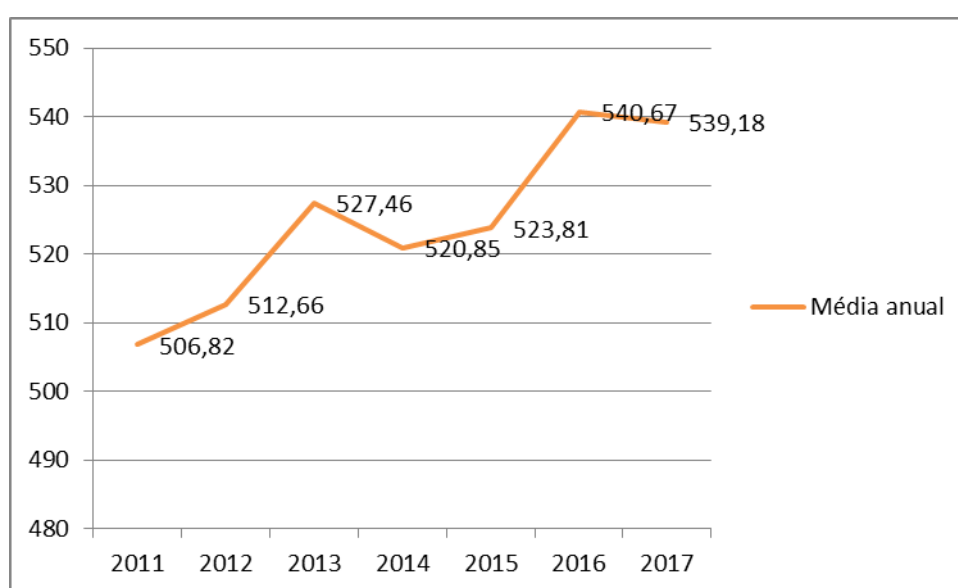
Como, para o Ensino Médio, o IDEB apresentava os resultados por Estado, e não por escola, no Ceará foi proposto, como meta, o IDEB Estrela (IDEB*) (INSTITUTO UNIBANCO, s/d, p. 85-87), o qual é medido pelo SPAECE, seguindo o modelo do IDEB nacional.

No caso específico do Ensino Médio, o MEC determina metas, por Estado, e não para cada escola. A maioria dos estados, porém, desenvolveu sistemas de avaliação próprios baseados na lógica do IDEB, e aplicam testes para seus estudantes. Os dados produzidos compõem uma base bastante ampla e precisa para análise, permitindo que as variadas instâncias da Educação explorem as informações nos processos de tomada de decisão e na elaboração das políticas educacionais. Além dos dados referentes ao desempenho e ao rendimento, os sistemas levantam informações específicas sobre estudantes, professores, gestores escolares e de cada uma das escolas que integram a rede (INSTITUTO UNIBANCO, s/d, p. 85).

Por fim, analisando os dados da terceira avaliação externa a que os alunos da EEEP Juarez Távora são submetidos, temos os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e podemos perceber que, desde 2011, primeiro ano que a Escola participou do ENEM, os índices gerais da escola tem subido, com exceção de 2014.

Tal crescimento é um ponto relevante, visto que os alunos do terceiro ano da EEEP Juarez Távora estão no ano de conclusão dos cursos profissionalizantes e, assim, o mapa curricular privilegia uma carga horária maior destinada ao eixo técnico e ao Estágio Supervisionado, este de cunho obrigatório. Por consequência, há uma redução de horas/aula em algumas disciplinas do eixo comum, o que poderia comprometer o desempenho no ENEM e a preparação para ingresso em cursos superiores.

FIGURA 2 – Série histórica do desempenho da EEEP Juarez Távora no ENEM



Fonte: <https://www.resultadosenem.com.br/app>.

Em dezembro de 2018, a EEEP Juarez Távora passou a ser mensurada por uma nova avaliação em larga escala, que compõe o Sistema Permanente de Avaliação das Escolas Públicas do Ceará (SPAECE): SPAECE Técnico.

Por constituir uma avaliação sem precedente no Brasil, faz-se necessária uma descrição mais detalhada. O SPAECE técnico é uma avaliação externa que objetiva averiguar os conhecimentos técnicos adquiridos durante o Ensino Médio Profissionalizante. Segundo a Secretaria Estadual da Educação do Estado do Ceará,

Por meio de Assistência Técnica contratada com recursos oriundos de empréstimo junto ao Banco Mundial, via PforR (Programa para Resultados), a Seduc contratou a consultoria da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)/Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) para elaboração de matrizes de

referência e itens para compor os testes de avaliação de desempenho de estudantes da 3a. Série, de vinte cursos técnicos ofertados nas Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEPs (2018, p. 1).

A priori, foram estabelecidas matrizes avaliativas relacionadas à Educação Profissional, aos eixos tecnológicos e para 20 cursos (Quadro 1), dos 52 ofertados pela rede estadual, as quais foram validadas em oficinas que contaram com a participação de professores e gestores das Escolas Estaduais de Educação Profissional.

QUADRO 1 – Relação dos cursos e dos eixos a serem avaliados pelo SPAECE Técnico

EIXO TECNOLÓGICO	CURSOS
Ambiente e Saúde	Enfermagem, Estética
Controle e Processos Industriais	Eletromecânica, Eletrotécnica, Mecânica
Desenvolvimento Educacional e Social	Secretaria Escolar
Gestão e Negócios	Administração, Comércio, Finanças
Informação e Comunicação	Informática, Redes de Computadores
Infraestrutura	Edificações
Produção Alimentícia	Agroindústria
Produção Cultural e Design	Produção de Moda
Recursos Naturais	Agronegócio, Agropecuária, Aquicultura
Segurança	Segurança do Trabalho
Turismo, Hospitalidade e Lazer	Guia de Turismo, Hospedagem

Fonte: SEDUC/CE (2018).

Foram elaboradas três: a Matriz de Referência Geral, a qual delimita as habilidades gerais e comuns exigidas nas diversas áreas da Educação Profissional, de acordo com os cursos ofertados pelas EEEPs, contendo as habilidades comuns requeridas aos profissionais de todas as áreas técnicas; as Matrizes de Referência dos Eixos Tecnológicos, que estabelecem a identidade geral de cada eixo tecnológico, definindo as habilidades comuns aos cursos integrantes de cada eixo, abrangendo as habilidades técnicas básicas inerentes a cada área de atuação dos profissionais; e, por fim, as Matrizes de Referência dos Cursos Técnicos, as quais determinam as habilidades específicas de cada curso, designando uma matriz de referência para cada um deles e abrangendo as habilidades referentes às especificidades de cada curso técnico. Todas foram elaboradas com base nos

currículos praticados nas EEEPs (CEARÁ, 2018c). Em anexo, disponibilizamos as matrizes de referência geral para a educação profissional (Anexo 1, p. 156), para o eixo tecnológico infraestrutura (Anexo 2, p. 158) e para o técnico em edificações (Anexo 3, p. 160) por serem as matrizes do SPAECE Técnico do curso estudado nesta dissertação.

Os itens foram elaborados de acordo com as Matrizes de Referência e obedecem as especificações e características exigidas para a composição de testes que serão processados e analisados pela TRI (Teoria da Resposta ao Item).

Para a primeira aplicação, os itens que compõem o Banco de Itens da Avaliação foram agrupados em três categorias:

- 20 itens relacionados às competências básicas da Educação Profissional. Estes foram elaborados de acordo com a Matriz de Referência Geral. São comuns a todos os eixos/cursos.
- 121 itens relacionados às habilidades referentes a cada eixo Tecnológico. Eles foram elaborados de acordo com as Matrizes de Referência dos Eixos Tecnológicos. Para cada eixo foram elaborados 11 itens.
- 400 itens relacionados às habilidades específicas de cada curso, na proporção de 20 para cada curso. Estes foram elaborados com base na Matriz de Referência de cada curso técnico em questão (SEDUC/CE, 2018, p. 01-02).

Os testes foram compostos por 50 questões, distribuídas em quatro blocos: o primeiro bloco continha itens de leitura; o segundo, itens relacionados à Matriz de Referência Geral; o terceiro, itens relacionados à Matriz de Referência do Eixo Tecnológico; e, por fim, o quarto bloco trabalhou com itens relacionados à Matriz de Referência do Curso.

A aplicação do SPAECE TÉCNICO aconteceu em suporte digital e de maneira amostral. A quantidade de alunos que fizeram o teste correspondeu ao número de computadores que atendiam às especificações requeridas para sua realização. Anteriormente, foi realizada pesquisa junto às EEEPs para verificação das condições dos computadores. Com base no retorno dado pelas escolas chegou-se ao número correspondente ao universo da amostragem.

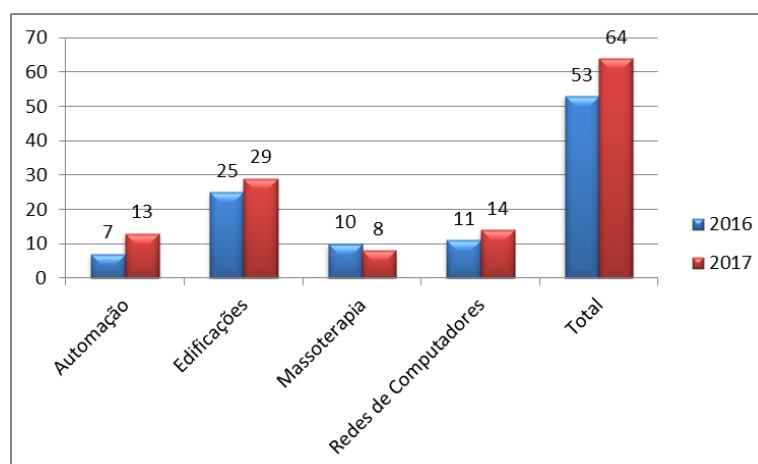
Só fizeram parte do universo da amostragem as EEEPs que ofertam os referidos cursos, tendo neles turmas de 3ª série. Assim, na EEEP Juarez Távora, foram avaliados em 2018 os cursos de Redes de Computadores e de Edificações.

Por fim, sempre que os resultados do SPAECE e do ENEM são divulgados, a equipe gestora se reúne com o corpo docente para análise dos dados disponíveis, tanto os das avaliações externas como das internas, visando a estabelecer uma visão geral, e é criado um plano de ação no qual são propostas novas intervenções. Todo o corpo docente participa com sugestões e são planejadas ações interventivas e postas em prática nos horários de intervalos do almoço e em grupos de estudo.

É importante ressaltar o fato de que essas ações propostas visam, sobretudo, à melhoria do processo de aprendizagem dos alunos e não ao treinamento deles para as avaliações. A aprendizagem é sempre o objetivo final.

Enfim, essas ações possibilitaram que, no ano de 2017, levando em consideração os índices do SPAECE retrocitados e o fluxo escolar 2017 de noventa e sete por cento (97%) de aprovação (anexo 3), a EEEP Juarez Távora alcançasse o índice 5,01 no IDEB* e, ainda, que o ingresso na universidade fosse ampliado se compararmos os anos de 2016 e 2017.

FIGURA 3 – Ingresso na Universidade da EEEP Juarez Távora



Fonte: Coordenação Escolar/ EEEP (2018).

Embora não se possa dizer com segurança se esses fatores foram decisivos para o sucesso da Escola, pode-se garantir que a definição de objetivos e resultados e a análise das modalidades e esforços para melhorar os resultados têm proporcionado melhora na aprendizagem dos alunos.

1.3.1 O curso de Edificações

O Curso Técnico em Edificações é ofertado desde a inauguração da EEEP Juarez Távora em 2009. Na configuração atual das escolas de Educação Profissional do Estado do Ceará, é um curso técnico integrado ao Ensino Médio do eixo tecnológico de infraestrutura, com duração de três anos em tempo integral, pois as disciplinas da formação geral e as do eixo técnico são ministradas concomitantemente.

A matriz curricular do curso técnico de nível médio em Edificações integrado ao Ensino Médio está organizada em regime seriado semestral e tem uma carga total de 5.400 horas, sendo 1.600 direcionadas às disciplinas do eixo técnico, ministradas em seis semestres. Dessas 1.600 horas, 300 são dedicadas ao Estágio Supervisionado, única disciplina do eixo técnico no 2º semestre do 3º ano que, em conformidade com o Art. 3º na hipótese do § 1º da Lei 11.788/08: “[...] deverá ter acompanhamento efetivo do professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente, comprovado por vistos nos relatórios referidos no inciso IV do caput do art. 7º desta Lei e por menção de aprovação final”, uma vez que se trata de ato educativo escolar supervisionado.

Ainda, a matriz curricular na parte diversificada reserva 100 horas para Preparação e Avaliação da Prática de Estágio que é subdividida em 20 horas para a Semana de Preparação para o Estágio, evento que acontece na semana antes da inserção dos alunos em campo de estágio, que visa a ensinar aos futuros estagiários momentos de integração, reflexão, realinhamento e orientação sobre o Estágio Curricular Obrigatório; 20 horas para a mediação, um encontro na própria escola para a mediação das atividades vivenciadas em campo de estágio, um momento de avaliação e socialização das experiências, assim como alinhamento das práticas de estágio para todos os cursos como uma prática de acompanhamento pedagógico com foco no fortalecimento do ensino-aprendizagem do estudante, esclarecendo e discutindo as dificuldades técnicas, interpessoais e as potencialidades observadas pelo supervisor e orientador durante as visitas em campo de estágio; e, por fim, o Projeto Social, que deve partir da necessidade sentida pelos estudantes de contribuir com a melhoria da qualidade de vida das pessoas da comunidade. É uma ação estruturada e intencional que tem como objetivo interferir e promover

transformação na realidade local e contabiliza uma carga horária de 60 horas, envolvendo pesquisa, planejamento e execução.

A comparação entre o plano do Curso de Edificações e os planos anuais das disciplinas da formação geral evidencia que há uma fragmentação entre as disciplinas da formação geral e as do eixo técnico. Podemos observar que os conteúdos que são pré-requisitos para as disciplinas do eixo técnico são ministradas depois pelas disciplinas da formação geral, e, em outra situação, os professores das disciplinas da formação geral e do eixo técnico ministram o mesmo conteúdo ao mesmo tempo, ambas as situações comprovadas pelos planos de curso.

Como podemos averiguar na Figura 04, a matriz curricular do curso de edificações, a disciplina técnica Projeto Elétrico I é ministrada no quarto semestre, sendo, assim, uma das afetadas pela organização dos componentes curriculares.

FIGURA 4 – Matriz Curricular do Curso Técnico em Edificações

COMPONENTES CURRICULARES/ANO		1º ANO				2º ANO				3º ANO				TOTAL
		1º SEM		2º SEM		1º SEM		2º SEM		1º SEM		2º SEM		
DISCIPLINAS		S	T	S	T	S	T	S	T	S	T	S	T	
FORMAÇÃO GERAL	Língua Portuguesa	4	80	4	80	3	60	3	60	2	40	2	40	360
	Artes	1	20	1	20									40
	Língua Estrangeira:Inglês	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
	Língua Estrangeira: Espanhol	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
	Educação Física	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
	História	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	240
	Geografia	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	240
	Filosofia	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
	Sociologia	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
	Matemática	6	120	5	100	3	60	2	40	2	40	2	40	400
	Biologia	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	240
	Física	3	60	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	260
	Química	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	240
	SUBTOTAL		27	540	25	500	21	420	20	400	19	380	19	380
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Informática Básica	3	60	2	40									100
	Introdução ao Curso Técnico e Ética Profissional			2	40									40
	Desenho Técnico			5	100									100
	Mecânica dos Solos			4	80									80
	Higiene e Segurança do Trabalho					2	40							40
	Canteiro de Obras					3	60							60
	Locação Topográfica					2	40							40
	Materiais de Construção					4	80							80
	Resistência dos Materiais					3	60							60
	Desenho Arquitetônico I					4	80							80
	Projeto de Estrutura							4	80					80
	Projeto Hidrossanitário I							3	60					60
	Projeto Elétrico I							2	40					40
	CAD							3	60					60
	Patologia das Construções							3	60					60
	Meio Ambiente e a Sustentabilidade na Construção									2	40			40
	Desenho Arquitetônico II									2	40			40
	Projeto Hidrossanitário II									2	40			40
	Projeto Elétrico II									3	60			60
	Especificações e Orçamentos									4	80			80
	Técnicas de Construções									3	60			60
	Estágio Curricular											15	300	300
	SUBTOTAL		3	60	13	260	18	360	15	300	16	320	15	300
PARTE DIVERSIFICADA	Horário de Estudo I	2	40			1	20	2	40	2	40	2	40	180
	Horário de Estudo II	2	40					1	20	1	20	1	20	100
	Projeto de Vida	3	60	3	60	1	20	1	20	1	20			180
	Oficina de Redação					1	20	1	20	1	20			60
	Empreendedorismo	2	40	2	40									80
	Formação para a Cidadania	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
	Projetos Interdisciplinares I	2	40			1	20	2	40	2	40	2	40	180
	Projetos Interdisciplinares II	1	20					1	20	2	40			80
	Mundo do Trabalho	2	40	1	20	1	20	1	20					100
	Preparação e Avaliação da Prática de Estágio											5	100	100
SUBTOTAL		15	300	7	140	6	120	10	200	10	200	11	220	1.180
TOTAL GERAL		45	900	45	900	45	900	45	900	45	900	45	900	5.400

janeiro de 2019

Fonte: Secretaria de Educação do Ceará (2019).

O conteúdo de Eletricidade e Eletromagnetismo, entretanto, só é ministrado no 3º ano (5º e 6º semestre), conforme comprovado pelos planos de curso da disciplina Física no ano 2017, Quadro 02, e no ano de 2018, Quadro 03, apresentados nas páginas posteriores.

QUADRO 2 – Plano de curso da disciplina Física no ano letivo de 2017



SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
Governo do Estado do Ceará

JUAREZ TÁVORA
Escola Estadual de Educação Profissional

PLANO ANUAL 2017

DISCIPLINA:

FÍSICA

SÉRIE:

3º ANO

ANO LETIVO:

2017

PROFESSOR:

SAMUEL RAYNE DAS CHAGAS GOMES

PERÍODO	CONTEÚDO	PÁGINA	HORAS AULA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
1º	- CAMPO ELETRICO 1. Processos de eletrização. 2. Lei de Coulomb. 3. Campo elétrico. 4. Potencial elétrico e energia potencial elétrica, relação entre as representações de campo elétrico.	Capítulo 4 1. 82 2. 87 3. 89 4. 95	4	
	- CARGAS ELÉTRICAS EM CONDUTORES (PARTE 1). 1. Propriedades gerais dos condutores em equilíbrio eletrostático. 2. Condutor esférico eletrizado.	Capítulo 5 1. 103 2. 107	4 12	
2º	- ENERGIA E CORRENTE ELÉTRICA. 1. Energia elétrica. 2. Medida de carga elétrica. 3. A experiência de Volta: corrente elétrica. 4. Corrente elétrica: sentido e intensidade.	Capítulo 1 1. 13 2. 19 3. 20 4. 22	2	❖ DIFERENCIAR AS GRANDEZAS VETORIAIS E GRANDEZAS ESCALARES. ❖ RECONHECER COM HABILIDADE AS CARACTERÍSTICAS DE UM VETOR E

	• CIRCUITOS ELÉTRICOS. 1. Bipolos e transformação de energia, diferença de potencia (ddp). 2. Classificação dos bipolos: geradores e receptores. 3. Leis de Ohm. 4. Associação: serie e paralelo. 5. Instalações elétricas residenciais. • CARGAS ELÉTRICAS EM CONDUTORES (PARTE 2). 3. Indução eletrostática e condensação de cargas. 4. Energia de um capacitor. 5. Associações e circuitos com capacitores. • GERADORES E RECEPTORES ELÉTRICOS. 1. Bipolos ativos. 2. Geradores elétricos. 3. Associação de geradores. 4. Receptores elétricos. 5. Circuitos elétricos, Leis de Kirchhoff. 6. Amperímetro e voltímetro.	Capítulo 2 1. 30 2. 34 3. 37 4. 40 5. 46 Capítulo 5 3. 108 4. 113 5. 115 Capítulo 3 1. 59 2. 60 3. 64 4. 66 5. 69 6. 74	8 10	UTILIZAR SUAS OPERAÇÕES NOS MOVIMENTOS RETILÍNEOS E CURCULARES. ❖ ASSOCIAR GRANDEZAS ESCALARES E VETORIAIS. ❖ UTILIZAR AS OPERAÇÕES VETORIAIS E SOLUÇÕES DE PROBLEMAS. ❖ OBSERVAR A PRESENÇA DESSES CONHECIMENTOS EM OUTRAS DISCIPLINAS E NO SEU COTIDIANO.
--	--	---	--------------------	--

Fonte: Coordenação Escolar/ EEEP (2017).

DISCIPLINA: FÍSICA		SÉRIE: 3º ANO	ANO LETIVO: 2018		PROFESSOR: MACKSON KERLEY FREIRE DA SILVA
PERÍODO	CONTEÚDO	PÁGINA	HORAS AULA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	
1º	CAMPO ELETRICO	Capítulo 4	20	- Identificar os processos de eletrização e caracterizar os mesmo do ponto de vista microscópico e aplicar o principio da conservação da carga elétrica na resolução de situações problema. - Calcular a força de interação entre dois corpos eletrizados. - Reconhecer a existência do campo elétrico em região próxima a um corpo eletrizado, detectando-o por intermédio da carga elétrica de prova. Identificar os fatores importantes na determinação do vetor campo elétrico resultante. - Relacionar os conceitos de potencial gravitacional e potencial elétrico, a partir do movimento de corpos nas regiões de atuação dos campos gravitacional ou elétrico. Resolver situações problema relacionados a diferença de potencial entre dois pontos.	
	5. Processos de eletrização. 6. Lei de Coulomb. 7. Campo elétrico. 8. Potencial elétrico e energia potencial elétrica, relação entre as representações de campo elétrico.	Capítulo 5			
	CARGAS ELÉTRICAS EM CONDUTORES (PARTE 1).				
	3. Propriedades gerais dos condutores em equilíbrio eletrostático. 4. Condutor esférico eletrizado.				

2º	• ENERGIA E CORRENTE ELÉTRICA.	Capítulo 6	20	• Reconhecer as características da corrente, relacionar a diferença de potencial entre dois pontos à corrente elétrica gerada no condutor.
	5. Energia elétrica. 6. Medida de carga elétrica. 7. A experiência de Volta: corrente elétrica. 8. Corrente elétrica: sentido e intensidade.	Capítulo 7		• Compreender as grandezas voltagem, corrente elétrica e resistência elétrica e saber relacioná-las matematicamente.
	• CIRCUITOS ELÉTRICOS.	Capítulo 8		• Definir e quantificar a potência de funcionamento de equipamentos elétricos assim como calcular o consumo em quilowatt-hora, dadas as condições de uso.
	6. Bipolos e transformação de energia, diferença de potencial (ddp). 7. Classificação dos bipolos: geradores e receptores. 8. Leis de Ohm. 9. Associação: série e paralelo. 10. Instalações elétricas residenciais.	Capítulo 9		• Reconhecer as características de circuitos elétricos em que elementos são ligados em série, em paralelo, ou em associação mista.
	• CARGAS ELÉTRICAS EM CONDUTORES (PARTE 2).			• Caracterizar o funcionamento de amperímetros e voltmímetro, reconhecendo seu modo de utilização.
	6. Indução eletrostática e condensação de cargas. 7. Energia de um capacitor. 8. Associações e circuitos com capacitores.			• Definir gerador e receptor elétrico e reconhecer a curva característica de cada um.
	• GERADORES E RECEPTORES ELÉTRICOS.			• Definir a grandeza física capacitância.
	7. Bipolos ativos. 8. Geradores elétricos. 9. Associação de geradores. 10. Receptores elétricos. 11. Circuitos elétricos, Leis de Kirchhoff. 12. Amperímetro e voltmímetro.			

Fonte: Coordenação Escolar/ EEEP (2018).

A comparação da Figura 04 com os Quadros 02 e 03 evidencia que não há uma integração entre as disciplinas da formação geral e as do eixo técnico, pois, apesar de haver uma ligação entre as disciplinas Física e Projeto Elétrico, não há um planejamento lógico o que causa uma fragmentação do conhecimento.

Pelo plano do Curso de Edificações, seria necessário que o aluno tivesse conhecimento de “eletricidade e eletromagnetismo”, partes da Física que estuda as propriedades elétricas e magnéticas da matéria, em particular, as relações estabelecidas entre elas, todavia esse conteúdo só é estudado no terceiro ano do Ensino Médio, segundo as diretrizes da Coleção Escola Aprendente – Matrizes Curriculares para o Ensino Médio³ e constatado pelos planos anuais da disciplina Física.

Apesar de a matriz curricular proposta pela Secretaria de Educação do Ceará para o curso de Edificações possibilitar a integração curricular mediante práticas profissionais integradas e projetos integradores, são necessárias ações pedagógicas para romper a separação Educação Técnica – disciplinas da base nacional comum.

Percebe-se, ainda, a falta de horário de planejamento partilhado entre as disciplinas do eixo técnico e as da formação geral. Todos os professores das disciplinas da formação geral são lotados com dedicação exclusiva, em um regime de 27 horas voltadas para aulas e 13 horas para planejamento. Nove horas dedicadas ao planejamento são agrupadas de acordo com as áreas: às terças-feiras, temos o planejamento da área de Linguagens; às quartas, o de Ciências da Natureza e Matemática, e às quintas o de Ciências Humanas. O planejamento do eixo técnico, entretanto, não tem um dia específico e é alocado de acordo com a disponibilidade do professor contratado, pois a maior parte não tem dedicação exclusiva.

No Quadro 4, logramos ver o regime de contratação dos professores do Curso Técnico em Edificações para o segundo semestre de 2018.

³ Com a intenção de direcionar uma organização do currículo, constituída por competências/habilidades, de forma a orientar às escolas da rede pública, esse documento apresenta as Matrizes Curriculares do Ensino Médio para o Estado do Ceará.

QUADRO 4 – Lotação dos professores técnicos no segundo semestre de 2018

COORDENADORIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – COEDP	
FICHA DE LOTAÇÃO 2018.2 – PROFESSOR TÉCNICO EMI	
INÍCIO DO SEMESTRE	01/08/2018
EDIFICAÇÕES	

ESCOLA: Estadual de Educação Profissional Juarez Távora
MUNICÍPIO: Fortaleza CREDE: SEFOR 3

1 – IDENTIFICAÇÃO DO PROFISSIONAL	
NOME DO PROFESSOR: T1	
HABILITAÇÃO	CURSO DE GRADUAÇÃO: Agronomia
	SITUAÇÃO: concluído (X) em conclusão ()
	CURSO TÉCNICO DE ENSINO MÉDIO: Técnico em Edificações
CPF: ***.***.***-***	RG: ***** PIS: ***.*****.**-*
INÍCIO DO EXERCÍCIO: 04/05/2015	
FONES: (85) 9.****.**** E-MAIL: *****@yahoo.com.br	

2- DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA SEMANAL						
Nº	SEMESTRE	DISCIPLINA/ FUNÇÃO/ATIVIDADE**	1º ANO	2º ANO	3º ANO	Nº DE TURMAS
1	2	Introdução ao Curso Técnico e Ética Profissional	2			1
2	2	Desenho Técnico	5			1
3	2	Mecânica dos Solos	4			1
4	2	Projeto Elétrico I		2		1
5	2	CAD		3		1
6	2	Patologia da Construção		3		1
3-C/H SEMANAL DISCIPLINAS TÉCNICAS						19
4-C/H SEMANAL PLANEJAMENTO						5
5-C/H SEMANAL COORDENAÇÃO DE CURSO						20
6-C/H SEMANAL ORIENTAÇÃO DE ESTÁGIO						0
7-C/H SEMANAL OUTRA LOTAÇÃO (ESPECIFICAR)						0
8-TOTAL DE C/H SEMANAL LOTADA						44
9-TOTAL DE C/H SEMANAL CONTRATADA						44

10 – OBSERVAÇÕES COMPLEMENTARES

1 – IDENTIFICAÇÃO DO PROFISSIONAL	
NOME DO PROFESSOR: T2	
HABILITAÇÃO	CURSO DE GRADUAÇÃO: Tecnologia da Construção Civil
	SITUAÇÃO: concluído (X) em conclusão ()
	CURSO TÉCNICO DE ENSINO MÉDIO: Mecatrônica - CEPEP (em andamento)

CPF: ***.***.***-***	RG: *****	PIS: ***.***.***-***
INÍCIO DO EXERCÍCIO: 12/08/2016		
FONES: (85) 9.***.***		E-MAIL: *****@gmail.com

2- DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA SEMANAL						
Nº	SEMESTRE	DISCIPLINA/ FUNÇÃO/ATIVIDADE**	1º ANO	2º ANO	3º ANO	Nº DE TURMAS
1	2	Projeto de Estrutura		4		1
2	2	Projeto Hidrossanitário I		3		1
3-C/H SEMANAL DISCIPLINAS TÉCNICAS						7
4-C/H SEMANAL PLANEJAMENTO						2
5-C/H SEMANAL COORDENAÇÃO DE CURSO						0
6-C/H SEMANAL ORIENTAÇÃO DE ESTÁGIO						20
7-C/H SEMANAL OUTRA LOTAÇÃO (ESPECIFICAR)						0
8-TOTAL DE C/H SEMANAL LOTADA						29
9-TOTAL DE C/H SEMANAL CONTRATADA						20

10 – OBSERVAÇÕES COMPLEMENTARES

Fonte: Coordenação Escolar/ EEEP (2018).

No Quadro 4, vemos que o coordenador e professor do curso tem lotação integral na escola, ao passo que o professor e orientador tem lotação em tempo parcial. Segundo Soares (2016), “[...] as matrizes curriculares definem, entre outras coisas, as contratações e as lotações dos professores, a carga horária para cada disciplina e a própria distribuição dos horários de funcionamento e rotina da escola” (P. 51).

Apesar dessa realidade, o horário da escola não é estruturado para possibilitar um planejamento compartilhado entre as áreas, pois os horários agrupados dedicados ao planejamento por áreas obrigam que os professores técnicos estejam em sala quando os da formação geral estão em planejamento. Adiante, mostramos o horário dos dois professores cuja lotação foi exposta no Quadro 4.

A Figura 5 mostra o horário do professor técnico (T1⁴) que está lotado como professor e coordenador do Curso Técnico em Edificações. Cada curso tem um coordenador, com formação específica, contratado por 10 ou 20 horas, dependendo

⁴ Os nomes dos professores serão omitidos por questão de sigilo.

da quantidade de orientadores de estágio que tenha o curso, para desempenhar as funções que lhes são atribuídas.

Essa decisão da quantidade de orientadores por curso fica a cargo do Núcleo Gestor, que analisa as particularidades de cada curso. Como o Curso Técnico em Edificações tem apenas um orientador de estágio, o coordenador do curso tem 20 horas destinadas à função de coordenador. Esse mesmo coordenador pode assumir a regência de sala e, à medida que tenha quatro aulas de regência, há uma hora para planejamento.

FIGURA 5 – Horário do coordenador e professor do Curso de Edificações

	1 07:10 - 08:00	2 08:00 - 08:50 LEI 2	3 09:10 - 10:00	4 10:00 - 10:50	5 10:50 - 11:40	6 13:00 - 13:50	7 13:50 - 14:40	8 15:00 - 15:50	9 15:50 - 16:40
Seg	CAD Edificações 2		Coordenação de curso		DT Edificações 1	Coordenação de curso		PdC Edificações 2	
Ter		Coordenação de curso		MdS Edificações 1		Coordenação de curso		PHI Edificações 2	
Qua	MdS Edificações 1		PdC Edificações 2	Coordenação de curso		laCTeÉP Edificações 1		Coordenação de curso	
Qui	DT Edificações 1		P	DT Edificações 1		CAD Edificações 2 LEI 2		Coordenação de curso	
Sex	Coordenação de curso		Coordenação de curso			Planejamento			

Fonte: Coordenação Escolar/ EEEP (2018).

A Figura 6 mostra o horário do professor técnico (T2) que está lotado como docente e orientador de estágio do Curso Técnico em Edificações. Cada curso pode contar com um ou dois orientadores, com formação específica, contratado por 15 ou 20 horas. Como o Curso de Edificações só conta com um orientador, este tem uma lotação de 20 horas semanais concentradas no turno da tarde, pois é o horário estabelecido pela EEEP Juarez Távora para os alunos das turmas de 3º ano estagiarem.

FIGURA 6 – Horário do professor e orientador de estágio do Curso de Edificações

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Seg						Orientação de estágio			
Ter	Planejamento			PdE Edificações 2		Orientação de estágio			
Qua	PEI Edificações 2		Planejamento	PdE Edificações 2		Orientação de estágio			
Qui						Orientação de estágio			
Sex						Orientação de estágio			

Fonte: Coordenação Escolar/ EEEP (2018).

A Figura 7 mostra o horário completo das 12 turmas da escola, montado de acordo com a disponibilidade dos professores da formação geral e do eixo técnico.

FIGURA 7 – Horário resumido das turmas

Horário resumido das turmas																																																					
	SEGUNDA									TERÇA									QUARTA									QUINTA									SEXTA																
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9								
Masso	Filo	FpC	Prod.Tex	Lit	Soc	Ed.Fis.	Hist			MdTeo	RdS	Alge	EpoA	Bio		IB	PdV	Gram	Text	Alemão	Geo		NdPS	MAT DESC	Art	EpoA	Fis	Emp		MeBeS	Bio	laCteM		Ing e Esp	Qui																		
Edif 1	Ar	Alemão	Qui	DT	Hist	Gram	Text			IB	Seon	MdS	Fis	Geo		MdS		Ing e Esp	FpC	laCteEP	Filo	Soc		DT	Lit		DT	Prod.Tex	PdV	Emp		Alge	Md		MAT DESC		Bio																
Adm 1	CA	Md		IB		Fis		DE		laCteEP	Soc	Seon	CA		MAT DESC		Hist		Prod.Tex	Emp		DE		Geo		Ing e Esp		Alge		PdV		Art	Lit	d.Fis	FdM		Qui		Alemão	FpC	Bio	Gram	Text										
Redes	Qu	Gram		IdH		Ing e Esp		AeP		RdC	FpC		AeP		Hist		MAT DESC		Seon	Emp		Geo		IdH		Fil	d.Fis	PdV		RdC		IdH		AeP		Alge		Bio	Soc	Md		RdC	Lit	Prod.Tex		Fis							
Auto 2	Hist		Geom	Filo		Alge		Geo		MI		Fis		Md	ApC	PdV		SeL		PdF		HeP		IEP		DAPC		Alemão		leC			Qui		Bio		Prod.Tex	FpC	Soc	Lit	m&T	Ed.Fis		Ing e Esp									
Edif 2	CAD	Soc		Hist		Qui		PdC		Fis	Md	PdE		Geo		PHI		PEI		PdC		PdE		Ing e Esp		Alemão		Lit		Bio	Ed.Fis		CAD		Alge		Geom		Prod.Tex	FpC	Soc	Filo	MAT DESC										
Adm 2	Bio		Alemão	TeAF		Prod.Tex		MATENEM		GdQ		TeAF		PdV		Geom		Qui		GdDP		GO		Fil		Gram		Text		GdP		Md		d.Fis		Ing e Esp		FpC		Alge		Fis		GO		Lit	Soc		Geo		Hist		
Redes 1	Ing e Esp		FpC	Soc	PdV		Geo		Prod.Tex		Geom		SdA		MdCdD		Alge		MeldSI		RdP		MdCdD		Lit		BdD		m&T		Qui		MdCdD		Md		Bio		MeldSI		BdD		Fis	MdCdD	Hist	Filo	d.Fis						
Auto 3	PORT.D	Filo		m&T		Ing e Esp					Qui		Geo		Seon						Prod.Tex		Soc		Lit		Ed.Fis.				Bio		Alge		MATENEM						Fis		Hist		MAT DESC								
Edif 3	Prod.Tex		Bio		Seon					MATENEM		Alge		Qui						Ing e Esp		Ed.Fis.		Hist		st		Art.				Fis		Lit		Gram		Text				MAT DESC		Filo		Soc		Geo					
Masso 2	Alge	Soc	Hist		Prod.Tex						Soc	Filo		MAT DESC		MATENEM					Hist		ORT		DESC		Geo							Ing e Esp		Gram		Text		Fis		Lit					Qui		Bio		d.Fis.		
Redes 2	Gram		Text		Geo		Alge					Bio		Hist		Fis				Filo		Soc		Prod.Tex		Ing e Esp				MATENEM		st		Art.		Qui		Geom					PORT.D		Ed.Fis.		MAT DESC		Fis				

Fonte: Coordenação Escolar/ EEEP (2018).

Conforme podemos ver nas Figuras 5, 6 e 7, os horários da Escola têm muitas particularidades e a inclusão dos professores nos planejamentos das áreas da formação geral não tem sido possível.

Ao analisarmos os horários das turmas de 1º e 2º anos de Edificações, que constam na Figura 7, vemos que, na quarta-feira, dia de planejamento coletivo das áreas de Ciências da Natureza e Matemática, não há nenhuma aula dessas disciplinas. Ao observarmos, contudo, as Figuras 5 e 6, notamos que, por essa saída para o planejamento coletivo, os professores técnicos em Edificações estão, praticamente, em todos os horários na sala de aula. Assim, esses horários de planejamento, não coincidentes, impossibilitam a marcação de reuniões conjuntas com as áreas das disciplinas mais necessárias na integração curricular com o Curso de Edificações.

Essa realidade da falta de um horário de planejamento em comum dificulta a definição das ações em comum e a continuidade do exercício semanal dos planejamentos integrados.

Há, ainda, discrepância do rendimento nas disciplinas do eixo técnico e em relação à formação geral, que se fundamentam nos mesmos componentes curriculares, como comprovado pelo relatório de notas gerado pelo Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE). Esse módulo acadêmico é aquele que se refere a tudo o que há de registro na vida acadêmica dos alunos.

Na tabela 7, visualizamos as notas das disciplinas Projeto Elétrico 2 e Física (1º período) de todos os alunos do 3º ano do Curso de Edificações.

TABELA 7 - Série histórica de médias de Física e Projeto Elétrico 2, no 1º período de cada ano letivo, no recorte 2014 a 2017

2014			2015			2016			2017		
Aluno	Física 1º período	Projeto elétrico 2	Aluno	Física 1º período	Projeto elétrico 2	Aluno	Física 1º período	Projeto elétrico 2	Aluno	Física 1º período	Projeto elétrico 2
1	5,0	8,0	1	9,0	8,0	1	6,0	8,0	1	7,0	7,0
2	6,0	6,0	2	9,0	7,0	2	7,0	8,0	2	5,0	6,0
3	7,0	9,0	3	10,0	8,0	3	8,0	8,0	3	7,0	7,0
4	8,0	7,0	4	8,0	8,0	4	8,0	8,0	4	8,0	6,0
5	6,0	7,0	5	8,0	8,0	5	4,0	8,0	5	10,0	7,0
6	8,0	7,0	6	5,0	7,0	6	5,0	9,0	6	8,0	7,0
7	6,0	10,0	7	8,5	8,0	7	5,0	8,0	7	4,0	7,0
8	6,0	6,0	8	8,0	8,0	8	5,0	8,0	8	10,0	8,0

9	6,0	6,0	9	6,0	8,0	9	7,0	9,0	9	9,0	7,0
10	4,0	6,0	10	10,0	7,0	10	7,0	8,0	10	4,0	6,0
11	5,0	7,0	11	8,0	8,0	11	4,0	8,0	11	7,0	8,0
12	5,0	10,0	12	8,0	8,0	12	8,0	8,0	12	4,0	7,0
13	6,0	6,0	13	8,0	8,0	13	6,0	8,0	13	4,0	7,0
14	6,0	8,0	14	5,0	7,0	14	3,0	9,0	14	5,0	6,0
15	7,0	9,0	15	8,0	7,0	15	9,0	8,0	15	6,0	8,0
16	6,0	6,0	16	7,0	7,0	16	7,0	9,0	16	6,0	8,0
17	8,0	6,0	17	10,0	8,0	17	6,0	8,0	17	8,0	9,0
18	7,0	9,0	18	8,0	8,0	18	6,0	9,0	18	6,0	8,0
19	3,0	6,0	19	9,0	9,0	19	10,0	9,0	19	6,0	6,0
20	7,0	7,0	20	8,0	8,0	20	4,0	8,0	20	3,0	8,0
21	7,0	9,0	21	7,0	9,0	21	8,0	8,0	21	7,0	8,0
22	4,0	7,0	22	9,0	9,0	22	7,0	8,0	22	6,0	6,0
23	5,0	6,0	23	9,0	8,0	23	8,0	8,0	23	8,0	6,0
24	6,0	7,0	24	9,0	8,0	24	5,0	8,0	24	10,0	6,0
25	8,0	9,0	25	9,0	8,0	25	7,0	9,0	25	7,0	8,0
26	6,0	7,0	26	8,0	8,0	26	6,0	8,0	26	5,0	8,0
27	7,0	9,0	27	4,0	8,0	27	4,0	8,0	27	10,0	8,0
28	5,0	7,0	28	7,0	7,0	28	6,0	9,0	28	6,0	7,0
29	5,0	7,0	29	6,0	7,0	29	6,0	8,0	29	10,0	7,0
30	6,0	7,0	30	8,0	8,0	30	8,0	8,0	30	4,0	6,0
			31	7,0	8,0	31	5,0	8,0	31	10,0	8,0
			32	9,0	8,0	32	7,0	8,0	32	10,0	8,0
			33	10,0	8,0	33	9,0	9,0	33	3,0	8,0
			34	9,0	9,0	34	6,0	8,0	34	7,0	8,0
			35	8,0	8,0	35	8,0	9,0	35	4,0	6,0
						36	8,0	8,0	36	2,0	7,0
						37	9,0	9,0	37	6,0	8,0
						38	8,0	9,0	38	8,0	6,0
						39	7,0	9,0	39	10,0	6,0
						40	8,0	9,0	40	5,0	7,0
						41	10,0	9,0	41	5,0	6,0
									42	10,0	8,0

Fonte: SIGE/ SEDUC-CE (2017).

Como é perceptível pelas notas destacadas e marcadas em *itálico*, na Tabela 7, apesar de as disciplinas se fundamentarem nos mesmos componentes curriculares, alguns alunos têm rendimento discrepante.

O aluno, por sua vez, não conecta o conhecimento das disciplinas da formação geral e as disciplinas do eixo técnico, fragmentando a totalidade concreta que se pretende compreender como comprovado em atas internas de atendimento e orientação aos professores.

Foi esclarecido ao professor X⁵ que a escola foi informada por representantes das turmas de primeiro e segundo anos de automação industrial que as aulas práticas têm acontecido de forma bem espaçada e que a turma de primeiro ano, até o presente momento, nem ao menos conhece o laboratório de automação industrial. Que foram informados, ainda, que primeiramente todo o conteúdo teórico é ministrado e que só depois as práticas são estabelecidas; entretanto, a professora Y orientou que a relação constante entre a teoria e a prática durante o processo formativo do técnico vai significar a aprendizagem e, dessa forma, a teoria e a prática devem acontecer de forma concomitante. Foi sugerido ao professor que ao final de cada capítulo, e pelo menos uma vez ao mês, a prática já fosse desenvolvida para que os alunos, assim, pudessem assimilar de forma mais produtiva. (ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL JUAREZ TÁVORA⁶, 2016).

Conquanto esse registro se refira ao Curso de Automação Industrial, especificamente no ano de 2016, as informações nele contidas são úteis para evidenciar a não integração curricular entre as disciplinas da formação geral e as do eixo técnico em todos os cursos da Escola, pois, apesar de haver apenas esse registro documentado, há reclamações por parte dos alunos de todos os cursos sobre esse mesmo problema.

Com suporte nesse breve contexto, nota-se que explicitar a concepção da integração curricular e a importância da reorganização dos componentes curriculares para o ensino das disciplinas da formação geral no Curso Técnico de Edificações, oferecido na modalidade de Médio integrado à Educação Profissional, é um grande desafio. Assim, para o desenvolvimento desta proposta, foram estabelecidos como objetivos analisar as causas que concorrem para a não integração entre as disciplinas da formação geral e as do eixo técnico; analisar o papel da gestão na implementação do currículo integrado; e, por fim, elaborar um plano de ação educacional a fim de contribuir para a superação das dificuldades na integração curricular.

Analisar o papel da gestão na implementação do currículo integrado faz-se fundamental, uma vez que somos a coordenadora escolar responsável pela integração curricular e que temos realizado ações para possibilitar a integração entre as disciplinas da formação geral e do eixo técnico.

⁵ Foram retirados os nomes dos professores para fins de sigilo.

⁶ Em próximas citações reduziremos para EEEP JUAREZ TÁVORA.

Podemos exemplificar, aqui, ação realizada na Jornada Pedagógica de 2018, quando foi realizada uma discussão entre professores da formação geral e do eixo técnico para apontar demandas específicas de cada curso.

Ao examinar especificamente, para o Curso de Edificações, foi possível a elaboração do Quadro 5 pelo conjunto de professores da formação geral e dos docentes técnicos.

QUADRO 5 – Conteúdos que são prerequisites para as disciplinas técnicas, por disciplina da formação geral

1º ano		
2º semestre		
Disciplina técnica	Disciplina da formação geral	Conteúdo
Desenho Técnico	Matemática	Figuras geométricas
		Área e volume
	Geografia	Escalas cartográficas
Mecânica dos Solos	Física	Força e peso
	Geografia	Formações geológicas
2º ano		
1º semestre		
Disciplina técnica	Disciplina da formação geral	Conteúdo
Locação Topográfica	Matemática	Geometria: graus, minutos e segundos (somatório de ângulos)
Higiene e Segurança do Trabalho	Educação Física	Noções de primeiros socorros
Resistência dos materiais	Física	Esforços mecânicos
		Momento fletor
		Tração
		Compressão
	Matemática	Transformação de unidades
		Divisão de potência
		Potência de base 10
2º semestre		
Disciplina técnica	Disciplina da formação geral	Conteúdo
Projeto Hidrossanitário I	Matemática	Volume (cilindro, pirâmide, cone, cubo)
	Física	Fluídos: Pressão, vazão e velocidade
Projeto Elétrico I	Física	Lei de Ohm
		Potência elétrica
		Resistores
3º ano		
2º semestre		
Disciplina técnica	Disciplina da formação	Conteúdo

	geral	
Orçamento	Informática Básica	Excel: Planilhas
Meio ambiente	Biologia	Ecologia

Fonte: Elaboração própria, 2018.

Essas informações colhidas durante atividade realizada na Jornada Pedagógica, de 2018, tiveram a intenção de auxiliar o planejamento anual das disciplinas da formação geral, de modo a contribuir para a integração curricular com as disciplinas do eixo técnico. Tal ação, contudo, não surtiu efeito, como é possível ver no plano anual de Física de 2018 (Quadro 3), que manteve o mesmo padrão dos planos anuais do ano anterior (Quadro 2).

Com amparo nesse ligeiro contexto desenvolvido no decurso do capítulo 1, no segundo, nosso enfoque será mostrar a proposta pedagógica e curricular do Curso de Edificações integrado, que vem sendo desenvolvida, anunciando possíveis dificuldades no contexto de articulação curricular.

2 DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO E PROFISSIONAL: O problema da integração curricular

No capítulo 1, com o intuito de fundamentar a análise deste estudo de caso, trouxemos uma contextualização da Educação Profissional no Brasil, começando pela dualidade do Ensino Médio e destacando a legislação que rege tal etapa da Educação Básica. Abordamos a proposta de integração curricular na Educação Profissional no Estado do Ceará, descrevendo, para isso, o percurso de execução, no Estado, e as propostas curriculares levadas a efeito. Mostramos, também, a Escola Estadual de Educação Profissional Juarez Távora, o Curso de Edificações e instrumentos de gestão na busca da elaboração de um projeto integrador, tais como horário escolar, planos anuais de disciplinas e mapas de rendimento dos alunos.

Em razão do exposto, torna-se necessária uma discussão mais fundamentada acerca do currículo integrado, de modo que as considerações sobre a integração curricular no contexto da EEEP Juarez Távora sejam reflexões arrimadas em pesquisas e estudos consistentes.

Com vistas a discutir a integração curricular e seus desafios, o capítulo está organizado em duas seções: na primeira, apresentamos os sujeitos do processo da integração curricular na EEEP Juarez Távora e o caminho percorrido durante a coleta de dados, realizada por intermédio de entrevistas que visavam conhecer tal mecanismo a partir do depoimento dos sujeitos partícipes do processo.

Na segunda seção, analisamos os depoimentos recolhidos com base na realização do trabalho de campo. Em paralelo a tais relatos, efetuamos uma revisão de literatura acerca do tema estudado, com ênfase na formação continuada dos professores na unidade de ensino pesquisada; na função social das EEEPs; no currículo integrado, focando no que é a integração curricular; na motivação para sua implementação; nas dificuldades em sua implementação; e nos porquês dessas dificuldades. Além disso, salientamos os planejamentos de aula, a aprendizagem dos alunos e, por fim, o modo como a reforma do Ensino Médio pode impactar o fenômeno de integração curricular.

2.1 A integração e os seus sujeitos

Como apontado na Introdução, no intuito de entender posicionamentos, opiniões e percepções sobre os motivos que dificultam o diálogo mais efetivo entre os variados saberes e formações proporcionadas pela Escola daqueles que vivenciam no cotidiano estudantil práticas de um currículo fragmentado e materializam, de fato, as políticas educacionais, as entrevistas coletivas foram realizadas com 22 professores da Escola Estadual de Educação Profissional Juarez Távora: 20 da formação geral e dois docentes técnicos do Curso de Edificações, o que engloba o grupo completo de ambos os segmentos. E, ainda, com nove alunos da 2ª série e com nove alunos da 3ª série, todos matriculados no Curso Técnico de Edificações.

Para entrevistar o atual diretor escolar, um dos coordenadores escolares e os técnicos educacionais, a opção foi a entrevista semiestruturada. Como defendido por Flick (2004), tal recurso é um planejamento relativamente aberto da entrevista e permite ao entrevistado uma explanação sobre o problema, incitando, também, o entrevistador a explorar o tema com perguntas complementares.

Para a efetiva escuta da opinião dos entrevistados sobre a integração curricular do Curso Técnico de Edificações da Escola Estadual de Educação Profissional Juarez Távora, reunimo-nos com o grupo de professores em quatro ocasiões. Com o grupo de Linguagens, a entrevista ocorreu no dia 13 de novembro de 2018, por volta das 9h00min, entretanto, um dos oito professores do grupo não pôde comparecer, pois estava fazendo um atendimento emergencial a um pai de aluno, uma vez que é o diretor de uma das turmas da escola. Com a dupla de professores do eixo técnico, reunimo-nos no dia 14 de novembro de 2018, com início às 10h00min.

As demais entrevistas de professores ocorreram em 2019: com o grupo de professores de Ciências da Natureza e Matemática, a entrevista foi realizada em 13 de fevereiro de 2019, começando às 13h30min, havendo comparecido todos os professores do grupo, e a de Ciências Humanas, no dia 21 de março de 2019, com início às 10h00min.

Na entrevista com o grupo de Ciências Humanas, tivemos a participação de dois professores de Linguagens: aquele que não participou, pois estava fazendo um

atendimento emergencial a um pai de aluno, e a nova professora de Língua Espanhola, que se juntou ao corpo de professores em 2019.

Dada a importância desse grupo de profissionais no decurso de investigação, faz-se necessária a caracterização dos professores entrevistados da EEEP Juarez Távora. O Quadro 6 apresenta o perfil desses profissionais com esteio nas entrevistas realizadas. Ademais, mostramos a maneira pela qual fizemos a indicação de cada professor que participou desta pesquisa, no intuito de preservar a identidade dos sujeitos que colaboraram com a realização do estudo. De tal modo, não declinamos seus nomes reais, mas recorremos a siglas para referenciá-los, conforme recomenda Marcuschi (1986).

QUADRO 6 – Perfil dos professores da EEEP Juarez Távora

Professor ⁷	Idade	Instituição de vinculação	Tipo de Vínculo	Formação	Tempo de atuação da escola	Regime de Trabalho
L1	33	SEDUC/CE	Efetivo	Letras Português Francês Especialização em Educação	6 anos	40 horas
L2	37	SEDUC/CE	Efetivo	Letras Português Literatura Mestrado em Linguística Aplicada	1 ano	40 horas
L3	31	SEDUC/CE	Temporário	Letras Português Literatura Especialização em Linguística	6 meses	40 horas
L4	39	SEDUC/CE	Efetivo	Letras Inglês Especialização em Linguística	3 anos	40 horas
L5	31	SEDUC/CE	Temporário	Letras Espanhol Especialização em tradução	9 anos	40 horas
L6	31	SEDUC/CE	Efetivo	Artes Visuais Especialização em Gestão Ambiental e Desenvolvimento Sustentável	3 anos	40 horas
L7	33	SEDUC/CE	Efetivo	Educação Física	3 anos	40 horas

⁷ Os nomes dos professores foram omitidos por questão de sigilo. Os professores identificados com a letra L são da área de Linguagens, N de Natureza, M de Matemática, H de Humanas e T professores do curso técnico em Edificações.

				Especialização em fisiologia do exercício e lutas		
L8	35	SEDUC/CE	Efetivo	Letras Português Alemão Especialização em Teoria e Prática do Ensino da Língua Alemã	2 anos	40 horas
N1	39	SEDUC/CE	Efetivo	Biologia	8 anos	40 horas
N2	33	SEDUC/CE	Efetivo	Física	1 ano	40 horas
N3	39	SEDUC/CE	Temporário	Física	1 mês	40 horas
N4	56	SEDUC/CE	Temporário	Química Mestrado em Química	1 mês	40 horas
N5	30	SEDUC/CE	Temporário	Química	1 mês	40 horas
M1	32	SEDUC/CE	Efetivo	Matemática Mestrando em ensino da Matemática	3 anos	40 horas
M2	43	SEDUC/CE	Efetivo	Matemática	2 anos	40 horas
M3	38	SEDUC/CE	Efetivo	Matemática	4 anos	40 horas
H1	33	SEDUC/CE	Efetivo	História Especialista em ensino de História	5 anos	40 horas
H2	37	SEDUC/CE	Efetivo	Geografia	5 anos	40 horas
H3	39	SEDUC/CE	Efetivo	Filosofia Mestranda em ensino de Filosofia	8 anos	40 horas
T1	39	CENTEC	Celetista	Graduado em Economia Mestrado em Agronomia	3 anos	44 horas
T2	31	CENTEC	Celetista	Tecnologia da Construção Civil	2 anos	29 horas

Fonte: Elaboração própria, 2019.

Em relação aos dados exibidos no Quadro 6, é importante destacar o fato de que a formação profissional dos professores da EEEP Juarez Távora atende em sua totalidade os prerequisites necessários à função docente do ponto de vista legal no que se refere às disciplinas da formação geral. Esta realidade, de acordo com Soares (2016),

[...] favorece o desenvolvimento pessoal e profissional mediante ações de envolvimento dos professores na organização e articulação do currículo, pois possibilita uma reflexão e o estabelecimento de

estreitas relações permeadas pela formação inicial, a formação continuada e as práticas curriculares postas em prática pela escola. (P.79).

Já os professores das disciplinas técnicas recebem uma autorização especial⁸ (anexo 5) para poderem ministrar aulas na Educação Básica.

Todos os docentes que hoje trabalham na escola já tinham experiência em outras unidades escolares, com exceção do professor T2, que começou a trabalhar como docente na EEEP Juarez Távora.

Como explicado anteriormente, os professores do eixo técnico são celetistas contratados pelo Centro de Ensino Tecnológico (CENTEC), via edital de seleção pública, de acordo com a necessidade advinda da carga horária das disciplinas técnicas de cada curso, semestre a semestre.

O professor técnico, que ocupa também a função de coordenador de curso, é técnico em Edificações, engenheiro agrônomo e mestre em Zootecnia, enquanto o segundo professor da área técnica é técnico em Construção Civil.

Outro grupo de pessoas desta pesquisa é composto pelo diretor escolar e um dos coordenadores da Instituição pesquisada e, também, por dois técnicos educacionais da SEDUC/CE. A entrevista com esse grupo foi realizada individualmente, pois ocupam funções diferentes ante a integração curricular, conforme veremos no decurso do capítulo

A escolha por dois agentes internos da EEEP Juarez Távora, membros do núcleo gestor, ocorreu por entendermos que suas atribuições têm um viés pedagógico, como é possível averiguar teoricamente no Quadro 7.

QUADRO 7 – Atribuições do Núcleo Gestor

Atribuições do diretor	Atribuições do coordenador
Supervisionar e responder por todas as atividades administrativas, pedagógicas e com a comunidade escolar;	Responder por todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e pelo acompanhamento das atividades de sala de aula;
Assegurar as condições e meios de manutenção de um ambiente de trabalho favorável e de condições materiais	Supervisionar a elaboração de diagnósticos e projetos para a elaboração do projeto pedagógico-curricular da escola e de outros

⁸ De acordo com a Resolução Nº 451/2014, a qual dispõe sobre credenciamento e reconhecimento de instituição de ensino da Educação Básica, **autorização**, reconhecimento de seus cursos e renovação do reconhecimento, e dá outras providências.

necessárias à consecução dos objetivos da escola, incluindo a responsabilidade pelo patrimônio e sua adequada utilização;	planos e projetos;
Promover a integração e articulação entre a escola e a comunidade próxima mediante a realização de atividades;	Propor para discussão, junto ao corpo docente, o projeto pedagógico-curricular da escola;
Organizar e coordenar as atividades de planejamento e do projeto pedagógico-curricular, juntamente com a coordenação pedagógica, bem como fazer acompanhamento e avaliação das atividades;	Orientar a organização curricular e o desenvolvimento do currículo, incluindo a assistência direta dos professores na elaboração dos planos, escolha dos livros didáticos, práticas de avaliação;
Conhecer a legislação educacional e do ensino e o Regimento Escolar;	Prestar assistência pedagógico-didática direta aos professores, além de acompanhar e supervisionar as atividades destes;
Garantir a aplicação das diretrizes de funcionamento da instituição e das normas disciplinares, apurando ou fazendo apurar irregularidades de qualquer natureza;	Coordenar reuniões pedagógicas visando a promover inter-relação horizontal e vertical entre disciplinas;
Supervisionar a avaliação da produtividade da escola em seu conjunto, incluindo a avaliação do projeto pedagógico, da organização escolar, do currículo e dos professores;	Organizar as turmas de alunos, designar professores para as turmas, elaborar horário escolar, planejar e coordenar o conselho de classe;
Conferir e assinar documentos escolares;	Propor e coordenar atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional dos professores;
Supervisionar e responsabilizar-se pela organização financeira e controle de despesas da escola;	Elaborar e executar programas e atividades com pais e comunidade, especialmente de cunho científico e cultural;
Buscar todos os meios e condições que favoreçam a atividade profissional de todos os funcionários da escola, visando à boa qualidade do ensino.	Acompanhar o processo de avaliação da aprendizagem (procedimentos, resultados, formas de superação de problemas etc.);
	Cuidar da avaliação processual do corpo docente;
	Acompanhar e avaliar o desenvolvimento do plano pedagógico-curricular e dos planos de ensino.

Fonte: Elaborado por Soares (2016) com base nas contribuições de Libâneo (2013). (SOARES, 2016, p. 72).

Ao procedermos à leitura do Quadro 7, verificamos que o diretor exerce funções gestoras e administrativas, contudo, uma vez que essas incumbências existem a favor da Educação, elas mantêm o viés pedagógico.

Sobre o coordenador pedagógico, Soares (2016) afirma que,

[...] quanto às atribuições dos coordenadores escolares, entende-se que cabe a estes exercer atividades de planejamento, de coordenação, de gerenciamento e acompanhamento do trabalho relacionado com o ensino e aprendizagem. Especificamente quanto à responsabilidade deles diante da integração curricular, Libâneo

(2013) acredita que cabe aos coordenadores orientar a organização curricular e o desenvolvimento do currículo. No entanto, cabe ao diretor assegurar condições e meios para que este processo aconteça, além de supervisionar e responder pelas atividades relacionadas ao projeto curricular da escola. Acredita-se que o coordenador exerce um papel importante no processo de planejamento e implementação do currículo integrado e o diretor um papel de articulador desse processo (P.73).

Nessa perspectiva, levando em consideração a importância da opinião dos coordenadores escolares e diretores no desenvolvimento desta pesquisa sobre integração curricular, os dois gestores foram entrevistados em ocasiões distintas. Com o diretor, a entrevista ocorreu no dia 29 de março de 2019, começando às 8h00min, enquanto o momento com o coordenador foi realizado no dia 1º de abril de 2019, com início às 9h30min.

Já com o intuito de entender as expectativas da Coordenadoria de Educação Profissional (COEDP) da SEDUC/CE frente à questão da integração curricular, foi realizada, por e-mail, uma entrevista com a Orientadora da Célula de Currículo e Desenvolvimento do Ensino Técnico que acompanha desde o início os esforços da SEDUC/CE em implementar o currículo integrado nas escolas de educação profissional do estado do Ceará.

Por fim, para analisar a formação continuada dos professores da rede estadual de ensino do Ceará, entrevistamos, em 17 de setembro de 2018, o orientador⁹ da Célula de Formação, Programas e Projetos (CEFOP)¹⁰ da Secretaria da Educação do Estado do Ceará.

Para melhor organização das falas e posicionamentos desses sujeitos, o Quadro 8 traz o perfil de cada um dos entrevistados, levando em consideração a idade, a instituição de vinculação, o tipo de vínculo, a formação do profissional, o tempo de atuação no cargo e o regime de trabalho.

QUADRO 8 – Perfil dos entrevistados: entrevistas individuais

⁹ O orientador da CEFOP é identificado pela sigla TE. A entrevista com ele foi realizada para a disciplina de Currículo e Desenvolvimento Profissional.

¹⁰ Órgão que cuida da formação continuada de professores, de coordenadores escolares e dos profissionais que estão lotados em ambientes de apoio pedagógico

Entrevistado ¹¹	Idade	Instituição de vinculação	Tipo de Vínculo	Formação	Tempo de atuação na escola	Regime de Trabalho
D	37	SEDUC/CE	Efetivo	Física Especialização em Gestão Escolar	9 anos	40 horas
C	33	SEDUC/CE	Efetivo	Geografia Mestrando em Gestão e Avaliação da Educação Pública	3 anos	40 horas
TE1	31	SEDUC/CE	Efetivo	Ciências Biológicas Especialização em Gestão e Coordenação Escolar	*****	40 horas
TE2	52	SEDUC/CE	Efetivo	Letras e Pedagogia. Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública	*****	40 horas

Fonte: Elaboração própria, 2019.

É relevante notar que todos os sujeitos entrevistados possuem formação específica em Gestão Escolar, o que evidencia em teoria a relação com as questões curriculares, tanto na formação, quanto nas práticas da gestão.

Em seguida, para compreender a percepção do público alvo do currículo integrado, decidimos dispor de uma representação de alunos das 2ª e 3ª séries do Curso Técnico em Edificações do Ensino Médio integrado à Educação Profissional. Lembramos que optamos por essas duas séries do curso estudado, pois os da 1ª série tiveram pouco contato com as disciplinas técnicas que só iniciam, de fato, no 2º semestre do ano letivo para essa série, respeitando a matriz curricular do Curso de Edificações.

¹¹ Os nomes dos professores serão omitidos por questão de sigilo. O entrevistado identificado pela letra D é o diretor da EEEP Juarez; com a letra C, o coordenador da mesma instituição e com TE os técnicos educacionais da SEDUC/CE.

QUADRO 9 - Perfil dos alunos entrevistados

Aluno¹²	Idade	Bairro	Escola Anterior	Série
A1	17	Bom Jardim (Fortaleza)	Pública	3 ^a
A2	17	Parque Dois Irmãos (Fortaleza)	Pública	3 ^a
A3	18	Dias Macedo (Fortaleza)	Privada	3 ^a
A4	17	Conjunto Palmeiras (Fortaleza)	Pública	3 ^a
A5	17	João XXIII (Fortaleza)	Pública	3 ^a
A6	18	Itaperi (Fortaleza)	Pública	3 ^a
A7	17	Mucuripe (Fortaleza)	Privada	3 ^a
A8	18	Passaré (Fortaleza)	Privada	3 ^a
A9	17	Industrial (Maracanaú)	Privada	3 ^a
A10	17	Bom Jardim (Fortaleza)	Pública	2 ^a
A11	16	Aeroporto (Fortaleza)	Pública	2 ^a
A12	16	Mondubim (Fortaleza)	Pública	2 ^a
A13	16	Alto da Balança (Fortaleza)	Pública	2 ^a
A14	16	Serrinha (Fortaleza)	Pública	2 ^a
A15	16	Castelão (Fortaleza)	Privada	2 ^a
A16	16	Serrinha (Fortaleza)	Pública	2 ^a
A17	16	Jangurussu (Fortaleza)	Pública	2 ^a
A18	16	Granja Lisboa (Fortaleza)	Pública	2 ^a

Fonte: Elaboração própria, 2019.

Como citado anteriormente, a EEEP Juarez Távora está localizada em um bairro com IDH 0,695¹³ em Fortaleza, 9º melhor IDH da cidade (FORTALEZA, 2014), e, em virtude da sua localização, os alunos, em sua maioria, moram distante dela. Em levantamento realizado em 2017, foi detectado o fato de que os alunos vêm de 103 localidades diferentes, o que inclui outros municípios do Ceará. Essa mesma realidade é identificada na pequena amostra de alunos entrevistados: nos 18 alunos, temos 15 de bairros distintos e outro município.

O objetivo das entrevistas foi investigar qual a concepção dos agentes sociais sobre a integração curricular no Curso Técnico em Edificações e analisar como acontece, na visão deles, a articulação entre as disciplinas da formação geral e as do eixo da formação profissional.

¹² Os nomes dos alunos serão omitidos por questão de sigilo. Serão todos identificados com a letra A.

¹³ A classificação do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) varia de 0 a 1. Quanto mais próximo de 1 melhor o nível de desenvolvimento humano e, em sentido contrário, quanto mais próximo de 0 pior o nível de desenvolvimento. (FORTALEZA, 2014).

A escolha da entrevista coletiva semiestruturada com esses grupos possibilitou a prévia criação de um roteiro de perguntas subjetivas que favoreceram a troca de informações e a nossa atuação, como pesquisadora, na coleta de informações.

Na próxima seção, cuidamos, detidamente, da análise de indicadores recolhidos com o objetivo de conhecer a opinião dos entrevistados sobre a integração curricular na EEEP Juarez Távora e identificar os desafios para sua materialização.

2.2 A integração curricular e os seus desafios

Neste trabalho, tentamos refletir sobre como a escola pública cearense pode contribuir para a formação de seus estudantes e, por conseguinte, de que modo as questões da Educação Profissional e a integração curricular favorecem esse processo.

A realidade nos compele a refletir sobre o tipo de sociedade que objetivamos ao educar. Ao buscar a elaboração de uma comunidade justa e integradora, idealizamos um povo que reconhece a diversidade e considera os sujeitos e sua capacidade, garantindo direitos sociais plenos (MORAES; KULLER, 2016).

Para assegurar a implementação desta formação, entretanto, faz necessária uma educação que proporcione “[...] aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, propicie a realização de escolhas e a elaboração de caminhos para a produção da vida”. (RAMOS, 2007, p. 2). Um dos caminhos para este preparo é o trabalho, em seu sentido mais amplo: como realização e produção humana e, também, como práxis econômica (RAMOS, 2007).

Isto posto, daremos início ao debate em torno da formação integral e do papel do currículo integrado nessa formação. Para tal, faremos uma conexão com o recorte dos elementos que contribuíram para compor a histórica dualidade da Educação Profissional no Brasil e as disciplinas da formação geral e, também, com a proposta de integração curricular na Educação Profissional no Estado do Ceará, já retratados.

Para realizar a análise do papel do currículo integrado na formação integral, nos embasamos nos estudos de Ciavatta (2005), Frigotto (2005), Ramos (2007), Regattieri e Castro (2010) e mais Moraes e Kuller (2016). Nosso estudo dialoga com o que defendem esses autores e as contribuições deles permitem compreender e identificar alguns limites e possibilidades de integração curricular. Buscamos, também, dissertações e teses publicadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), artigos completos editados em periódicos da área Trabalho e Educação e textos apresentados nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

Como recorte temporal, adotamos o período de 2004 a 2018, tendo como parâmetro o Decreto nº 5.154/2004. Este prevê que uma das maneiras de realizar a articulação entre a Educação Profissional Técnica com o Ensino Médio é a

realização da proposta de Educação Integrada, concepção antes inviabilizada pelo Decreto nº 2.208/1997, que revigorou a dualidade entre Ensino Médio e Educação Profissional, ao proibir, legalmente, a efetivação do currículo integrado.

Como o Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, ele tem como finalidade o aprofundamento e a consolidação dos conhecimentos do Ensino Fundamental, a preparação para o trabalho e o exercício da cidadania, e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática (LDB, 1996).

A oferta universal do Ensino Médio de qualidade integrado à Educação Profissional técnica de nível médio e a escolha dos estudantes por essa opção formativa representa a “[...] luta pela superação do dualismo estrutural da sociedade e da educação brasileiras, da divisão de classes sociais, da divisão entre formação para o trabalho manual ou para o trabalho intelectual, e em defesa da democracia e da escola pública”. (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 308).

O Ensino Médio integrado viabiliza a superação à escola segmentadora e diferenciadora e, ainda, a elaboração de um currículo escolar que se fundamenta numa perspectiva de formação *omnilateral* e politécnica¹⁴ (ALMEIDA, 2018). Isto, segundo Frigotto, visa à

[...] superação das polaridades: conhecimento geral e específico, técnico e político, humanista e técnico, teórico e prático. Trata-se de dimensões que, no plano real, se desenvolvem dentro de uma mesma totalidade concreta. Tanto a identificação do núcleo necessário de conteúdos, quanto os processos, os métodos, as técnicas não podem ser determinados nem pela; unilateralidade da teoria (teoricismo), nem pela unilateralidade da técnica e da prática (tecnicismo, ativismo), mas na unidade dialética de ambas, ou seja, na e pela práxis (2010, p. 192).

Este excerto reforça a ideia de que, na integração curricular, o currículo não deve ser entendido como uma lista sequencial de conteúdos programáticos e determinados a serem ensinados.

¹⁴ O ideário da politécnica buscava e busca romper com a dicotomia entre Educação Básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 35).

Indubitavelmente, os textos das políticas públicas, incluindo aqui os currículos, vão sendo criados nas condições de sua apropriação e, portanto, de sua efetivação pelos distintos agentes do processo, na movimentação que se dá nessa “arena” na qual ocorrem disputas e confrontos de posições e interesses (MICARELLO, 2016). O pouco tempo entre a publicação do Decreto 5.154/04 e a implementação das EEEPs indica um processo aligeirado e com pouca participação daqueles que estão no chão da escola (SILVA, 2009). Isto acaba sendo refletido na prática curricular.

Como indicamos na Introdução, a Lei que autorizava a implementação das EEEPs foi aprovada em dezembro de 2008, entretanto, as primeiras escolas foram inauguradas em agosto daquele ano. Essa ordem histórica das ações mostra como a opinião dos sujeitos que fazem a escola não foi considerada, pois esse tipo de instituição foi levado a efeito antes mesmo de eles poderem conhecer a proposta.

Para entender a dificuldade da utilização do tal currículo integrado, faz-se crucial entender o que pode vir a ser essa formação integrada. Assim, destacamos que, segundo Ciavatta (2005), na formação integrada ou no Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico é fundamental que a formação geral se torne “[...] parte inseparável da Educação Profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o Ensino Técnico, tecnológico ou superior”. (P. 84).

Isso quer dizer que o trabalho deve ser enfocado como princípio educativo, de maneira a vencer a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual e ainda ensinar a formação de trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos.

Pudemos identificar, no decorrer dos estudos sob essa perspectiva de pensar o currículo, três distintos modos de propor a integração curricular (LOPES, 2011).

O primeiro traz a integração pelas competências e habilidades a serem formadas nos alunos. Nessa perspectiva o que importa é formar o aluno para “saber fazer” uma ação, sendo os saberes integrados na ação (LOPES, 2011).

Para Lopes (2011), todavia, reduzir os saberes ao “saber fazer” é uma perspectiva limitada e coercitiva da prática pedagógica, mesmo sendo indiscutível a ideia de que muitos de nossos saberes se expressam e precisam se expressar em um “saber fazer”. Uma vez que concordamos com esse pensamento, esta pesquisa não considerará essa maneira de entender a integração curricular.

O segundo modo sugere que “[...] o desenvolvimento da integração pode ser realizado em duas opções: de forma a pretender romper completamente com a estrutura disciplinar (método de projetos)” ou como “[...] um trabalho paralelo às disciplinas”. (LOPES, 2011, p. 3).

Embora concordemos com a coerência deste entendimento sobre integração curricular, não focaremos nessa perspectiva, pois compreendemos a dificuldade de romper as fronteiras das disciplinas, o que dificulta o desenvolvimento nas escolas.

No terceiro, mantém-se a lógica das disciplinas e se planeja ensinar os princípios delas de jeito mais coerente com matrizes disciplinares de referência. Assim, as questões do cotidiano aparecem como “contextualização” das disciplinas, ou seja, a integração ocorre pela complementação por conceitos comuns a distintas disciplinas (LOPES, 2011).

Este estudo se interessa por tal recorte da integração dos currículos, incluindo, também, a perspectiva de Ramos (2007), que trata sobre a formação *omnilateral*, as modalidades de integração do Ensino Médio com a Educação Profissional e a integração entre os conhecimentos gerais e específicos como uma totalidade curricular.

A Escola Estadual de Educação Profissional Juarez Távora experimenta dificuldade em promover momentos de discussões formais que levem a comunidade escolar a compreender a importância do currículo integrado e pensar maneiras e opções que podem favorecer esse processo.

Assim, nas próximas subseções, cuidamos de formação continuada dos professores da EEEP Juarez Távora, currículo integrado, planejamentos de aula, como a EEEP influencia na vida dos alunos e a relação destes com o currículo integrado. Por fim, nos reportamos ao papel da gestão escolar e à reforma do Ensino Médio. As análises serão realizadas com suporte nas reflexões dos entrevistados sobre a efetivação do currículo integrado.

2.2.1 Formação continuada dos professores da EEEP Juarez Távora

É na fase de implementação de uma política pública, segundo Condé (2006), que ela encontra os maiores constrangimentos burocráticos, administrativos, institucionais e econômicos, que podem produzir obstáculos ao seu sucesso.

Para o mesmo autor, um desses obstáculos é o fato de o implementador de ponta não entender o que deve ser realizado. “Uma dificuldade típica é a ‘distância’, ou o fato de, muitas vezes, a política ser elaborada “fora”, onde quem está na ponta do sistema precisa ser induzido a implantar algo que eles não formularam”. (CONDÉ, 2012, p. 15).

Como informado anteriormente, o curto tempo entre a publicação do Decreto 5.154/04 e a efetivação das EEEPs sugere um movimento rápido e com pouca participação daqueles que fazem a escola, o que pode ter se refletido na prática curricular. Também, a falta de processos sistemáticos de formação continuada dos docentes e a ausência de discussões mais qualificadas no interior das instituições acerca da concepção do EMI e da implementação do programa podem ser agentes de rejeição.

Visto que a formação integrada está correlacionada à estrutura e organização do currículo, não há formação integrada sem que haja a intenção de que o currículo traduza em sala aula o que foi planejado e que por meio dele o professor possa colocar em prática o que foi ali estabelecido (MOTA, 2013). Assim, o objetivo desta parte da dissertação foi analisar como ocorreu a formação continuada dos professores na escola sob exame e como pode influenciar na articulação das disciplinas da formação geral e profissional.

Depois da leitura de Condé e Stephen Ball, passamos a ver o processo de formação dos professores como um meio de apropriação das políticas públicas. Essa apropriação dos textos legais permite que os agentes educacionais possam interpretá-los e, embasados nessa leitura, efetuem uma ação.

Então, para que o professor possa praticar o que foi estabelecido, é fundamental que se mantenha ativa a estratégia de formação continuada, para que todos os agentes, em especial o contingente técnico e docente, participem de atividades de estudo e debates da legislação e das normas, bem assim de documentos e trabalhos relevantes e significativos para a compreensão e a efetivação dos cursos integrados, particularmente no tocante ao planejamento e ao desenvolvimento de seus currículos (REGATTIERI; CASTRO, 2010).

De acordo com Gatti (2008), a expansão do preparo continuado se fortaleceu no final do século XX com o reconhecimento da sua importância, tanto pela renovação constante que proporciona ao trabalho docente, como pela possibilidade de avançar na carreira e diminuir a defasagem do ensino perante as inovações

tecnológicas e transformações que moldaram o mercado de trabalho nas últimas décadas.

A LDB de 1996, no artigo 67, e o Plano Nacional de Educação 2014 – 2024, na meta 16, destacam a importância da formação continuada e fortalecem o fato de a necessidade de aperfeiçoamento profissional decorrer da própria natureza do ofício do educador.

No Ceará, a Célula de Formação, Programas e Projetos (CEFOP), órgão que integra a organização da SEFOR e cuida da formação continuada de professores, coordenadores escolares e profissionais lotados em ambientes de apoio pedagógico (Multimeios, Laboratório de Ensino de Ciências, Laboratório de Informática), oferece momentos formativos cujos currículos são feitos pelos profissionais da Célula de Formação, já que eles são professores de áreas diversas e utilizam suas vivências em sala de aula e gestão, ou baseados em estudos, como as sugestões que são manifestadas no sistema de ouvidoria (TE, 2018).

Segundo TE1 (2018), entretanto, uma das dificuldades enfrentada é o desafio de fazer com que as pessoas reconheçam que as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática não são o suficiente. Segundo o entrevistado, há grande interesse por parte das coordenadorias em ofertar formações nessas disciplinas, mas reconhecem a necessidade para as demais.

Acreditamos que essa ênfase nas formações direcionadas para as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática esteja diretamente conectada às políticas de avaliação em larga escala e às consequentes políticas de responsabilização, denominadas high stakes, ou responsabilização forte, desenvolvidas pelo Estado do Ceará. É o caso do SPAECE, que, segundo Vilardi, constitui

[...] uma avaliação atrelada a uma forte política de responsabilização e bonificação, a qual envolve premiação de alunos, de escolas e de equipes escolares. Sobre isso, Brooke (2006) afirma que o Prêmio Educacional Escola do Novo Milênio - Educação Básica de Qualidade no Ceará, em conjunto com o Spaece, premia os membros das equipes das 100 melhores escolas em dinheiro, quando suas médias alcançam a nota cinco ou maior (até dez). Para as 50 melhores escolas, o prêmio é de 100% do valor especificado, e para as demais, de 50%. O prêmio é concedido a todos os membros da equipe da escola, assim como aos melhores alunos. O pressuposto do programa é que os profissionais da educação se mostrem mais dispostos a cooperar para se obter resultados coletivos, uma vez que está em jogo um incentivo financeiro baseado nesse desempenho. (2015, p. 13-14).

Apesar desta política de responsabilização adotada pelo Estado do Ceará, Pinheiro (2016) identificou, em sua pesquisa, o fato de que as formações sobre o tema da integração curricular com os coordenadores escolares, que objetivavam dar suporte para que replicassem nas escolas, foram interrompidas em 2013.

A entrevista realizada com TE2 (2019) identificou, ainda, que as discussões sobre integração curricular começaram naquele mesmo ano o que demonstra a falta de continuidade das formações sobre o tema da integração curricular.

Em 2013 iniciamos algumas discussões e estudos sobre integração curricular. Nesse período estava chegando à coordenadoria uma professora que tinha como objeto de estudo em seu mestrado, a temática da integração curricular. Os primeiros experimentos tiveram como foco o curso de Enfermagem, que tinha maior afinidade com a Biologia (área de formação da professora). Participamos de algumas discussões, resgatando o histórico e as concepções que nortearam a construção do currículo implementado nas EEEPs, fazendo o contraponto com as questões práticas que eram apresentadas.

Essa parada na oferta de formações que deveriam ser contínuas mostra a descontinuação da política pública voltada para a integração curricular; e dificulta, ainda, troca de experiências e atualização do corpo técnico sobre documentos e trabalhos relevantes.

É de nossa opinião que essa carência de formações acerca da concepção do EMI e da implantação do currículo integrado nas escolas impossibilita a apropriação das políticas públicas e, por consequência, a interpretação destas pelos agentes educacionais.

Isto elucida o fato de que, ao analisarmos um dos pontos direcionados, especificamente, aos professores, tanto da formação geral quanto técnica, identificamos a ideia de que, apesar da legislação anteriormente citada, na meta 16, destacar a importância da formação continuada a fim de fortalecer a necessidade de aperfeiçoamento profissional, os docentes entrevistados, unanimemente, afirmaram que a formação continuada ofertada pela escola não é muito frequente.

Todos eles expressaram que a coordenação escolar opera algumas formações para o corpo docente, mas que, por vezes, não é o suficiente, como podemos ver na reprodução da fala da professora L1, que resume o apontado pelo grupo de professores.

Entra a questão do serviço público, dar a formação continuada. É obrigatória, ela é exigida por lei, até pra progressão de carreira. Mas não tem como a gente estar em regime de quarenta horas e procurar por aí em outros horários, outras formações, fica realmente muito mais complicado. Então é uma função da Secretária da Educação ofertar essa formação específica para cada área e se ela, também, incentiva a integração, que haja a formação específica pra essa integração, não só na teoria, mas na prática (L1, 2018, 3'39"¹⁵).

O discurso da entrevistada reflete os dos demais professores entrevistados. Enfatiza, também, como apregoam os documentos oficiais mencionados, que a formação continuada é necessária, haja vista a possibilidade de avançar na carreira e a necessidade de a formação ser ofertada dentro da escola.

A fala do professor N2, contudo, transcrita na sequência, ressalta um impedimento sobre essa função que deve ser realizada pelo coordenador escolar.

Eu acho que essa questão da formação continuada está relacionada diretamente com a função do coordenador escolar. [...] pois, é a figura que se preocupa diretamente com essa relação do professor, do aluno, da relação, em si, com a aprendizagem. Só que a figura do coordenador acabou sendo a de quem “apaga incêndios” na escola e o coordenador acabou tendo que dividir a atenção da relação ensino aprendizagem com a função de ter que resolver N situações, problemas, conflitos. (N2, 2019, 10'10”).

A rotina da Instituição estudada é muito dinâmica e, diariamente, a gestão escolar precisa gerir diversas ações ao mesmo tempo. Assim, em meio a essa tribulação, buscar espaços para dedicar-se à formação docente, finda, realmente, em segundo plano.

Na trilha da perspectiva adotada neste trabalho, formação continuada não são apenas momentos nos quais uma pessoa ensina e outras pessoas “absorvem” esses ensinamentos. As reuniões de planejamento podem ser formativas, pois são oportunidades nas quais podemos aprender uns com os outros. Esse pensamento é apoiado pela fala do professor N2, transcrita a seguir.

¹⁵ Ao reproduzirmos a fala direta do entrevistado, traremos uma notação do tempo de entrevista. O minuto será identificado por xx' e o segundo por xx", sendo x o número do tempo equivalente.

Eu não tenho propriedade pra discutir a natureza da formação continuada, mas entendo que é a permissão de momentos [...] em que a gente pode trocar experiências. Isso eu considero uma parte da formação, você sentar com o colega, fazer uma [...] formação informal, [...] não sistemática. A gente senta e discute a realidade da escola, da turma, do aluno. (N2, 2019, 10'50").

Acreditamos que a formação continuada deve partir, também, dos professores. Eles precisam ser protagonistas da busca pelo conhecimento e mudanças e assumir a responsabilidade de seu desenvolvimento profissional e pessoal.

Por fim, N2 (2019) reivindica, também, a necessidade de formação sistematizada sobre modelos de ensino diferentes ou melhores teorias de aprendizagem para serem aplicadas em sala de aula, pois reconhece a limitação dos profissionais da educação nesses aspectos.

Concordamos com a demanda exposta pelo professor. A coordenação escolar precisa dar suporte para as formações aos docentes da escola, de maneira a ocasionar transformação e influxo no contexto profissional e escolar.

Essa mesma defasagem é identificada durante a entrevista com os professores das disciplinas da formação profissional. Os dois docentes técnicos entrevistados (T1 e T2) apontaram que sentem muito essa ausência de oferta de formação continuada, pois, como não têm formações em licenciatura, não possuem alguns conhecimentos específicos como a elaboração de um item para produzir uma avaliação. Essa afirmativa é confirmada na fala do professor T1, ao reconhecer que a escola tenta ofertar a formação continuada, mas não é o suficiente para os professores do eixo técnico.

Dependendo da situação tem as formações que vocês trazem pra gente, às vezes é até um conhecimento diferente do que a gente trata mesmo na área técnica. Por fora tem alguns que fazem mestrado, fazem alguma especialização, vai depender muito da área de atuação, pra gente (técnicos) é mais difícil, eu acho que pra parte técnica é bem mais difícil ter. (T1, 2018, 8'10").

Transpondo os discursos dos professores, transcritos até este ponto, acreditamos que a demanda pela formação continuada é essencial, pois ela possibilita a renovação constante do trabalho docente. Além disso, a formação

continuada pode possibilitar que eles reflitam sobre o próprio campo de conhecimento e atuação.

Parece-nos evidente que a formação continuada está diretamente conectada à efetivação do currículo integrado, e sobre tal conexão Soares (2016) aponta que

[...] levando em consideração que a implementação de uma proposta de currículo integrado passa necessariamente pelas mãos dos professores e que esta relaciona-se mais diretamente com a atividade que trata dos cursos, oficinas e formação continuada em serviço, faz-se importante destacar que esse tipo de atividade se configura como alternativa viável para se discutir a integração curricular na escola (SOARES, 2016, p. 87).

Para que o currículo integrado, entretanto, seja implantado, de fato, e chegue à sala de aula, é essencial que as formações continuadas com os profissionais da Educação tratem desses assuntos.

Para isso, a coordenação escolar precisa planejar um calendário de ações que alie protagonismo docente e orientação dos coordenadores para que a comunidade escolar possa conhecer os documentos norteadores – Referenciais Curriculares, Guias de Rotinas, Matriz Curricular do Curso, PPP, Regimento, Plano de Ação e Planos Anuais das disciplinas - e, assim, tentem proceder à articulação entre os saberes.

Conforme apontado por N1, todavia, é necessário que os professores permitam que tais formações provoquem uma mudança em suas práxis.

Eu tenho minhas dúvidas a respeito disso, há muito a questão de uma imposição, então eu acho que no momento que o professor não opta por aquilo, não enxergando aquilo como realmente algo que vá dar um acréscimo, ele apenas faz aquilo por que está sendo imposto, porque vai receber um dinheiro. Então não sei até que ponto isso aí realmente é válido. Ele olha aquilo e considera que pode realmente classificar como um projeto de formação continuada que tira proveito. (N1, 2019, 15'03").

Para estimular o intento do professor pela formação continuada, é necessário que os docentes se achem parte do planejamento de suas formações e que suas expectativas sejam atendidas. Criar, também, situações em que os docentes possam desenvolver laços entre si, amenizando os efeitos do isolamento.

Haja vista o levantamento realizado, concluímos que, apesar de alguns pesquisadores, como Regattieri e Castro (2010), Yukizaki e Cristiano (2012) e Soares (2016), indicarem que não podemos conceber um currículo integrado sem a oferta de formações continuadas aos professores, também é necessário que os professores estejam abertos ao processo de reflexão sobre a ação, para que, assim, haja uma articulação entre a teoria e a prática e a criação de políticas que apoiem e favoreçam tais ações (PIMENTA, 2002).

Por fim, como apontado no início dessa subseção, um dos obstáculos para a realização de uma política pública é o fato de o implementador de ponta não entender o que deve ser realizado (CONDÉ, 2012). Em razão de o professor tomar ciência das políticas públicas – o que são e como implementá-las – por meio das formações continuadas, a falta de formação sobre a temática, identificada durante a entrevista, impossibilita que os docentes tenham suas práticas orientadas pelas suas interpretações da política pública.

Assim, como concordamos que a formação continuada dos professores é, também, o fazer da rotina pedagógica na escola, no Plano de Ação Educacional, mostrado no próximo capítulo, ela perpassará todas as outras ações oferecidas por possibilitar que os professores aprendam, na prática, ações que possibilitarão a integração entre os currículos.

2.2.2 Currículo integrado

O currículo é, atualmente, uma área de estudos muito desenvolvida e que abrange uma variedade de correntes de pensamento e conceitos (OLIVEIRA; VALENTIM, 2018). Ainda assim, de acordo com Lopes e Macedo (2011), buscar respostas para definir o que é currículo não tem sido simples, uma vez que sua definição tem múltiplos significados, como os ofertados pelas autoras:

Indo dos guias curriculares propostos pelas redes de ensino àquilo que acontece em sala de aula, currículo tem significado, entre outros, a grade curricular com disciplinas/atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas/atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 19).

Mesmo em razão de tamanha complexidade, a ideia de organização é, certamente, um aspecto comum às definições de currículo expressas, assim como o propósito de possibilitar um processo educativo.

Os estudos curriculares são permeados pela integração curricular, com nomes e aplicações distintas, como apontadas no início desta seção. Lopes e Macedo (2011) reforçam a ideia de que toda proposta de organização curricular considera a importância de se discutir modalidades de integração dos conteúdos.

No contexto brasileiro, a possibilidade de integrar o Ensino Médio e a Educação Profissional foi recobrada pelo Decreto nº 5.154/2004. Ele pressupõe um “[...] currículo convergente com os propósitos da formação integrada – formação do sujeito em múltiplas dimensões, portanto, *omnilateral* – e da superação da dualidade estrutural da sociedade e da educação brasileiras”. (RAMOS, 2011, p. 775).

Com amparo da crise do capital que se instaurou no Mundo no início de século XXI, o Brasil preocupa-se com o desenvolvimento, a produção de riqueza, a geração de emprego e estímulo ao consumo. Esse cuidado se dá não apenas em uma perspectiva da elaboração de uma economia forte, mas também para traçar rumos em termos de desenvolvimento social e possibilitar que as pessoas vivam com um mínimo de dignidade e usufruam dos direitos sociais básicos (RAMOS, 2016).

Sob este aspecto, inclusive, a educação cumpriu papel fundamental perante o projeto de sociedade que se intenta e a relação direta em curso com os projetos econômicos de um país (RAMOS, 2016).

Apesar do que vinha acontecendo no Brasil e do que predominou, estamos em momento de muita indefinição. Até a ocasião da escrita deste trabalho, a realidade política atual não parece se preocupar com esse papel da educação e tem planejado diversos cortes orçamentários, o que vai na contramão do que se esperava - a ampliação dos investimentos.

Se a efetivação de uma educação de qualidade para todos depende do financiamento – e o “se” aqui adotado se reveste de certeza - podemos afirmar, sem medo de estarmos sendo pessimista, que os planos do atual governo frustraram as perspectivas de um projeto de melhoria educacional no País e sinalizam um retrocesso à garantia dos direitos sociais.

Assim, o currículo efetivado deve ter um propósito: “[...] o professor, em sala de aula, na sua prática pedagógica, deve traduzir as metas e pretensões deste, pois

representam as definições de um conjunto de interesses, que expressam o pretendido com o processo de ensino”. (ROBALLO, 2014, p. 50).

Na Educação Profissional, a ideia de formação do sujeito para a vida carrega consigo a vontade de atender o interesse da educação para o mercado de trabalho. Não podemos, todavia, abrir mão da possibilidade de inserir no currículo uma proposta de educação comprometida com mudanças estruturais da sociedade, que não refletem na escola a lógica hegemônica do capitalismo e a desigualdade.

Os desafios da integração curricular passam pela revisão de polarizações que se instauram no cotidiano das práticas educacionais, que abalam a possibilidade de uma elaboração curricular superior, distanciamentos que não se resumem às oposições entre conteúdos gerais e técnicos, entre ciência e tecnologia (MACHADO, 2009).

A ciência, a técnica e a tecnologia, uma vez que são produções humanas e práticas sociais, não são neutras e constituem forças de dominação e alienação, mas também podem conformar elementos da emancipação humana, cruciais e necessários a esta. Isso nos reporta à quimera de um tipo de escola que não seja dual, ao contrário, configure-se unitária, garantindo a todos o direito ao conhecimento; e uma educação politécnica, que possibilita o acesso à cultura, à ciência e ao trabalho, por meio de uma Educação Básica e Profissional (RAMOS, 2007).

Uma das principais dificuldades do processo de efetivação do currículo integrado, entretanto, se encontra na aparente legitimação do discurso educacional tradicional sustentado pelo problema histórico da elaboração de um conhecimento especializado e de um currículo fragmentado na divisão em disciplina.

A disciplina é, de acordo com Nascimento, Amazonas e Vilhena, citados por Moraes e Kuller (2016), uma maneira histórica de produzir e organizar o conhecimento. Ela “[...] possui, pelo menos, duas características básicas. A primeira é lógica: refere-se a um corpo teórico inteligível e unificado. A segunda é funcional: organiza a diversidade dos objetos do conhecimento”. (MORAES; KULLER, 2016, p.29).

Durante entrevista realizada com o grupo de Ciências da Natureza e Matemática, a fala de N1 ratificou essa organização que os professores enxergam dentro das disciplinas e como a fidelidade a essa “ordem lógica” de transmissão de

conhecimento acentua a fragmentação do conhecimento e dificulta a aceitação de ações que concretizem o currículo integrado.

Eu tenho certa experiência porque em 2012 veio essa proposta pra tentar fazer uma integração entre minha disciplina e a Massoterapia... Eu acho que é algo muito válido, é como eu costumo pensar as áreas: conversando onde elas têm uma interseção. Mas, de novo, eu tenho uma grande dificuldade, pois enxergo cada área do currículo como uma construção de conhecimento. Por que eu dou esse conteúdo lá no terceiro ano e não começo lá no primeiro? Tem um motivo, porque tem uma sequência para quando chegarem lá. O currículo tradicional de biologia vem construindo um organismo, daí você vai mostrar qual é a composição química, depois vai começar a fazer uma estrutura celular, depois da estrutura celular, você vai montar um tecido, dos tecidos você vai falar do órgão. Então, depois você monta o organismo, pronto agora vamos estudar os bichos e agora como é que eles interagem entre si, aí eles vão chegar lá no terceiro ano falando de ecologia. Então, esse é o grande problema ao se falar de integração: você quebra o esquema do outro. Eu fico assim, porque eu vou priorizar isso e não o do outro? Então, eu tenho uma resistência muito grande. (N1, 2019, 40'40").

Essa mesma resistência é apontada por TE2 (2019) que ao ser questionado sobre a reação dos professores a implementação do currículo integrado.

Como se tratava de uma experiência, a proposta não foi difundida para as escolas de um modo geral, então as percepções que relatamos aqui diz respeito às poucas escolas que participaram da experiência. O que se relatava na época era que, em princípio, os professores da base comum ofereciam certa resistência, pois viam a mudança na sequência dos conteúdos de sua disciplina como uma forma de subordinação aos conteúdos técnicos. Alguns mencionavam que poderia haver prejuízo para os alunos, visto que a sequência dos conteúdos da base comum segue critérios já consagrados há bastante tempo. Apontavam divergência com relação às matrizes de referência das avaliações externas, e ainda a dificuldade de antecipar conteúdos de outras séries sem o suporte material do livro para o aluno (alunos de 1a. Série vendo conteúdos de 3a. Série, por exemplo. Os livros, em geral, não eram edições condensadas de 3 séries).

Para Moraes; Kuller (2016), a divisão e a fragmentação curricular não resultam somente do método de produção e organização do conhecimento científico e especializado, mas, também, "[...] pela transposição didática que traz uma organização lógica e sequencial (linearidade) dos conhecimentos disciplinares, transformando-os em conteúdo a ser ensinado". (P.29). Essa transição do

conhecimento científico para o da disciplina currículo escolar não é apenas uma mudança de lugar, pois é essa transformação do saber científico que o faz saber escolar. Ainda,

[...] a transposição didática reproduz a fragmentação que existe entre as distintas disciplinas dentro de cada uma delas. Em cada disciplina, conjuntos de informações são subdivididos em pequenas doses e administrados de modo adequado. O planejamento rigoroso do tratamento indica que a mistura entre conteúdos de "cápsulas" distintas pode trazer um risco para a saúde do "paciente" (Silva, 1999). (KULLER; MORAES, 2016, p. 29).

Também é possível reconhecer na fala do professor N1 transcrita há pouco que

[...] o livro didático consagra essa forma de transposição didática e de organização dos conteúdos disciplinares. Na biologia, por exemplo, a linearidade se apresenta de modo marcante, com uma sucessão de conteúdo em blocos distintos: citologia, zoologia, ecologia. Normalmente não há orientação para discutir com os alunos as interações entre esses blocos, para construir novas possibilidades de organização do conteúdo disciplinar que possam superar ou aperfeiçoar a sequência dos temas impostos pelos livros didáticos (Silva, 1999). (MORAES; KULLER, 2016, p. 29).

Como expressei anteriormente, a intenção deste trabalho não é propor ações que acabem com os limites entre as disciplinas, mas práticas que vençam essa suposta “[...] organização lógica e sequencial (linearidade) dos conhecimentos disciplinares”. (MORAES; KULLER, 2016, p. 29), de modo a desenvolver um currículo integrado, no qual o docente articule seus saberes interdisciplinarmente, para fugir da “[...] disciplinarização e fragmentação do conhecimento”. (ROBALLO, 2014, p. 60).

A integração curricular tem sentidos mais profundos quando falamos da relação entre Ensino Médio e Educação Profissional. Ramos (2007) propõe a análise do conceito de integração em três sentidos que se complementam: como concepção de formação humana; maneira de relacionar Ensino Médio e Educação Profissional; e relação entre parte e totalidade na proposta curricular.

O primeiro sentido da integração proposta pela autora é denominado de formação *omnilateral*, e aborda a integração no senso filosófico, como a integração

de todos os aspectos da vida no processo formativo, sendo esses o trabalho, a ciência e a cultura.

Apesar de ser um importante ponto a ser considerado durante a elaboração do currículo, o primeiro sentido da integração curricular proposta por M. Ramos é ignorado por todos os profissionais, ao serem questionados acerca do conhecimento de integração curricular.

Embora, em outros questionamentos, alguns professores, como apontaremos mais à frente, reconheçam a importância da formação humana, ao tratarem sobre o conceito de integração curricular, focam nos sentidos dela como meio de relacionar Ensino Médio e Educação Profissional e como relação entre parte e totalidade na proposta curricular.

Essa realidade pode ser explicada, pois, em nenhuma perspectiva, o desenho do Ensino Médio focaliza o crescimento do estudante como pessoa de necessidades, desejos e potencialidades, protagonista de sua vida (RAMOS, 2007).

O Ensino Médio integrado à Educação Profissional, no entanto, nos moldes estabelecidos pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará, prevê em suas matrizes uma parte diversificada que conta com disciplinas como projeto de vida, mundo do trabalho e empreendedorismo, com vistas a desenvolver essa tríade quando conectada às disciplinas da formação geral e às do eixo técnico.

Neste sentido, o plano do Curso de Edificações aponta que, dentro das práticas pedagógicas, a equipe da EEEP (Núcleo Gestor, professores e demais servidores) “[...] deve criar condições para que o jovem possa vivenciar e desenvolver suas competências: cognitiva (aprender a aprender); produtiva (aprender a fazer); relacional (aprender a conviver); e pessoal (aprender a ser)”. (CEARÁ, 2014, p. 15).

Tal modificação é fundamental, pois, assim como ensina Ramos (2007),

Em face dessas contradições, é preciso que o ensino médio defina sua identidade como última etapa da educação básica mediante um projeto que, conquanto seja unitário em seus princípios e objetivos, desenvolva possibilidades formativas que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos sujeitos que o constituem – adolescentes, jovens e adultos –, reconhecendo-os não como cidadãos e trabalhadores de um futuro indefinido, mas como sujeitos de direitos no momento em que cursam o ensino médio. (P. 06).

O segundo sentido da integração é definido por M. Ramos (2007) como “[...] as formas de integração do Ensino Médio com a Educação Profissional” (p. 11), o que é facilitado pela política nacional de expansão da Educação Profissional.

A Educação Profissional, para essa autora (2007),

[...] é uma experiência na qual os jovens, ao se relacionarem com a técnica e a tecnologia – ciência materializada em força produtiva – apreendem o significado formativo do trabalho, não no sentido moralizante que sustentou as políticas educacionais no início do século XX, mas sob o princípio ontológico de que a plena formação humana só pode ser alcançada à medida que o ser desenvolve suas capacidades de decisão e ação sustentadas pela unidade entre trabalho intelectual e manual. (RAMOS, 2007, p.12)

E essa educação, como seguida pela política adotada pelo Estado do Ceará, feita integrada ao Ensino Médio, é defendida por M. Ramos (2007):

[...] por razões ético-políticas, posto que a profissionalização de jovens é tanto uma necessidade quanto uma possibilidade para que o enfrentamento das adversidades econômicas seja feita mediante uma referência identitária relevante para os sujeitos, qual seja, a de ser profissional de uma área. Não obstante, o que perseguimos não é somente atender a essa necessidade, mas mudar as condições em que ela se constitui. Por isto, é também uma obrigação ética e política garantir que o Ensino Médio se desenvolva sobre uma base unitária para todos. Entendemos que o Ensino Médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a “travessia” para uma nova realidade. (P. 15).

A aprovação do Decreto 5.154/2004, complemento do artigo 36 da LDB de 1996, se tornou, não apenas na determinação da oferta do curso médio e profissional integrados num mesmo currículo, mas, também, na possibilidade de transformação da ideia de Educação Profissional (COURA, 2012). A falta de perceptibilidade dessa legislação, e de outras políticas que sustentam a integração curricular, contribui efetivamente para que ela não aconteça, conforme o estabelecido, e conduza para a estruturação dos currículos de maneira equivocada. Machado destaca:

As alternativas didáticas de integração precisam ser acompanhadas e avaliadas nos seus propósitos e formas de implementação. A priori, nenhuma técnica tem poder mágico. Os sujeitos da transformação são as pessoas que se encontram envolvidas no processo com suas

necessidades, aspirações e expectativas. Este processo, por sua vez, não é simplesmente técnico, é político e educativo, e seu potencial de educar é tanto maior quanto mais incentivos se fizer à autorreflexão e autocrítica dos sujeitos por ele responsáveis.

Currículos integrados são oportunidades riquíssimas para explorar as potencialidades multidimensionais da educação, para superar a visão utilitarista do ensino, para desenvolver as capacidades de pensar, sentir e agir dos alunos, para realizar o objetivo da educação integral. (2009, p. 13).

Por fim, o terceiro sentido da integração curricular define a integração entre os conhecimentos gerais e específicos como uma totalidade curricular. Como, porém, expresso por Moraes; Kuller (2016) e corroborado por M. Ramos (2007), os professores das diversas áreas do Ensino Médio costumam classificar as disciplinas como de formações geral e específica, estas de caráter profissionalizante e terminam por ilhá-las em seus conhecimentos. Essa realidade existe, pois os docentes são formados sob a hegemonia do positivismo e do mecanicismo das ciências, que fragmentam as matérias do disciplinamento científico nas suas respectivas searas, hierarquizando-as.

Baseada nos três sentidos propostos em Ramos, continuaremos discutindo os limites, possibilidades e potencialidades da integração curricular, tendo como caminho de análise as disciplinas da formação geral no Curso de Edificações por meio de documentos (Plano de Curso – Técnico em Edificações e a sua matriz curricular) e as narrativas das práticas desenvolvidas pelos professores das disciplinas técnicas, os da formação geral e dos alunos do 2ª e 3ª séries do Curso de Edificações para elucidar a questão de pesquisa.

Como ponto de partida, investigamos o entendimento dos entrevistados sobre o que seria currículo integrado e indicamos suas respostas no Quadro seguinte.

QUADRO 10 – Definição de currículo integrado pelos entrevistados

Entrevistado	O que entende por currículo integrado
L4	Na disciplina regular você lida com a disciplina do técnico, no caso um exemplo lá do inglês, quando eu vou trabalhar uma aula no exercício de edificações eu tenho que lembrar que eles no futuro terão trabalhando com programas de instalação que vão ser disponibilizados em inglês, então eu posso levar pra sala de aula então eu estou integrando a minha disciplina regular com a disciplina técnica, quando eu venho para o curso de redes de computadores eu sei que a linguagem de redes de computadores basicamente ela é toda em inglês.
L7	Quando as áreas conseguem se comunicar, interagir uma com a outra, ter essa troca de conhecimento entre elas, professor de educação física consegue trabalhar com a professora de massoterapia, pra trabalhar um conteúdo algum conceito.
L9	O uso do idioma na profissão do aluno [...], mas eu tive mais dificuldade que eu venho tentando buscar nesse processo, então, ainda não inseri nas aulas.
N1	Eu costumo pensar nas áreas conversando onde elas têm uma interseção.
N2	É o professor abordando um conteúdo que é necessário para o outro de forma antecipada (grifo nosso).
N4	Eu já tenho a experiência de integrar/abordar o conteúdo por temas, escolher um tema da história, geografia, e trabalhar questões nas aulas de química. E assim vão passando as prioridades em cada área.
T1	Que um curso não é voltado só pra aquele, ele está junto com todas as matérias, então caminhando na minha área, nas minhas disciplinas aliás, se eu não posso falar de mecânica dos solos sem falar de geografia, sem falar de física, falar de matemática e desenho do mesmo jeito, assim como as disciplinas do Tarcísio, então apenas uma parte das disciplinas.
T2	As minhas disciplinas que eu dou, principalmente, de resistência dos materiais ela tem tudo a ver com física, a outra disciplina agora a gente tem tudo a ver com potência com resistores então ela se conjugam, elas estão lado a lado, então não tem como você pensar, o que acontece hoje é que eu tenho que ter uma base, primeiro, do que a matriz comum dessas disciplinas, eu tenho que antecipar e às vezes eu tenho que dar o conteúdo que só era pra ser dado no terceiro, aí eu tenho que dá esse choque, mas é isso
H1	Acho que o currículo integrado é o ritmo que as disciplinas estabelecem para mostrar pros estudantes que o conhecimento fragmentado é só uma forma de ele saber a especificidades de cada disciplina. Mas que não é cada disciplina ser algo distante da outra. Então, a fragmentação é a facilitação do aprendizado sendo que todas elas tão correlatas por causa de um contexto. É fazer com que as disciplinas elas conversem entre si, se apresentando para o estudante como parte de um todo e não vários todos fragmentados, que chegam pra eles a cada duas aulas ou uma aula.
H2	Eu, também, tenho essa impressão, como aqueles conjuntos da matemática têm os pontos de interseção, são exatamente os pontos em comum que se unem.
C	A integração curricular é a junção dos conhecimentos das disciplinas da base nacional comum com os conhecimentos da base técnica. Ela é fundamental, pois você vai repensar todo um currículo que muitas vezes se limita ao livro didático.
D	Quando as disciplinas se interligam.
A5	É a interligação entre as disciplinas. [...] Uma coisa que eu acho muito legal

	é literatura e história, por exemplo. Teve uma época em que, exatamente, tudo o que o professor de história falava, o professor de literatura trazia, mas voltado pra português. A gente via claramente a ligação dessas duas matérias. 16'02
--	---

Como é possível visualizar nas respostas, os entrevistados, independentemente de seu papel nos processos de ensino e de aprendizagem, indicam que a integração ocorre pela utilização mútua dos conhecimentos.

Uma resposta que merece atenção um pouco maior é a do grupo de alunos. No primeiro momento, quando foi questionado aos discentes o que é Ensino Médio integrado, o retorno de A8 foi que “[...] o Ensino Médio integrado [...] é quando você passa período integral, ou seja, mais de sete horas, oito em diante fazendo atividades pro seu desenvolvimento cognitivo, profissional, relacionamento” (A8, 2019, 15'15”). A resposta foi a única oferecida pelo grupo de alunos entrevistados, apesar de havermos perguntado se havia mais alguma resposta depois do silêncio que se fez. A5 chegou à resposta transcrita no Quadro após algumas indagações adicionais.

O diretor da Instituição denotou pouco conhecimento conceitual de currículo integrado e expressou objetivamente suas ideias. Os docentes e o coordenador escolar também não se remeteram a ideias de sujeito integral, transformação social e formação humana.

Em suas respostas, professores, alunos e membros do Núcleo Gestor argumentaram que conhecem a teoria, definindo a integração curricular como o momento quando as áreas conseguem se comunicar umas com as outras ou quando há uma troca de conhecimento entre elas, exprimindo para o estudante como parte de um todo e não vários todos fragmentados. Nenhum professor acredita, entretanto, que exista na escola de modo satisfatório.

A professora L1 aponta, inclusive, que a integração curricular só é viável em algumas áreas, que umas não têm necessidade de integração, podem ser estudadas totalmente isoladas e, ainda assim, dar certo. Quando questionada sobre se perceberam algum avanço na Juarez Távora relativamente à integração do currículo, assim se expressa:

Na minha área, não. Até porque nem toda área é possível ou é necessário que haja essa integração. Acho que é a primeira coisa que tem que ver: Que, às vezes sim, as matérias são trabalhadas,

são estudadas, totalmente, isoladas e dão certo. Mas, em algumas áreas é viável. Também acho que forçar muito essa integração entre as áreas, não dá certo ou não é necessária assim, de serem integradas. (L1, 2018, 13'59")

Essa fala da professora L1 remete ao já discutido problema histórico da elaboração de um conhecimento especializado e de um currículo fragmentado na divisão em disciplina.

Durante a pesquisa foi identificado também que um dos entraves para a efetivação do currículo integrado é esse trabalho depender, muitas vezes, de afinidades pessoais.

Pudemos conectar essa evidência com uma pesquisa etnográfica realizada, por Burgos e Canegal, com diretoras de quatro escolas públicas. Na pesquisa, os autores apontaram que “o traço dominante do personalismo é a importância atribuída às relações interpessoais” (2011, p. 26) e, também, que o padrão personalista se manifestava de diferentes maneiras, mas quase sempre de modo antagônico ao que deveria ser um padrão mais fortemente organizacional. Ainda, detectaram que isso abria maior espaço para a informalidade e o imprevisto em detrimento de um padrão mais institucionalizado.

Apesar de a investigação de Burgos e Canegal ter tido como foco gestores escolares, identificamos durante nossa pesquisa que, por vezes, onde essa afinidade interpessoal não acontece, a colaboração pode ficar dificultada.

Acreditamos, no entanto, que a relação entre as pessoas não pode ser decisivo para a concretização de uma ação, como foi identificado durante a entrevista ao questionarmos sobre as práticas pedagógicas dos professores:

Eu acho, também, que isso passa pela afinidade dos professores. Se existe mais afinidade das áreas era mais fácil você fazer essa integração. Tipo eu sou intrigado com o L6, eu não vou ter essa integração entre educação física e arte, não tem como, não tem clima para isso. Acho que é isso, essa questão que pode ser integrada, mas que por questões de afinidade não acontece. (L7, 2018, 14'57")

A fala do professor mostra que as práticas cotidianas ainda preservam um forte caráter personalista e pouco institucional (BURGOS; CANEGAL, 2011). Esse caráter personalista pode explicar o porquê de, no contexto histórico das políticas públicas em educação, o caráter fragmentário e descontínuo esteja na maioria das

ações propostas e dê azo a entraves que inviabilizam a elaboração de um sentido comum que priorize os interesses coletivos e, principalmente, os proveitos da instituição.

O maior espaço para a informalidade e o improviso em detrimento de um padrão mais institucionalizado gerado por esse caráter personalista, todavia, pode estar ligado à falta de um documento norteador para a organização e o funcionamento do currículo integrado. O que vai ao encontro dos achados de Souza (2014) que ao analisar a gestão de três escolas técnicas estaduais de Pernambuco, sinaliza que a integração curricular é realizada de maneira intuitiva e não sistematizada por falta de diretrizes.

Esse mesmo problema é destacado na fala da professora L5, ao apontar que a integração parte da boa vontade do professor e que não há um documento norteador para a organização e o funcionamento do currículo integrado. O professor N2 aponta que a integração curricular veio como uma imposição da SEDUC/CE, mas sem um norte de como ser realizada:

Em 2013, veio esse negócio da SEDUC que ela obrigava a fazer um planejamento integrado. [...] E a gente teve que sentar e pensamos 'e aí como fazer isso?'. E foi a primeira vez que falaram em integração curricular. E, tipo assim, era meio 'te vira professor'. E a gente tinha que optar em, por exemplo, dentro da realidade da escola de uma carga horária, em como vou dar aula de física no terceiro ano. Explicar diferença de potencial - é um trabalho realizado pela força elétrica de duas partículas distintas dentro do campo elétrico -, se os meninos não sabem o que é trabalho, não sabem o que é diferença de potencial, não sabem o que é campo, pro cara que tá chegando agora na escola. Então, eu acho que isso desestimula e é até difícil do professor tratar esses termos (N2, 2019, 49'11").

Essa situação também é confirmada por Braz (2014) que, ao analisar uma EEEP do Estado do Ceará, em sua dissertação, demonstrou que, na unidade escolar estudada por ela, a integração curricular foi iniciada, contudo, só é realizada por iniciativas pessoais, de maneira improvisada e que faltam planejamento e articulação da diretoria da escola no tocante ao currículo.

O professor L7 lembrou que, durante a Jornada Pedagógica de 2018, foi realizada uma ação que proporcionou uma discussão entre professores da formação geral e do eixo técnico para apontar demandas específicas de cada curso.

Destacou, entretanto, que a falta de interesse do grupo de professores não proporciona a continuação do trabalho.

Essa situação pode ser explicada pela descrição feita por TE2 do processo de implementação da integração curricular realizada pela Coordenadoria da Educação Profissional.

A ideia, passada a algumas escolas a título de experiência, pela professora, era reorganizar a distribuição dos conteúdos das disciplinas da base comum de forma a atender a sequência das disciplinas técnicas do curso, no caso Enfermagem. A princípio, a reorganização dos conteúdos se colocou para as disciplinas mais ligadas ao curso, no caso Biologia e Química. Depois se estendeu às demais disciplinas, de forma a completar o curso. Nessa reorganização da sequência dos conteúdos, poderia haver tópicos que deveriam ser vistos no 2º semestre, por exemplo, e eram trazidos já para o início do ano em função das disciplinas técnicas que estavam sendo vistas naquele momento. Do mesmo modo, havia conteúdos que só deveriam ser vistos na 3ª Série e eram trazidos para a 1ª série, adequando-se ao desenho da sequência das disciplinas técnicas. Foram experimentos em algumas escolas visitadas pela professora. Algumas escolas reproduziram o modelo para outros cursos.

Nesse relato, confirmamos que não há um documento norteador da prática de integração, mas a réplica de uma experiência realizada em apenas um curso da área de saúde. Entendemos que a prática realizada em apenas em um curso dentre tantos oferecidos pelas ETEPs não seria suficiente para essa repetição.

Em outro ponto da entrevista, os docentes indicaram que a formação técnica em nível médio possibilita que o aluno, ao adentrar uma universidade, já conheça a área onde foi admitido e dê continuidade ou não no terreno previamente estudado e, ainda, uma inserção antecipada no mercado de trabalho.

[...] a primeira questão é a da inserção social, principalmente daqueles (alunos) da periferia na escola, no contexto educacional. A formação técnica, que já é realidade em vários países mais ricos que o Brasil, os alunos têm ensino médio, têm a formação técnica. Não é uma novidade, é uma realidade milenar, às vezes. E, no Brasil, falta essa questão, porque o ensino profissional de hoje não é mais o ensino tecnicista em si que a gente conhecia, que era formar mão de obra barata. A gente hoje forma técnicos e eles têm a possibilidade de seguir naquela área, ou naquele curso técnico, ou naquele emprego e também fazer uma faculdade. A gente hoje tem uma gama de faculdades muito maior do que antigamente. Acho que a função dela é dupla, a questão mesmo da formação profissional e a formação social, pessoal. (L1, 2018, 4'30'')

Continuando acerca da fala da professora L1, a L5, em uma crítica direta à Reforma do Ensino Médio, ressaltou que essa escolha precoce de uma determinada área pode ser prejudicial, pois “[...] a própria escolha do curso aqui na escola muitas vezes é só porque o pai quer, então o aluno já entra com a ideia de que não gosta de determinadas disciplinas, nem se deu o prazer de conhecer”. (L5, 2018, 37’10”).

Essa afirmação convergiu para o discurso de alguns alunos, como A4, ao relatar que, “[...] se pegar um livro de história pra ler, não assimila nada”. Durante as entrevistas, 75% dos alunos indicaram ter maior facilidade em Matemática, enquanto um estudante apontou uma disciplina da área de Linguagens. Na contramão, quando questionados sobre as disciplinas de maior dificuldade, 94% apontaram as disciplinas de Linguagens ou Ciências Humanas. A aluna A3 afirmou, inclusive, que tem dificuldade com “[...] qualquer coisa que eu precise ler o texto”. (A2, 2019, 22’37”).

Esses relatos de professores e alunos ora transcritos contêm alguns desafios enfrentados pela escola de Educação Profissional alvo deste experimento. Além disso, dois professores de áreas distintas destacaram outro desafio enfrentado pela instituição.

Os professores L7 e N2 destacaram que a carga horária excessiva dos alunos e o excesso de cobranças que recebem influenciam diretamente em seu desempenho.

[...] eu enxergo um problema que é a distribuição de carga horária dos estudantes. Ela é muito negativa, chega a sobrecarregar o aluno. Eu tenho um cara que está fazendo vinte disciplinas de uma vez. [...] E é muito tema diferente pra estudar em pouco tempo. Então, uma crítica ao trabalho do professor, meu trabalho em si, é de como a gente tá trabalhando em cima desse contexto. Eu já vivenciei realidades em que o professor X, e eu me refiro a professor técnico e professor da BNCC, que diz cara você precisar fazer um trabalho. Mas pra quando? Pra amanhã. Só que a aula termina às cinco da tarde e amanhã é sete horas da manhã. Então vi N situações desse tipo e ter que fazer 4, 5 provas uma mesma turma em níveis diferentes. [...] Chega um momento, principalmente para os estudantes que têm dificuldade de aprendizagem, que ele escolhe qual é a disciplina que ele vai ter problema. Porque ele sabe que não vai abarcar o mundo. Ele sabe que o professor não está preocupado se ele vai fazer uma ruma de prova. [...] Então ele escolhe: dessa vez eu vou tirar nota baixa em física porque não dá para estudar física e outras coisas, ou eu aprendo física ou eu aprendo isso aqui. Então ele acaba priorizando uma em detrimento da outra., então isso é um

problema. Então, eu acho que a carga horária é mal distribuída e sufoca o estudante. (N2, 2019, 30'58'')

Baseada nos dados revelados por esta pesquisa, atribuímos essa sobrecarga dos alunos à fragmentação do currículo em nome de uma suposta “[...] organização lógica e sequencial (linearidade) dos conhecimentos disciplinares” (MORAES; KULLER, 2016, p. 29), impedindo uma articulação dos saberes de maneira interdisciplinar.

Catorze dos 20 professores entrevistados, no entanto, parecem não reconhecer a necessidade de articulação entre os saberes para diminuir a sobrecarga dos alunos, e asserem que os estudantes não sabem se organizar para dar conta do conjunto de exigências das atividades e avaliações relativas ao EMI.

[...] mas na verdade não conseguem administrar. Não é a toa que às vezes a gente passa os trabalhos e eles não fazem porque estão fazendo um trabalho técnico. Às vezes tem um que faltou prova porque tá fazendo um trabalho técnico, estava estudando pra uma prova técnica. Então, eles não conseguem administrar o tempo deles. E quando chega no terceiro ano, que vem o estágio, aí pronto, piora tudo, termina de completar o negócio [...] eu acho que eles não conseguem (se organizar). (L5, 2008, 13'30'')

A professora H3 refere-se a um ponto positivo trabalhado pelas EEEPs, que é o de dar meios para o aluno desenvolver seu projeto de vida de maneira consciente.

Pra mim também é dar condições para que o aluno aproveite da melhor forma as oportunidades que ele vai ter depois que sair da escola. [...] universidade, [...] uma oportunidade de emprego, [...] ou o empreendedorismo que é a cara da escola profissional. (H3, 2019, 6'45'')

Aprofundando um pouco mais a temática, lembramos que o Ensino Médio integrado à Educação Profissional, nos moldes estabelecidos pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará, prevê em suas matrizes uma parte diversificada que conta com disciplinas como Projeto de Vida, Mundo do Trabalho e Empreendedorismo. Quando conectadas às disciplinas da formação geral e às do eixo técnico, visam a desenvolver o crescimento do estudante como pessoa de necessidades, desejos e potencialidades, protagonista de sua vida.

Destarte, foi perguntado aos professores a importância que conferiam a essas disciplinas da formação diversificada. L7 indicou que esses componentes curriculares são o diferencial da escola profissional e ajudam no “[...] desenvolvimento humano, socioemocional, socioafetivo dos alunos” (L7, 2018, 5’38”) e conseguem “[...] eliminar muitas situações de estresse, de conflitos dentro da sala de aula e fora dela com amparo das aulas que são feitas”. (L7, 2018, 6’13”).

A professora L1 assinala, porém, que, apesar de esses componentes curriculares serem um diferencial, deveriam ser complementados com apoios psicopedagógicos e de psicólogos, pois é uma carga muito pesada para o professor e que alguns problemas aduzidos ou até mesmo algumas feridas que são abertas durante as aulas desses componentes, os profissionais da educação não têm formação e não sabem como lidar. Segundo a professora L1, seria necessária

uma equipe de ajuda pedagógica, já que eles passam o dia na escola mesmo. Eu acho que é um complementar ao que eles tem em casa, não tem como não ser, mas eu acho muita responsabilidade só pro diretor de turma, acho que se tivesse o apoio da secretaria de educação com esses profissionais realmente especializados em determinadas áreas, seria mais efetivo o projeto. (L1, 2018, 7’8”).

Apesar de reconhecerem a importância dessa formação humana, ao serem questionados sobre o conhecimento acerca de integração curricular, focam nos sentidos da integração curricular como um jeito de relacionar Ensino Médio e Educação Profissional e como relação entre parte e totalidade na proposta curricular; entretanto, ignoram o sentido como ideia de formação humana.

Os professores exprimiram, também, a noção de que a dificuldade para realizar a integração se dá em virtude da falta de tempo dedicado à organização e ao planejamento e, ainda, para um dos professores de Língua Portuguesa, é difícil realizar um planejamento para cada turma e planejar juntamente com os demais professores, haja vista que leciona nas 12 turmas da escola.

A falta de tempo para realizar a organização e o planejamento como um empecilho para a efetivação do currículo integrado também é apontada por pesquisadores em outras instituições que ofertam o Ensino Médio e a Educação Profissional, concomitantemente, consoante expresso por Pontes e Oliveira (2012); Braz (2014); Pinheiro (2016); Soares (2016) e Almeida (2018).

Esse problema, entretanto, não foi indicado pelos gestores entrevistados, mesmo não conseguindo apontar ações no decorrer do ano letivo para incentivar essa realização. O diretor assinalou, inclusive, que o único impedimento para a efetivar a integração curricular é “[...a indisponibilidade do professor em querer planejar coletivamente”. O diretor acrescentou que não há empecilho para se mudar o currículo, pois cursos distintos precisam de currículos também diferentes.

A professora L9 apontou outra dificuldade para alcançar ações integradoras. A docente, que ministra a disciplina Espanhol, relata não conseguir conectar o componente curricular com os cursos técnicos ofertados pela escola. Durante a jornada pedagógica, quando se reuniu com as professoras da Massoterapia, conseguiu enxergar uma conexão do uso da língua para o Curso de Massoterapia, ao imaginá-las inseridas em um hotel ou em cruzeiro, trabalhando com massagem. Ao fazer essa conexão com o turismo, conseguiu enxergar mais facilmente, todavia com os outros cursos da escola vem enfrentando mais dificuldade.

Essa manifestação da docente L9 indica que a proposta de planejamento participativo, em uma amplitude dialógica que reconheça as vozes de cada área do saber, não é atendida. Isso inviabiliza que as disciplinas, as ações e os projetos se completem, culminando, assim, em um corpo de aprendizagens múltiplas e integradoras.

Em razão, pois, de tudo o que foi exposto, destacamos que o preparo do cidadão não se distancia nem se hierarquiza relativamente à formação profissional. Também, os conteúdos da formação geral e os profissionalizantes não concorrem entre si, mas convergem para proporcionar uma aprendizagem significativa e historicamente contextualizada.

Para concretizar esse objetivo, todavia, mesmo não se dissolvendo os limites entre as disciplinas, é necessário haver uma modificação na maneira como ocorre o planejamento das aulas, conforme veremos na próxima subseção.

2.2.3 Planejamentos de aula

A Escola Estadual de Educação Profissional Juarez Távora realiza, no início de cada ano letivo, uma semana de planejamento - a Jornada Pedagógica - na qual é elaborado um plano de ação com objetivos e metas para o ano letivo vindouro.

Esse planejamento escolar é de sobrada importância para a escola. Para que ele possa, entretanto, desempenhar bem sua função, os docentes precisam relacionar os conteúdos com a realidade educacional em sua elaboração.

Ainda, o planejamento não pode estar desvinculado das relações que existem entre a escola e a realidade do aluno (GANDIN, 1993), no sentido de buscar novos caminhos, que transformem a realidade, lutando, sempre, pelo sobrepujamento do dualismo estrutural da sociedade e da educação brasileiras.

Apesar do que expressa Gandin (1993) sobre planejamento, de acordo com dois professores da área de Linguagens, realizar esse planejamento conectado com a realidade do aluno tem sido inviabilizado pela quantidade de demandas na escola. L1 e L5 enfatizaram que o fato de a EEEP Juarez Távora ser cobrada em três frentes, formação humana, inserção no mercado de trabalho e inserção na universidade, divide o foco de objetivo estabelecido pelos professores durante os planejamentos.

[...] eu acho que o que está sobrecarregando muito a profissional do Ceará é esse outro foco. [...] a gente estar em três vertentes, base comum, base integral e ENEM. Então, o tempo que a gente tem não dá. O que me disseram dos IFs é que não há essa preocupação, há uma vontade de alguns alunos, mas não é o principal foco, o ENEM. Eles sabem que já vão sair com um curso técnico, muitos se preparam para os cursos tecnológicos do próprio IF e o ENEM, se preocupam depois, com a tranquilidade de quem sabe que tem a capacidade de passar e fez o ensino médio bem feito (L1, 2018, 12'30").

Considerando os referenciais em que este trabalho se baseia, pudemos depreender que aquilo que a professora chama de “base integral” envolve tanto a formação profissional como a formação humana. Ainda, inferimos pela fala das entrevistadas que, para atender a grande quantidade de metas da EEEP, o corpo docente divide atenções: os professores da formação geral focam na inserção na universidade, os do eixo técnico no ingresso no mercado de trabalho e os dos componentes de Projeto de Vida e Formação para a Cidadania, lotados em disciplinas da formação geral, na formação humana do aluno.

Parte do que é expresso por esses professores se harmoniza à investigação de mestrado de Silva (2009). Nessa pesquisa, o autor aponta que o planejamento anual das disciplinas da formação geral contém muitos conteúdos voltados para a preparação para o ENEM.

No decorrer do ano letivo, todos os professores das disciplinas da formação geral têm disponíveis 13 horas semanais para planejamento. Nove horas dedicadas ao planejamento são agrupadas de acordo com as áreas: às terças-feiras, temos o planejamento da área de Linguagens; às quartas, o de Ciências da Natureza e Matemática, e às quintas o de Ciências Humanas. Nesses dias, três horas/aula são destinadas a encontros coletivos, com a comparecimento de um coordenador que os acompanha.

O planejamento do eixo técnico, contudo, não tem um dia específico e é alocado de acordo com a disponibilidade do professor contratado, pois a maior parte não tem dedicação exclusiva. Essa realidade só permite que o coordenador que acompanha a parte da formação profissional se reúna somente com os coordenadores de curso e esses ficam responsáveis pelo repasse dos acordos aos demais professores técnicos.

O professor T2, que não é coordenador de curso, entretanto, afirma que seria necessário “[...] pelo menos um tempo para uma conversa entre o professor técnico e o da base comum para chegarmos a um ponto comum”. (T2, 2018, 10’30”). Essa fala refere-se à necessidade de um momento de planejamento coletivo para viabilizar o desenvolvimento de um currículo no qual todos os agentes tenham o objetivo de modificar o entendimento da realidade pelo aluno.

Apesar dessa necessidade apontada por T2, todos os professores, durante a entrevista, ratificaram que realizam o planejamento individualmente, de maneira isolada. Isso indica a falta de interação das pessoas, espaços e processos (SILVA, 2009).

O professor M2 chega a indicar que existem momentos de planejamento coletivos.

[...] depende muito da situação, às vezes você necessita tá um tempo mesmo sozinho pra poder elaborar a sua parte do planejamento, pra depois você poder conversar com os outros professores para ter um planejamento final, não é que não seja importante trabalhar em equipe, mas é que em determinado ponto é importante ter aquele horário só seu pra você mesmo elaborar seu tempo, seu estudo... pra quando você escutar na reunião, ver a opinião dos outros professores. (M2, 2019, 18’11”).

A identificação de outro problema, porém, não concorre com a prática do planejamento coletivo: os professores L1, L5, N1, H1, M3 apontaram que o currículo de suas disciplinas é constituído tendo como base o livro didático.

A elaboração do currículo e, por consequência, do planejamento das aulas, apoiado apenas no livro didático, acentua a fragmentação do conhecimento e dificulta a aceitação de ações que concretizem o currículo integrado.

Apesar de o professor H2 defender a realização de ajustes à realidade de cada turma nesta fala

{Eu acho o livro didático importante, mas como a professora L4 disse, nenhum é perfeito e tem que se fazer ajustes [...] Eu começo no capítulo um, vou para o capítulo cinco, oito. [...] Ano passado foi nesse período eu trabalhei isso, mas não ficou legal melhor começar trabalhando esses aspectos. As mudanças mais drásticas pensando no ENEM, então no terceiro ano que está sendo mais voltado para aprofundar os conteúdos e trabalhar com eles especificamente pro ENEM. (H2, 2019, 37'20")},

é possível identificar o fato de que o norte ainda é o livro didático ou a matriz do ENEM e pouco se identifica da adequação a realidade do aluno ou do curso dentro dos planejamentos.

Durante a pesquisa no ano letivo de 2019, foram comparados os planos anuais das disciplinas da formação geral do Curso Técnico em Edificações com o Quadro da página 60. Nesse confronto, foi identificado o fato de não haver uma diferenciação no planejamento anual dos demais cursos técnicos em nenhuma disciplina. Esse mesmo dado foi identificado nos registros do diário de classe.

O coordenador escolar entrevistado reforçou, durante a entrevista, a ideia de que, de fato, esse planejamento integrado não ocorre. Apesar de a coordenação escolar fazer o acompanhamento docente durante todo o ano letivo, desde o planejamento anual até o semanal, que ocorre em todas as áreas, tanto da formação geral quanto do eixo técnico, falta planejamento por parte dos professores.

Mesmo com o tempo da carga horária disponível para o planejamento, existem muitos profissionais que utilizam o tempo do planejamento para fazer qualquer coisa, menos planejar alguma ação que vai ser voltada a sua prática na escola. [...] Esse tempo disponível para o planejamento não é utilizado para planejar ações que vão atender as demandas dos estudantes e melhorar, também a prática do professor em sala de aula. (C, 2019, 6'40").

Essa fala do coordenador escolar reforça a ideia de que é justamente no contexto da prática que a política vai se concretizar, pois é nele que cada agente interpretará o texto da lei de acordo com suas experiências e objetivos, como destaca Mainardes (2006), citando Bowe *et al* (1992):

[...] os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (BOWE *et al.*, 1992, p. 22 apud MAINARDES, 2006, p.53)

São esses profissionais, juntamente com os demais sujeitos nas mais diversas comunidades escolares, os responsáveis diretos pela ativação do currículo integrado, contudo, eles precisam ser envolvidos na tomada de decisão, para que se entendam participantes das políticas públicas que adentram os muros das escolas, basilarmente, por intermédio do planejamento.

Como previamente mencionado, o professor L7 lembrou que, durante a Jornada Pedagógica de 2018, foi realizada ação que proporcionou uma discussão entre professores da formação geral e do eixo técnico para apontar demandas específicas de cada curso. Evidenciou, entretanto, que a falta de interesse do grupo de professores não proporciona a continuação do trabalho.

Entrevistadora: Por que apesar de ter tido esse planejamento em que vocês sentaram com as áreas, [...] Por que não houve a continuidade?

L7: O interesse. Parte de cada um fazer. Por exemplo, lá na área, na educação física, a maioria deles relatou que precisava da parte de primeiros socorros. E a gente conseguiu trabalhar essa parte, alguns conceitos de primeiros socorros dentro da educação física, claro que eu não consegui abordar, de forma bem específica, cada ocorrência que poderia ocorrer dentro do campo de cada estágio, mas também foi a única abordagem que teve com relação a integração. (L7, 2018, 16'40'')

Entendemos, porém, que a falta de um espaço regular para planejamento coletivo também impede a continuação do trabalho; e, ainda, que é “[...] preciso uma disposição verdadeira para o rompimento com a fragmentação dos conteúdos, tendo em vista a busca de interrelações, de uma coerência de conjunto e a implementação de uma concepção metodológica global”. (MACHADO, 2009, p. 4).

Por fim, para desenvolver o currículo integrado, o docente deve articular seus saberes interdisciplinarmente, para fugir da “disciplinarização” e fragmentação do conhecimento.

O conhecimento docente é muito mais do que experiência, fatos e teorias, pois se constitui num saber agir para cada situação, numa habilidade de gerenciar informações disponíveis e adequá-las de acordo com o contexto. Para que essa demanda seja atendida, o momento de planejamento é fundamental; não apenas o planejamento individual, mas também o coletivo.

Para isso, o planejamento escolar precisa ser de organização coletiva, no qual toda a comunidade escolar deve discutir e decidir, coletiva e publicamente, os objetivos, metas, finalidades, valores e atitudes, com vistas a solucionar os problemas comuns à escola, viabilizando assim a materialização de uma escola que busca a elaboração de uma sociedade justa e integradora.

Posto isto, o Plano de Ação Educacional, delineado no próximo capítulo, contém uma subseção com ações que visam a possibilitar o planejamento coletivo das aulas e atividades para integração do Ensino Médio com a Educação Profissional, aspecto essencial para que o curso seja efetivamente integrado, e não formado pela justaposição dos dois.

2.2.4 Os alunos da JT¹⁶ e a integração curricular

No Brasil, o Ensino Médio, historicamente, se formou como o nível de maior complexidade na estruturação de políticas públicas de enfrentamento aos desafios estabelecidos pela sociedade moderna, em decorrência de sua natureza como etapa

¹⁶ Os discentes da Escola Estadual de Educação Profissional Juarez Távora se referem à Instituição em suas conversas e postagens em redes sociais pelas iniciais da instituição, JT. Assim, por tratarmos nessa subseção do ponto de vista dos estudantes, usaremos a maneira como eles chamam a escola.

intermediária do Ensino Fundamental e a Educação Superior e a particularidade de atender a adolescentes, jovens e adultos em suas distintas expectativas perante a escolarização (BRASIL, 2009a).

A educação de adolescentes, especialmente, ao alcançarem estes o Ensino Médio, e a relação destes com a escola, são alvos de debates que tendem a acreditar no fracasso da instituição escolar.

Ante esse quadro de sensação de insucesso, a comunidade escolar, alunos, pais, professores, tendem a inculpar um ao outro.

Para a escola e seus profissionais, o problema situa-se na juventude, no seu pretenso individualismo de caráter hedonista e irresponsável, dentre outros adjetivos, que estaria gerando um desinteresse pela educação escolar. Para os jovens, a escola se mostra distante dos seus interesses, reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à sua formação, tornando-se cada vez mais uma “obrigação” necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas. Parece que assistimos a uma crise da escola na sua relação com a juventude, com professores e jovens se perguntando a que ela se propõe. (DAYRELL, 2007, p. 1106).

Considerando os referenciais em que este trabalho se baseia, entendemos que o Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, tem como finalidade primordial a preparação para o trabalho e o exercício da cidadania (LDB, 1996). E, por essa razão, atende, primordialmente, jovens.

Segundo os dados mais recentes da Pnad Contínua, publicados no Anuário Brasileiro da Educação Básica 2018, 90,8% da população dos jovens de 15 a 17 anos estavam na escola em 2018, dos quais 67,5% encontram-se no Ensino Médio – longe, porém, dos 85% definidos pelo PNE.

Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento). (BRASIL, 2014).

A oferta universal do Ensino Médio de qualidade integrado à Educação Profissional técnica de nível médio e à escolha dos estudantes por essa formatação representa a “[...] luta pela superação do dualismo estrutural da sociedade e da educação brasileiras, da divisão de classes sociais, da divisão entre formação para o

trabalho manual ou para o trabalho intelectual, e em defesa da democracia e da escola pública”. (CIAVATTTA; RAMOS, 2012, p. 308).

As organizações são criadas para atender às demandas da sociedade e, para isso, se constituem em sistemas voltados para o alcance de determinados objetivos. Dentre essas organizações, uma tem características bem especiais, como a formação da juventude, em decorrência da sua natureza complexa: a escola (CERVI, 2010).

Apesar dessa natureza complexa, assim como as demais organizações, as escolas podem se utilizar de modelos da gestão, contanto que as particularidades deste tipo de organização sejam sempre respeitadas, que a dimensão pedagógica seja sempre o seu principal foco de atenção e que o esforço despendido seja coletivo.

Uma das principais funções sociais da escola é ser lugar e instrumento de transformação, pois ela, além de produzir conhecimentos, deve se dirigir para o desenvolvimento pessoal e social dos jovens. Isto implica uma série de valores que devem ser trabalhados na e pela instituição, propiciando, com efeito, que o estudante seja o protagonista de sua história (SOARES, 2016).

Esse caráter transformador que a escola deve ter, todavia, não está no discurso das pessoas que formam a comunidade escolar. Em uma clara ligação ao caráter assistencialista jungido à Educação Profissional no passado, 12 dos 20 professores entrevistados indicaram que um dos pontos mais relevantes das EEEPs é o fato de ela ser de tempo integral. Isto, pois, afasta o aluno da “ociosidade e das más influências”. Destacaram, inclusive, que o fato de os alunos passarem o dia na escola possibilitou que “as mães fossem trabalhar”. (T1, 2018).

Esse mesmo ponto de vista não se restringe à óptica dos alunos, pois a análise que realizamos aponta que 100% dos entrevistados têm opiniões aproximadas da visão dos professores expostas linhas atrás. A fala da aluna A1 ilustra isso:

[...] eu vim pra EP porque quando eu estava no 9º ano eu percebi que era importante pra mim passar o dia todo na escola. Eu quase sempre estudei de manhã e quando eu chegava em casa a tarde eu procrastinava muito pra fazer o que eu tinha que fazer, ia fazer perto da noite e eu via que minha tarde era improdutiva e eu não ia ter coragem sozinha pra fazer isso. Aí eu pensei que se eu ficasse o dia

todo na escola, eu ia ser obrigada a fazer algo o dia todo e ia aprender mais. (A1, 2019, 10'56").

Acreditamos que ampliar o tempo de exposição ao ensino influencia diretamente na qualidade educacional e impulsiona a aprendizagem. Por esse motivo, alargar a oferta de educação em tempo integral é uma das metas do atual PNE.

Durante a fala de A9, ela reconhece o cunho transformador da escola, ao se entender como partícipe em todas as ações da escola e construtora do seu projeto de vida.

[...] a realidade que eu vivo é bem diferente do que eu vivia antes, porque aqui eu tenho vários projetos. Antes eu não suportava ficar na escola, a aula terminava mais ou menos meio dia e eu queria chegar logo em casa; aqui não, eu passo o dia todo e não me importo em ficar mais [...] enquanto eu posso experimentar o que faz parte do que eu quero ser, enquanto eu vou descobrindo mais, eu percebo que isso é realmente o que eu quero fazer. (A1, 2019, 11'32").

Percebe-se, claramente, a mudança de pensamento com amparo no depoimento da aluna. A circunstância de viver na prática o que a escola oferece fortaleceu seu projeto de vida e deve estimular seu protagonismo.

Outro ponto destacado por unanimidade pelos professores é o fato de o aluno ter uma formação além da propedêutica: isto é, a formação profissional. O professor T2 respondeu que

[...] a função social da escola das EPs é dar um curso técnico pra o aluno junto do ensino médio, e dar uma opção pra eles. [...] Se ele (o aluno) estudar ele trabalharia de dia e iria pra uma faculdade à noite ou se ele preferir não cursar uma faculdade de imediato só trabalhar na área dele. (T2, 2018, 10'35")

Malgrado concordarmos com a ideia de que essa oferta da formação profissional é um ponto forte das EEEPs, ela nada significa se abrirmos mão da possibilidade de inserir no currículo uma proposta de educação comprometida com mudanças estruturais da sociedade, que não reflita na escola a lógica hegemônica do capitalismo.

Para isso, todavia, os alunos precisam atuar como personagem principal de um projeto direcionado para a solução de problemas reais; ou seja, os discentes

devem ser protagonistas e, assim, ter uma participação ativa e construtiva na vida da escola, da comunidade e da sociedade.

Esta participação ativa e construtiva, entretanto, só pode ser assegurada por uma educação que proporcione “[...] aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, propicie a realização de escolhas e a elaboração de caminhos para a produção da vida”. (RAMOS, 2007, p. 2). O caminho único para este preparo é o trabalho, em seu sentido mais amplo: como realização e produção humana e, também, como práxis econômica (RAMOS, 2007).

A integração entre conhecimentos gerais e específicos e os das disciplinas técnicas do Curso de Edificações deve conformar uma totalidade curricular, mas, para permiti-la, não se pode subestimar a complexidade de agentes envolvidos na agenda dessa ação.

Para conhecer as razões que levaram o jovem a ingressar na Educação Profissional, analisaremos o que pensa o estudante em relação à sua trajetória escolar e o que levou este jovem a buscar o curso técnico.

Como já esclarecemos, no decorrer deste trabalho, foram entrevistados 18 alunos do Curso Técnico de Edificações, das turmas de 2º e 3º anos. Durante as entrevistas realizadas com esses discentes, ao descreverem como estava sua trajetória escolar até aquele ponto, identificamos o fato de que 100% dos alunos se queixam da sobrecarga de atividades com amparo do momento em que optaram pela educação em tempo completo e que integra a formação geral e profissional.

[...] eu não consigo conciliar muito o meu tempo. Praticamente, eu passo o dia na escola, de repente, num “estalar de dedos” já é noite. Eu chego em casa e vou ter que complementar o estudo, o conhecimento que eu adquiri durante o dia. Aí só resta tempo pra dormir [...]. (A17, 2019, 4’06”).

Apesar dessa reclamação generalizada, quando questionados se algum deles já pensou em desistir do curso, apenas um indicou ter cogitado na possibilidade. Todos apontam a importância da escola na elaboração do projeto de vida.

[...] eu pensei, mas, tipo assim, eu entrei aqui focando muito em engenharia civil, por isso que eu quis edificações. [...] A gente fez uma visita técnica e eu não me via ali no meio da obra. Eu fiquei me perguntando se aquilo era realmente o que eu queria, se aquilo tinha realmente a ver comigo, entendeu? Mas, eu parei e pensei: se eu sair agora eu vou tá perdendo aprendizado [...] e tirar a possibilidade

de eu descobrir se é realmente o que eu quero ou não [...] (A5, 2019, 26'37").

Acreditamos que a escola é um centro importante para a constituição da juventude e da ampliação de suas experiências até a vida adulta; entretanto, a escola, hoje, já não se afirma como um grande elemento definidor do futuro profissional. Isto coincide com o que reflete Loponte, para quem

Houve um tempo no Brasil em que a escola — principalmente a de ensino profissional — garantia a entrada do jovem no mercado de trabalho [...]. Em pesquisa, os professores mencionaram, por exemplo, o caso de turmas inteiras de determinados cursos técnicos que foram contratadas por empresas do Estado do Rio Grande do Sul na década de 1970. A instituição possui registro de acompanhamento de ingresso no mercado de trabalho de seus ex-alunos. Esses documentos fizeram parte da pesquisa realizada e da dissertação de mestrado defendida no ano de 2006. Hoje, porém, conforme apontam as pesquisas contemporâneas de Spósito (2005) e Pochmann (2007), a escola já não é mais garantia de emprego. (2010, p. 47).

Como abordado anteriormente, a integração entre conhecimentos da formação geral e profissional depende de uma complexidade de agentes. Em decorrência desta, faremos um paralelo entre o ponto de vista dos alunos e o prisma dos professores.

Quando perguntamos aos professores sobre a influência do aprendizado das outras disciplinas na aprendizagem de suas matérias, nenhum dos 22 entrevistados indicou acreditar em um influxo direto. O professor L7 chegou a destacar que qualquer disciplina desenvolve o cognitivo do aluno e, assim, facilita o aprendizado de outras disciplinas, pois, quanto mais repertório tiver, mais fácil será assimilar o conteúdo. Não reconheceu, porém, a integração entre todo o conhecimento.

Na contramão dessa realidade, todos os alunos destacaram que, depois que um fenômeno é demonstrado pelos professores técnicos, sentem mais facilidade de entender a parte teórica apresentada nas disciplinas da formação geral.

[...] pra mim pelo menos, que odeio essa parte teórica da coisa, ver primeiro na prática pra depois entender de onde veio (na teoria) é muito mais interessante. Porque eu vou entender de onde veio aquilo que eu já entendi, só meio que um adicional. (A13, 2019).

Talvez esse distanciamento entre as disciplinas da formação geral e a prática explique que 100% dos alunos indiquem sentir mais dificuldade de aprendizagem nas disciplinas da formação geral do que nas técnicas.

É um relato de um aluno, depois de uma pergunta nossa, tentando entender essa dificuldade maior das disciplinas da formação geral, enfatiza a importância de superar a fragmentação do conhecimento criada por um currículo pensado e estruturado disciplinarmente:

[...] fora que quando é matemática da base comum, ela é, geralmente, dividida por bimestres. Ou seja, às vezes, é geometria analítica, outras espacial ou plana. Já no técnico não, um assunto puxa o outro. Se você não aprender aquele, você não vai conseguir desenrolar os outros. A maioria é só as operações principais: soma, divisão, multiplicação, e jogo de sinais. Então, é algo que a gente sabe desde o fundamental e está só aplicando agora, um puxa o outro. (A8, 2019, 23'30").

Esse fato reforçou a necessidade de rever os estudos em torno dos conceitos estruturantes das disciplinas da formação geral. É preciso formular um planejamento no qual os alunos reconheçam nas disciplinas técnicas o contexto produtivo em que se aplicam.

Se ensinado, porém, exclusivamente como conceito específico, profissionalizante, sem sua vinculação com as teorias gerais do campo científico em que foi formulado, provavelmente, não se conseguirá utilizá-lo em contextos distintos daquele em que foi aprendido. Neste caso, a pessoa poderá até executar corretamente procedimentos técnicos, mas não poderá ser considerado um profissional bem formado.

Dado o que até aqui foi abordado, concluímos que não podemos entender os alunos como agentes passivos em seus processos de aprendizagem. Os discentes são sujeitos críticos e devem ter essa criticidade estimulada. De efeito, as ações propostas no Plano de Ação Educacional, no capítulo 3, terão participação dos estudantes.

2.2.5 O papel da gestão escolar

Ações que tratam sobre a administração escolar no Brasil seguem dois caminhos contraditórios - um defende as estratégias administrativas na escola e o

outro a negação da necessidade e conveniência da própria administração na situação escolar (PARO, 2002). Não obstante, deveriam considerar a possibilidade de uma administração voltada para a transformação social. Paro (2002) corrobora essa afirmação:

[...] nas sociedades de classes, em que o poder está confinado nas mãos de uma minoria, a administração tem servido historicamente como instrumento nas mãos da classe dominante para manter o *status quo* e perpetuar ou prolongar o máximo seu domínio. O que não significa que ela não possa vir a concorrer para a transformação social em favor dos interesses das classes subalternas, desde que suas potencialidades sejam aproveitadas na articulação com esses interesses. Para isso, entretanto, é necessário que a atividade administrativa seja elevada de seu caráter espontaneamente progressista para uma práxis reflexivamente revolucionária. Um dos requisitos mais importantes, nesse processo, é o conhecimento das condições concretas em que se realiza a administração na sociedade (PARO, 2002, p. 32).

Haja vista que o ensino profissional integrado é uma modalidade que aborda a formação profissional, humanizada e emancipadora, na qual o trabalhador tenha domínio sobre como, o que e para quem produz, e que os conhecimentos desenvolvidos podem contribuir para a significação e contextualização de saberes dos conhecimentos das disciplinas da formação geral, ela também exige um novo perfil de um gestor.

Ele “[...] precisa desenvolver uma aguçada percepção para saber efetuar uma correta leitura situacional e escolher os modelos e práticas de gestão mais adequados à realidade de sua organização”. (FERREIRA, 2017, p. 02).

Malgrado, contudo, a necessidade desse não engessamento da gestão escolar, alguns desafios podem ser elencados como comuns às instituições: definir e disseminar objetivos eficazmente; adotar uma divisão de tarefas adequada; e estabelecer um conjunto de normas e princípios de funcionamento e manter um bom sistema de planejamento.

O estabelecimento de um objetivo é importante, pois promove o alinhamento de todos os agentes em termos dos desafios e, também, que todos direcionem suas ações para um objetivo comum. Esse propósito deve ser claro, estabelecido com amparo numa visão realista e baseado nas limitações impostas pelo ambiente.

As decisões, todavia, não devem ser estabelecidas de maneira unilateral, mas compartilhadas, para que todos se achem responsáveis, criando, assim, uma cultura

de corresponsabilização sobre o principal foco da escola, que é a dimensão pedagógica, pois, como postula Cervi,

[...] para que a Administração Escolar seja democrática, é preciso que todos os envolvidos no processo escolar possam participar das decisões que dizem respeito à organização e ao funcionamento da escola. Essa proposta implica na forma de administrar a qual deve abandonar seu modelo tradicional, modelo de concentração da autoridade nas mãos de uma só pessoa, o diretor, que se constitui, assim, no responsável último por tudo o que acontece na unidade escolar, evoluindo para formas coletivas, as quais propiciem a distribuição da autoridade de maneira adequada a atingir objetivos identificados com a transformação social. (2010, p. 148).

Por certo que os conflitos são naturais a qualquer relação humana e o estabelecimento desses objetivos pode manifestar discordâncias, entretanto, não podemos permitir que escopos individuais se sobreponham aos institucionais ou, ainda, que gestores e professores e funcionários se postem em lados opostos.

Durante a pesquisa, contudo, foi identificada falta de atuação do grupo de professores, e também dos alunos, no que concerne à tomada de decisões. Os dois grupos parecem aguardar alguma sugestão ou cobrança por parte da gestão escolar para agir.

Essa situação descrita há pouco foi diagnosticada depois de identificado o fato de que os professores, durante a Jornada Pedagógica, têm um momento coletivo que propicia a possibilidade de que estes planejem coletivamente e que, ainda assim, a integração não ocorre por falta de “interesse”. (L7, 2018).

Foi perguntado, então, o que eles esperavam por parte da gestão para a efetivação do currículo integrado. A professora L1 (2018) respondeu que esperava que a gestão trouxesse “experiências de outras escolas” (15’30”) e apresentasse “experiências de resultados que deram certo”. (15’39”).

Como apontado anteriormente, a falta de um documento norteador e, também, de práticas corriqueiras de planejamento para a organização, bem como o funcionamento do currículo integrado, dificultam sua efetivação. Segundo a perspectiva adotada neste trabalho, porém, a falta de proatividade dos docentes em elaborar um planejamento diferenciado para cada sala, apoiados no discurso da sobrecarga, ou mesmo por não acreditarem na proposta, também, é fator fundamental para essa não implementação. Cabe aos professores, por meio da

inovação e da intervenção pedagógica criativa, promover uma aprendizagem com maior grau de significado possível.

Para isso é importante que “[...] seja fortalecida a identificação dos indivíduos com a organização. Cada professor e funcionário de uma escola precisa sentir-se integrado aos desafios de gestão e interessados em alcançar os objetivos definidos.” (FERREIRA, 2017, p. 03). Essa identificação também pode ser consolidada pela boa divisão de atividades e pela clareza das atribuições designadas, pois propiciam uma intensa reflexão no sentido da melhoria pessoal, cognitiva, profissional e relacional.

Esse foi o maior problema, contudo, identificado durante a fala do diretor. Em diversos momentos durante a entrevista, o gestor apontou estar sobrecarregado e se sentir sozinho. Isso demonstrou que a comunidade escolar não está integrada aos desafios da gestão, tampouco interessada em alcançar os objetivos definidos. Inclusive, ao indicar não se preocupar muito com a questão pedagógica, pois confia nos três coordenadores como principais gerenciadores nesse processo pedagógico, ele mostrou falta de identidade organizacional.

Estabelecer um conjunto de normas e princípios de funcionamento talvez seja o mais desafiador, pois, mais do que um manual, exige que sejam cultivados “[...] valores e princípios capazes de ao tempo em que favoreçam a criação de uma espécie de identidade organizacional”. (FERREIRA, 2017, p. 07).

Para mudar essa realidade, o planejamento é uma ação fundamental, pois, por intermédio dele, a escola consegue aprofundar o conhecimento sobre a sua realidade e os desafios que enfrenta, além de identificar possíveis caminhos para a melhoria. Para que o planejamento deixe, entretanto, o papel e ganhe vida, eles precisam ser disseminados para que, assim, os agentes se achem corresponsáveis e ajam na tentativa de juntar esforços, em ações de modo participativo, comprometido e em sintonia com o desenvolvimento do projeto escolar, inclusive, no que se refere à integração curricular.

2.2.6 Reforma do Ensino Médio

Até os anos de 1970, o Ensino Médio formava uma elite estudantil, que, posteriormente, ingressava na universidade. Nessa mesma década, no entanto, esse nível de ensino passou a ser percebido como uma nova exigência do mercado de trabalho e, assim, houve um aumento significativo na demanda de vagas para

esse patamar. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, as vagas de Ensino Médio apenas na rede estadual passaram de 537 mil em 1971 para 3,8 milhões em 1995 (GOUVEIA et al., 2009). Essa massificação da oferta de vagas do Ensino Médio, feita com poucos recursos materiais e humanos, trouxe repercussões negativas (GOUVEIA et al., 2009).

Estudo realizado em parceria, do Instituto Unibanco com Instituto Ayrton Senna, Insper e Fundação Brava (2017), indicou que, aproximadamente três milhões de jovens de 15 a 17 anos abandonam a escola no Brasil, trazendo, assim, danos para a formação do adolescente e um prejuízo de R\$ 35 bilhões por ano para o País. Outro dado que chama atenção é o aumento, nos últimos seis anos, da porcentagem das pessoas com 17 anos de idade fora da escola.

Sob tal perspectiva e, ainda, pelos dados apontados pelo Observatório do PNE, ao informar que, de 2005 a 2009, foi possível observar um crescimento lento no indicador, de 0,1 ponto ao ano e que, ainda, com amparo de então, o índice do Ensino Médio permaneceu estagnado em 3,7 pontos, o que não acompanha as projeções para alcançar a meta de 5,2 em 2021; a indispensabilidade de aproximar o espaço escolar das necessidades dos estudantes e diminuir as taxas de evasão se mostrou urgente. Assim, em 2016, o então Presidente da República editou a Medida Provisória nº 746, posteriormente substituída em caráter permanente, com a promulgação da Lei nº 13.415, em 16 de fevereiro de 2017. Tal medida pretende, em resumo, implantar imediatamente a reforma do Ensino Médio no Brasil, flexibilizando o Ensino Médio, mediante a possibilidade de escolha, pelo aluno, de um percurso de formação em uma área acadêmica ou técnica e profissional, com amparo em sua trajetória e projeto de vida, desde que assegurada a base nacional curricular.

Assim, o governo justificou a necessidade da Medida Provisória nº 746/2016 na prospecção de que, na próxima década, a população jovem brasileira irá alcançar seu ápice, fato que, segundo a visão deste governo, impunha urgência em fazer mudanças no modelo de ensino vigente no País, com a finalidade de atingir a referida geração (BRASIL, 2016).

A MP nº 746/2016, entretanto, teve grande repercussão social e política, destacando-se, para exemplificar tal repercussão, as ocupações de escolas, institutos federais e universidades em todo o País por estudantes cujo principal estandarte era a oposição à contrarreforma do Ensino Médio imposta pelo Executivo. Segundo Avritzer (2016), essas manifestações retratavam a indignação

geral, considerando os elementos genéricos em todas as manifestações sociais. Ainda assim, contudo, se pode afirmar que as reivindicações têm origem na ruptura do consenso participativo.

Apesar, porém, do descontentamento criado pela Medida Provisória nº 746/2016, a Lei nº 13.415 foi promulgada em 16 de fevereiro de 2017.

Segundo Kuenzer (2017),

É importante ressaltar que, embora tenha havido acirrado enfrentamento dos setores progressistas da sociedade civil, em particular do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, e do movimento dos estudantes secundaristas, a proposta do governo foi aprovada integralmente. A restrição ao debate e o tempo reduzido que transcorreu entre o estabelecimento da Comissão Especial (março de 2012) para realizar os estudos que subsidiariam o PL nº 6840 (2013, na versão inicial, e dezembro de 2014, na versão substitutiva), as edições da Medida Provisória (setembro de 2016) e da nova Lei (fevereiro de 2017) evidenciam o caráter autoritário das novas diretrizes, contrariando o movimento histórico pautado pela ampla discussão na sociedade civil e entre esta e o governo, que caracterizou o processo de construção e aprovação das diretrizes curriculares até então em vigor. (KUENZER, 2017, 333-334).

As mudanças propostas pela nova lei podem, segundo Kuenzer (2017), ser agrupadas nos eixos carga horária e organização curricular. No tocante à carga horária, a Lei nº 13.415/2017 determina a ampliação progressiva para 1.400 horas, devendo os sistemas de ensino atingir 1.000 horas em, no máximo, cinco anos. Assim, com a manutenção dos 200 dias letivos, a carga diária será de cinco horas, até atingir progressivamente o período integral nos próximos cinco anos. Já no concernente à organização curricular determinada pela lei, esta obedece ao princípio da flexibilidade das trajetórias curriculares para atender aos projetos de vida dos jovens. Destarte, a organização curricular passa a admitir distintos percursos, na qual, da carga total, no máximo 1.800 horas serão comuns, atendendo à BNCC e incluindo a parte diversificada prevista no art. 26 da Lei nº 9394/1996; o art. 35 da Lei nº 13.415/2017, em seu quinto parágrafo, contudo, estabelece apenas a duração máxima do conteúdo curricular comum, “[...] de acordo com a definição dos sistemas de ensino”. (KUENZER, 2017).

Consoante alvitra Cunha (2017), a reforma do Ensino Médio determinou a mudança da estrutura e do currículo do Ensino Médio nas escolas públicas e privadas, instituindo cinco itinerários formativos específicos no Ensino Médio:

Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional. Ficou decidido, entretanto, que a BNCC e cada escola determinam as disciplinas obrigatórias em cada itinerário. Para todos os alunos, somente Português e Matemática.

Quando questionados sobre tal mudança no Ensino Médio, chamou atenção a falta de conhecimento de alguns profissionais no concernente a essa modificação que já é lei, como é possível perceber no seguinte extrato de uma das entrevistas e mesmo no silêncio dos entrevistados, coletivamente.

Eu não tenho conhecimento suficiente para fazer discussão sobre a reforma do Ensino Médio. Sei que existem as críticas e as coisas mudam rapidamente: uma hora tira disciplina noutra hora volta disciplina. Mas para mim o que existe é uma bagunça de ideias. Eu não sei se foi aprovada a reforma completa, se está em discussão. Enfim, para mim, não é nada concreto. (D, 2019, 17'27").

Essa realidade ressalta a necessidade de aprofundamento dos debates na contextura estadual a respeito das mudanças previstas pela referida lei, de modo a defender um currículo mais integrado, em que o conteúdo das disciplinas dialogue com a vida concreta dos estudantes e também entre si.

Para isso, é importante uma discussão pedagógica em cada escola, envolvendo toda a comunidade escolar, de modo a tornar a escola mais interessante para o adolescente, sem retirar dele o direito de acesso aos conhecimentos mais amplos que a humanidade produziu e ainda produz.

Esses sete pontos delineados na segunda seção do capítulo 2 vão ao encontro de alguns problemas encontrados pela Secretaria da Educação de Santa Catarina, quanto à implantação dos cursos integrados:

- maior duração dos cursos, para garantir a aplicação das diretrizes do Ensino Médio e da educação profissional;
- horários de aulas organizados em função da disponibilidade dos professores, e não da proposta pedagógica;
- necessidade de maior prazo para que os professores compreendam a proposta de integração entre os componentes curriculares do Ensino Médio e os da educação profissional;
- dificuldades na compreensão da proposta de contextualização dos conteúdos do Ensino Médio às competências da habilitação profissional;

- obstáculos para a realização de estágios devido à idade dos alunos e à especificidade de algumas áreas (como Saúde e Indústria);
- dificuldade de contratação de docentes para os componentes curriculares da habilitação profissional, pois o valor de seus vencimentos é inferior ao dos professores da educação geral;
- falta de capacitação da maior parte dos docentes das disciplinas profissionais, por não estarem ainda em atuação nas escolas no período inicial de implantação;
- insuficiência ou ausência de encontros sistemáticos para o planejamento conjunto e integrado de aulas e atividades, em algumas escolas. (REGATTIERI; CASTRO, 2010, p. 53-54)

Ainda, como foi acompanhado durante todo o desenrolar do capítulo 2, diversos autores, em distintos pontos do Brasil, apontaram dificuldades semelhantes ao tratarem sobre a integração curricular. Nessa perspectiva, no próximo capítulo, oferecemos propostas para serem executadas no nível da escola, de modo que o problema seja cuidado individualmente; conquanto, porém, outras escolas denotem problemas de integração curricular com características semelhantes, possam se inspirar no Plano de Ação Educacional (PAE) apresentado e, assim, moldar o seu próprio projeto de intervenção que também abarque as peculiaridades da instituição.

3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL – A INTEGRAÇÃO CURRICULAR SOB NOVO ENFOQUE

Visando a compreender o desenvolvimento da proposta da integração curricular para o Curso de Edificações da Escola Estadual de Educação Profissional Juarez Távora, esta dissertação procurou analisar as causas que colaboram para a dificuldade de integração entre as disciplinas do eixo técnico e as da formação geral e o papel da gestão no emprego efetivo do currículo integrado.

Para isso, o primeiro capítulo mostrou o caso da gestão que trata sobre o papel da administração pedagógica na efetivação do currículo integrado na EEEP sob exame, considerando a disposição das disciplinas da formação geral no Curso Técnico em Edificações. Para tanto, procede a uma contextualização da Educação Profissional no Brasil, começando pela dualidade do Ensino Médio, e destaca as leis e decretos que regem tal educação. Aborda, ainda, a proposta de integração curricular na Educação Profissional no Estado do Ceará, descrevendo, para isso, o percurso de efetivação no Estado e as propostas curriculares já em curso. Sobretudo, demonstra a Escola Estadual de Educação Profissional Juarez Távora, o Curso de Edificações e alguns instrumentos da gestão na busca da elaboração de um projeto integrador, indicando os principais desafios para pôr em prática uma proposta de currículo integrado.

O segundo capítulo, por sua vez, aportou uma discussão mais fundamentada acerca do currículo integrado, de modo que as considerações sobre a integração curricular no contexto da EEEP Juarez Távora fossem reflexões arrimadas em pesquisas e estudos consistentes. Assim, neste capítulo, por via de entrevistas, demos representatividade aos partícipes no processo da integração curricular e realizamos, em paralelo, uma revisão de literatura acerca do tema estudado, enfatizando a formação continuada dos professores na unidade de ensino pesquisada; a função social das EEEPs; o currículo integrado, focando no que é a integração curricular; a motivação para sua efetividade; as dificuldades em sua implementação; e os porquês dessas dificuldades. Além disso, salientamos os planejamentos de aula, a relação entre os alunos e a integração curricular e, por fim, como a reforma do Ensino Médio poderá influenciar na integração curricular.

Ainda durante a revisão bibliográfica, identificamos Ramos (2014) assinalar que o currículo integrado deve estar estruturado em duas dimensões: uma objetiva,

na qual está a estrutura da produção e seus fundamentos e conhecimentos técnico-científicos, e a outra dimensão subjetiva, que consiste na apreensão desses conhecimentos científicos que estruturam o saber e a experiência do trabalho.

A autora sugere a organização do currículo em tempos/espacos de problematização, enfrentamento do problema com amparo dos conhecimentos já produzidos; instrumentalização, sistematização dos conhecimentos já produzidos; experimentação, contato direto com o fenômeno, processo, fato; orientação, momentos individuais ou em grupos de alunos em relação dialógica professor-aluno; sistematização, síntese e revisão dos problemas; e consolidação, avaliação formativa (RAMOS, 2014).

Com efeito, depois de refletir sobre o problema da gestão proposto por esta pesquisa no primeiro capítulo e analisar os resultados da investigação no segundo capítulo, ponderando sobre as sugestões de Ramos (2014), o terceiro capítulo desta dissertação foi elaborado com esteio na análise do problema da integração curricular e as constatações da pesquisa qualitativa, no intuito de subsidiar a elaboração de um Plano de Ação Educacional (PAE).

O PAE proposto tem por objetivo propiciar sugestões para viabilizar a integração curricular no Curso de Edificações na Escola Estadual de Educação Profissional Juarez Távora, a fim de constituir apoio para a atuação de professores e gestores que acreditem no currículo integrado.

A elaboração do PAE visa a assistir à promoção de uma escola engajada com o processo de aprendizado, o desenvolvimento integral e a progressão contínua dos alunos do Ensino Médio de Fortaleza, proporcionando o sobrepujamento das desigualdades educacionais e dos desafios que esse nível de ensino denota.

Releva destacar, no entanto, que o PAE tem um caráter propositivo e não representa um plano amarrado, porquanto, no momento da sua prática, novos desafios podem surgir e, assim, exigir a reflexão e o diálogo de todos os profissionais envolvidos para a busca de soluções opcionais.

As ações são propostas para a execução no nível da escola, de maneira que o problema seja tratado de maneira individualizada. Isso permite, todavia, que escolas com problemas de integração curricular de características semelhantes possam se inspirar neste PAE para criar a própria sugestão interventiva que também englobe as especificidades da instituição.

A elaboração de um PAE, em torno dos referidos eixos, busca atuar especificamente nos aspectos detectados ao largo da pesquisa qualitativa, que mais contribuem para os problemas da integração curricular. Em todos os eixos, de acordo com Moraes (2017),

a prioridade é conscientizar a comunidade escolar sobre a responsabilidade coletiva com o sucesso dos alunos e sobre a necessidade de torná-los protagonistas de todas as ações desencadeadas, a fim de conseguir o engajamento necessário para transformar a prática da escola. (P. 123-124).

Assim, as ações propostas neste PAE objetivam amparar a gestão escolar no desenvolvimento da integração curricular para o Curso de Edificações da EEEP Juarez Távora, contemplando, para isso, a lotação de professores, elaboração de horário, planejamento e escuta dos estudantes.

Para tal, aproveitamos ao máximo a infraestrutura, os recursos humanos e materiais que a escola já possui, possibilitando maiores possibilidades de execução do projeto, independentemente de esforços de outras instâncias da educação, como a Superintendência Regional e a Secretaria da Educação.

Para melhor entendimento da proposta de intervenção, este capítulo está dividido em duas seções - gestão do cotidiano escolar e gestão pedagógica. Por meio delas, definimos as ações e as estratégias de implementação que serão postas em prática pela mediação da diretoria da EEEP Juarez Távora.

3.1 Gestão do Cotidiano Escolar

Uma cuidadosa óptica ao cotidiano das escolas possibilita averiguar que essa instituição não é o espaço onde se concretizam, plenamente, as propostas oficiais da educação. Isso ocorre, pois, na escola, “[...] o planejamento educacional não se trata de mera transposição de fundamentos, diretrizes, princípios e legislações educacionais”. (LÜCK, 2009, p. 137).

A escola é composta por pessoas de múltiplos saberes e motivações, de temporalidades e valores diversos, expressos em um mesmo espaço, e, por isso, o entendimento e a aquiescência às propostas não sucedem de maneira tranquila (LÜCK, 2009).

Indubitavelmente, os textos das políticas públicas, incluindo aqui os currículos, vão sendo criados nas condições de sua apropriação e, portanto, de sua efetivação pelos distintos agentes do processo, na movimentação que se dá nessa “arena” na qual ocorrem disputas e confrontos de posições e interesses (MICARELLO, 2016).

A escola é, pois, o resultado dos embates entre demandas exteriores e possibilidades interiores. De tal sorte, cabe ao grupo gestor atuar no sentido de fazer “[...] diminuir as contradições e discrepâncias entre realidade e proposições”. (LÜCK, 2009, p. 137).

Durante as entrevistas, identificamos que os professores argumentam que um dos entraves para a efetivação do currículo integrado é a falta de espaço, tanto para o planejamento coletivo como para a elaboração dos planos anuais.

Nesta perspectiva, as duas próximas subseções oferecem propostas de ações que viabilizem esses espaços.

3.1.1 Lotação de professores da formação geral

A Escola Estadual de Educação Profissional Juarez Távora, por fazer parte da rede estadual de ensino do Ceará e obedecer às diretrizes estaduais, não tem autonomia para mudar a carga horária das matrizes curriculares dos cursos. Tem liberdade, no entanto, para distribuir o peso horário das disciplinas e realizar modificações na execução desse currículo, na maneira como os conteúdos serão distribuídos e trabalhados e no desenvolvimento das competências inerentes a cada curso.

Durante a pesquisa, percebemos que as matrizes curriculares exprimem caminhos para possibilitar a integração curricular, entretanto, falta orientação pedagógica para realizá-la com maior clareza e eficiência, tanto pela gestão pedagógica da escola, como pelos professores.

Consoante foi possível averiguar no capítulo 1, a matriz curricular do Curso de Edificações é dividida em três partes: da formação geral, integrando disciplinas das quatro áreas de conhecimento do Ensino Médio (Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática); da formação profissional, com disciplinas específicas da área de Edificações, e da parte diversificada, que “[...] integra disciplinas voltadas para uma maior compreensão das relações existentes no mundo

do trabalho e para uma articulação entre esse e os conhecimentos acadêmicos”. (CEARÁ, 2014, p.12).

Apesar de a lotação de professores das duas primeiras partes da matriz ser bastante engessada, dois componentes da parte diversificada permitem harmonizar a lotação, de modo a atender a integração entre a formação geral e a de teor profissional: projeto interdisciplinar e horário de estudo.

FIGURA 8 – Parte diversificada da matriz curricular do curso de edificações

PARTE DIVERSIFICADA	Horário de Estudo I	2	40			1	20	2	40	2	40	2	40	180
	Horário de Estudo II	2	40					1	20	1	20	1	20	100
	Projeto de Vida	3	60	3	60	1	20	1	20	1	20			180
	Oficina de Redação					1	20	1	20	1	20			60
	Empreendedorismo	2	40	2	40									80
	Formação para a Cidadania	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
	Projetos Interdisciplinares I	2	40			1	20	2	40	2	40	2	40	180
	Projetos Interdisciplinares II	1	20					1	20	2	40			80
	Mundo do Trabalho	2	40	1	20	1	20	1	20					100
	Preparação e Avaliação da Prática de Estágio											5	100	100
	SUBTOTAL	15	300	7	140	6	120	10	200	10	200	11	220	1.180

Fonte: Secretaria de Educação do Ceará (2019).

Esses componentes, cuja carga horária semestral aparece na Figura 8, respeitando as orientações das portarias de lotação anuais, devem ser ocupados por professores da formação geral.

4.5.5 A lotação de professor em EEEP, no que diz respeito aos componentes da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada do currículo, será feita conforme a habilitação deste e os componentes constantes na matriz curricular de cada curso técnico cadastrada no Sige Escola, considerando a seguinte ordem:

- professores efetivos já pertencentes ao quadro da escola;
- professores efetivos classificados no processo de seleção;
- professores classificados no processo de seleção a serem contratados por tempo determinado, caso persista carência.

[...]

4.5.7 O quantitativo e a distribuição de professores nos componentes curriculares da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada deverão ser definidos de acordo com a configuração dos cursos e turmas em funcionamento em cada EEEP, observando a carga horária disponível.

4.5.8 As 40 horas semanais de cada professor deverão ser alocadas inicialmente nas disciplinas da Base Nacional Comum, e complementadas com as horas da Parte Diversificada de modo a aproximar-se o máximo possível das 27h de regência.

4.5.9 A carga horária relativa aos componentes curriculares da Parte Diversificada e ao Projeto Professor Diretor de Turma deverá ser distribuída, preferencialmente, entre os professores que têm menor carga horária nos componentes curriculares da Base Nacional Comum, no limite de até duas turmas por professor. (CEARÁ, 2019, p. 51).

Posto isso, divisamos que esses dois componentes da matriz curricular podem ter as horas alocadas para aqueles professores da formação geral, que têm as disciplinas mais demandadas pelas do curso técnico.

Essa demanda ocorreu, pois foi evidenciado, durante a pesquisa, que uma das razões para a não integração das disciplinas é a dificuldade de gerenciar o currículo da disciplina que o professor leciona, dentro da reduzida carga horária que ministra, de forma a atender, concomitantemente, as cobranças pela inserção na universidade e a integração com as disciplinas da formação profissional.

Para realizar tal ação, todavia, faz-se importante identificar os conteúdos da formação geral que são prerequisites para as disciplinas da formação profissional e quando esses conhecimentos serão requisitados.

Para possibilitar essa identificação de conteúdos, será solicitado que os professores técnicos, no último mês do ano letivo, elaborem um mapa dos conteúdos da formação geral que são prerequisites para as disciplinas da formação profissional. Para essa ação, propomos o instrumental padronizado na sequência.

Instrumental Padronizado 1 – Mapa de conteúdos prerequisites

1º ano		
2º semestre		
Disciplina técnica	Disciplina da formação geral	Conteúdos
Introdução ao Curso Técnico e Ética Profissional		
Desenho Técnico		
Mecânica dos Solos		
2º ano		
1º semestre		
Disciplina técnica	Disciplina da formação geral	Conteúdos
Higiene e Segurança do Trabalho		
Canteiro de Obras		

Locação Topográfica		
Materiais de Construção		
Resistência dos materiais		
Desenho Arquitetônico I		
2º semestre		
Disciplina técnica	Disciplina da formação geral	Conteúdos
Projeto de Estrutura		
Projeto Hidrossanitário I		
Projeto Elétrico I		
CAD		
Patologia das Construções		
3º ano		
1º semestre		
Disciplina técnica	Disciplina da formação geral	Conteúdos
Meio ambiente e a Sustentabilidade na Construção		
Desenho Arquitetônico II		
Projeto Hidrossanitário II		
Projeto Elétrico II		
Especificações e Orçamentos		
Técnicas de Construções		

Fonte: Elaboração própria, 2018.

Nesse instrumental, os professores técnicos indicarão quais são as disciplinas, especificarão os conteúdos e apontarão quando o domínio destes será necessário.

De posse desse documento, a equipe gestora poderá fazer uma análise dos planos anuais das disciplinas da formação geral, comparar o planejamento dos teores delas com a necessidade indicada por meio do mapa de conteúdos prerequisites e, com esse amparo, indicar a necessidade de lotação de cada professor, além daquela já estabelecida na matriz curricular em cada turma.

Para essa lotação, serão utilizadas as cargas horárias dos componentes da parte diversificada, projetos interdisciplinares e horário de estudo.

QUADRO 11 – Ação 1 do PAE na ferramenta 5W2h

LOTAÇÃO DOS PROFESSORES DA FORMAÇÃO GERAL	
O quê?	Lotação dos professores da formação geral
Por quê?	Porque foi identificado durante a pesquisa que os professores indicam não conseguir gerenciar as demandas da disciplina que lecionam de forma a atender a cobrança pela inserção na universidade e ainda pela necessidade de integração com as disciplinas da formação profissional.
Onde?	Escola Estadual de Educação Profissional Juarez Távora
Quando?	No final do ano letivo vigente.
Quem?	Equipe gestora e professores lotados nas disciplinas da formação profissional.
Como?	Por meio de análise dos planos semestrais das disciplinas da formação geral será construído um mapa dos conteúdos da formação geral que são pré-requisitos para as disciplinas da formação profissional e quando esses conhecimentos serão requisitados. Esse mapa indicará a necessidade de lotação de cada professor além daquela já estabelecida na matriz curricular. Para essa lotação, serão utilizadas as cargas horárias dos componentes da parte diversificada, projetos interdisciplinares e horário de estudo.
Quanto?	Não haverá custos.

Fonte: Elaboração própria, 2019.

3.1.2 Horário Escolar

O horário escolar é uma das variáveis que pode influenciar no desempenho. Quando o horário é estabelecido corretamente, é mais fácil para professores, alunos e gestores se organizarem e aproveitarem ao máximo o que a escola pode oferecer. Ademais, ele influencia no aprendizado.

Para a elaboração do horário escolar, portanto, para minimizar os transtornos com a grade, é necessário considerar o número máximo de variáveis possíveis, como a otimização do tempo do professor, o total de turmas, a carga horária semanal, a matriz curricular das turmas, os professores e suas respectivas disciplinas, as disponibilidades e preferências de cada professor e a disponibilidade de aulas em laboratórios.

Apesar de tantas variáveis levadas em consideração durante a elaboração do horário escolar, foi evidenciado durante as entrevistas o fato de que um dos obstáculos para a prática do currículo integrado é a falta de um horário em comum para o planejamento integrado.

Conforme podemos ver nas Figuras 5 (p. 55), 6 (p. 56) e 7 (p. 56), os horários da Escola têm muitas particularidades e a inclusão dos professores nos planejamentos das áreas da formação geral não tem sido possível.

Ao analisarmos os horários das turmas de 1º e 2º anos de Edificações, que constam na Figura 7 (p.56), vemos que, na quarta-feira, dia de planejamento coletivo das áreas de Ciências da Natureza e Matemática, não há nenhuma aula dessas disciplinas. Ao observarmos, contudo, as Figuras 5 (p.55) e 6 (p.56), notamos que, por essa saída para o planejamento coletivo, os professores técnicos em Edificações estão, praticamente, em todos os horários na sala de aula. Assim, esses horários de planejamento, não coincidentes, impossibilitam a marcação de reuniões conjuntas com as áreas das disciplinas mais necessárias na integração curricular com o Curso de Edificações.

Foi apontado durante a conversa com os professores que eles, tanto os da formação geral como os da profissional, não têm tempo para se reunirem com os colegas de trabalho para um planejamento coletivo.

Essa realidade da falta de um horário de planejamento em comum dificulta a definição das ações coletivas e a continuidade do exercício semanal dos planejamentos integrados.

Em razão dessa realidade, a segunda ação do PAE será a priorização de um horário de planejamento comum entre os professores da formação geral e o coordenador do Curso Técnico em Edificações.

Essa ação possibilitará o planejamento coletivo dos professores, assunto tratada na próxima seção.

QUADRO 12 – Ação 2 do PAE na ferramenta 5W2h

HORÁRIO ESCOLAR	
O quê?	Criação do horário escolar com a priorização de um horário comum de planejamento entre os professores da formação geral e o coordenador do Curso Técnico em Edificações.
Por quê?	Porque foi apontado durante a conversa com os professores que os mesmos, tantos os da formação geral como os da profissional, não têm tempo para se reunir com os colegas de trabalho da formação geral para um planejamento coletivo.
Onde?	Escola Estadual de Educação Profissional Juarez Távora
Quando?	No início de cada semestre letivo.
Quem?	Equipe gestora.
Como?	Será bloqueada uma hora/aula no horário dos dias de terça, quarta e quinta-feira no horário do coordenador do Curso de Edificações, planejamento semanal de cada área, para que essa hora/aula possa ser priorizada como o horário que os professores planejaram conjuntamente.
Quanto?	Não haverá custos.

Fonte: Elaboração própria, 2019.

3.2 A Gestão Pedagógica na EEEP Juarez Távora

A mais importante dimensão da gestão escolar é a pedagógica, pois está diretamente envolvida na promoção da aprendizagem e formação dos alunos. Ela é a dimensão para a qual todas as outras convergem e possibilita o desenvolvimento das “[...] competências sociais e pessoais necessárias para sua inserção proveitosa na sociedade e no mundo do trabalho, numa relação de benefício recíproco. Também para que se realizem como seres humanos e tenham qualidade de vida”. (LÜCK, 2009, p. 96).

A gestão pedagógica representa a organização, coordenação, liderança e avaliação de todos os processos e ações diretamente voltados para a promoção da aprendizagem dos alunos e sua formação (LÜCK, 2009).

Uma dessas ações é o planejamento, tanto no plano macro quanto micro. De acordo com Lück,

Planejar constitui-se em um processo imprescindível em todos os setores da atividade educacional. É uma decorrência das condições associadas à complexidade da educação e da necessidade de sua organização, assim como das intenções de promover mudança de condições existentes e de produção de novas situações, de forma consistente. O planejamento educacional surgiu como uma necessidade e um método da administração para o enfrentamento organizado dos desafios que demandam a intervenção humana. (2009, p. 32).

Durante as entrevistas, foi identificado o fato de que os professores argumentam que outro entrave para a implementação do currículo integrado é a ausência de um planejamento coletivo que permita a elaboração dos planos anuais, mas, também, adaptações durante o dia a dia.

A seção anterior descreveu ações que visam a disponibilizar tempo para a efetivação do currículo integrado. As duas próximas subseções, sequencialmente, propõem ações que estruturam o planejamento coletivo e, assim, possibilitem a divulgação.

Essa publicidade permite que todos os agentes da comunidade escolar possam desempenhar seu protagonismo, de modo a possibilitar a integração curricular.

3.2.1 A Jornada Pedagógica da EEEP Juarez Távora

A Jornada Pedagógica movimenta, anualmente, os professores da Escola Estadual de Educação Profissional Juarez Távora e constitui um marco no planejamento de ações para o ano letivo vindouro.

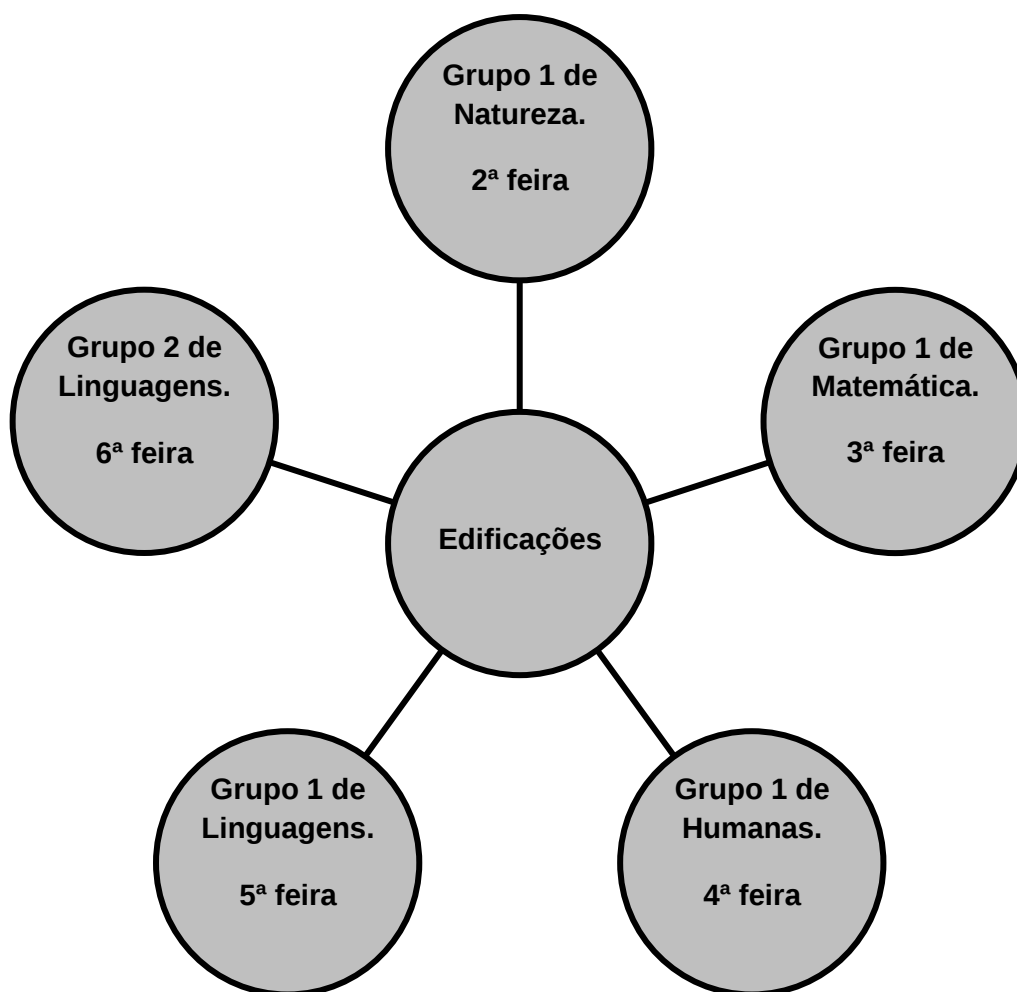
Este evento é uma quadra de reflexão, discussão e tomada de decisões quanto às práticas pedagógicas que serão exercitadas no cotidiano escolar. Para isso, entretanto, a temática deve ser focada na necessidade apontada pelos professores e, também, estar de acordo com as políticas públicas planejadas no campo pedagógico.

Posto isso, a Jornada Pedagógica é uma oportunidade ímpar de planejar as disciplinas de maneira a atender a concepção de Ensino Médio integrado à Educação Profissional e, assim, efetivar uma proposta de integração de conhecimentos gerais e específicos no Ensino Médio, que privilegie a formação básica e a profissional, de maneira que as pessoas se tornem capazes de compreender a realidade e de produzir a vida.

É sensível, entretanto, a complexidade do processo de formulação do planejamento anual durante esse período. Assim, um estudo preliminar facilita uma futura elaboração, de modo que o Mapa de Conteúdos Prerrequisitos precisa ser disponibilizado antecipadamente para análise de todos os professores.

Durante a Jornada Pedagógica, serão incluídos, na programação, momentos coletivos para discussões em grupos divididos, conforme a área do conhecimento em que trabalham. Serão organizados horários para cada um e os espaços físicos que ocuparão para realizar as discussões. Assim será possível potencializar o planejamento coletivo entre os pares e abordar pontos específicos dos profissionais.

Fixaremos o grupo técnico de edificações em um espaço e ele planejará coletivamente, com cada grupo da formação geral, nas cinco tardes disponíveis da Jornada Pedagógica, conforme Figura 9.

FIGURA 9 – Rodízio para o planejamento coletivo

Fonte: Elaboração própria, 2019.

Todos os planejamentos coletivos terão no máximo sete professores, o que possibilitará que os planos anuais sejam rascunhados em conjunto e democraticamente.

Esse planejamento anual coletivo será estruturado no instrumental Padronizado 2, ao qual será concedida publicidade à comunidade escolar, para, assim, permitir que todos os agentes possam desempenhar seu protagonismo, de modo a possibilitar a integração curricular.

Instrumental Padronizado 2 – Formulário para Construção do Plano Anual por Disciplina

Série: _____	Disciplina: _____	Professor: _____	
PERÍODO	CONTEÚDO	HORAS AULA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
1º	Semana 1 (03 – 07/02) ➤ [...]		❖
	Semana 11 (14 – 16/04) ➤		
2º	Semana 1 (21 – 25/04) ➤ [...]		❖
	Semana 10 (23 – 27/06) ➤		
3º	Semana 1 (31/07 – 01/08) ➤ [...]		❖
	Semana 10 (29/09 – 03/10) ➤		
4º	Semana 1 (06 – 10/10) ➤ [...]		❖
	Semana 11 (16 – 19/12) ➤ Semana de aplicação do EPA		

METODOLOGIA	
INSTRUMENTOS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO / COMPOSIÇÃO DAS NOTAS	
1º	
2º	
3º	
4º	
BIBLIOGRAFIA	
❖	

Fonte: Elaboração própria, 2019.

Com tantos agentes envolvidos no planejamento, é difícil estabelecer um modelo, “[...] particularmente em se tratando de um regime democrático onde conflitos são canalizados para as instituições e vão sendo resolvidos por debate, acordos e coalizões, expressos no processo decisório”. (CONDÉ, 2012, p. 9).

Pela razão ora exposta, essa ação também será o início da oferta de atividades de formação continuada, em situações de trabalho, com foco no desenvolvimento de competências pedagógicas para o planejamento coletivo e o desenvolvimento de condições propícias à criação de um ambiente escolar favorável à melhoria das experiências de formação e aprendizagem dos alunos, as quais serão continuadas na próxima subseção.

QUADRO 13 – Ação 3 do PAE na ferramenta 5W2h

A Jornada Pedagógica da EEEP Juarez Távora	
O quê?	Organização da Jornada Pedagógica para criar momentos de discussões em grupos e potencializar o planejamento coletivo entre os professores da formação geral e o coordenador do Curso Técnico em Edificações.
Por quê?	Porque foi apontado durante a conversa com os professores que os mesmos, tanto os da formação geral como os da profissional, não têm tempo para se reunir com os colegas de trabalho da formação geral para um planejamento coletivo.
Onde?	Escola Estadual de Educação Profissional Juarez Távora
Quando?	No início de cada ano letivo.
Quem?	Equipe gestora e professores.
Como?	O Formulário Padronizado 1 será disponibilizado antecipadamente ao grupo de professores para análise dos conteúdos prerequisites. Durante a Jornada, o grupo de docentes do curso técnico em edificações estará fixo em um espaço e planejará coletivamente com cada grupo da formação geral, nas cinco tardes disponíveis da Jornada Pedagógica, conforme Figura 9. Preenchimento, posterior, do Formulário Padronizado 2.
Quanto?	Não haverá custos.

Fonte: Elaboração própria, 2019.

3.2.2 Rotina de Planejamento Semanal

Como mencionado no decorrer do capítulo 2, é no contexto da prática que a política se concretiza. É nele que cada agente interpreta o texto da lei de acordo com suas experiências e objetivos; ou seja, é no contexto da prática que os planos anuais das disciplinas da formação geral são impulsionados à ação.

O momento mais oportuno para concretizar tal ação de integração curricular coincide com as ocasiões de planejamento semanal, porquanto é nessas oportunidades que os professores devem pensar no plano de aula a ser aplicado em sala para concretizar os objetivos estabelecidos nos planos anuais das disciplinas.

Todos os professores da formação geral têm 13 horas para planejamento, das quais nove são agrupadas de acordo com as áreas: Linguagens, às terças-feiras; Ciências da Natureza e Matemática, às quartas, e Ciências Humanas, às quintas. Esses dias designados semanalmente para o planejamento possuem um momento específico com o coordenador escolar.

Apesar de o planejamento do eixo técnico não possuir um dia específico e ser alocado de acordo com a disponibilidade do professor contratado, pois a maior parte não tem dedicação exclusiva, a coordenação escolar consegue ter um momento de planejamento coletivo com os coordenadores dos cursos técnicos.

Entendemos que esses momentos são propícios para favorecer a integração curricular, contudo, devem ser melhorados. Como apontado na Ação 2 do PAE, será necessário que haja a priorização de um horário comum de planejamento entre os professores da formação geral e o coordenador do Curso Técnico em Edificações durante a criação do horário escolar.

O ideal seria que todos os professores técnicos do Curso de Edificações participassem desses encontros, entretanto, aqueles que têm a carga horária reduzida ficam impossibilitados, pois não possuem hora/aula de planejamento suficiente. Por conseguinte, propomos que pelo menos o coordenador do curso tenha uma hora/aula determinada de planejamento na terça, na quarta e na quinta, a qual pode ser alocada nas 20 horas/aula que possui, exclusivamente, para coordenação.

A intenção do ato de fixar essa hora de planejamento é possibilitar que o coordenador do curso se reúna com os professores da área que estão planejando naquele dia específico e, assim, façam um planejamento coletivo.

Para esse momento, sugerimos a utilização do Instrumental Padronizado 3, Formulário de Acompanhamento do Planejamento Semanal, pelo coordenador escolar.

Instrumental Padronizado 3 – Formulário de Acompanhamento do Planejamento Semanal

PLANEJAMENTO COLETIVO: EDIFICAÇÕES X ÁREA DA FORMAÇÃO GERAL				
Data do planejamento: ____ / ____ /2019				
Professores presentes:				
1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9.				
Planejamento da semana por disciplina				
Disciplina		1ª série	2ª série	3ª série
Disciplina 1	Conteúdo			
	Como			
Disciplina 2	Conteúdo			
	Como			
Disciplina 3	Conteúdo			
	Como			
Disciplina 4	Conteúdo			
	Como			

Disciplina 5	Conteúdo			
	Como			
Propostas de ações integradas				
Disciplinas		Ação		

Fonte: Elaboração própria, 2019.

Este instrumental tem a missão de organizar a ação de planejamento. Nele será possível compartilhar e registrar, por área, o conteúdo previsto para a semana subsequente em cada disciplina e como está delineada a maneira de ministrá-lo. Após a divisão dessas informações, será possível propor ações integradas entre as disciplinas.

A utilização deste protocolo também permitirá a partilha de informações com os demais professores da formação profissional e, também, com os outros segmentos da comunidade escolar.

A EEEP Juarez Távora possui uma prática que visa a melhorar a comunicação no ambiente escolar e, assim, contribuir para a proposição de soluções, exposição de ideias, explicações estratégicas, realização de acordos, de maneira clara e objetiva. Antes do início de cada mês letivo, a instituição encaminha informativos nos quais estão detalhadamente as ações acordadas na elaboração do Calendário Escolar Anual para aquele mês vindouro. Essa retomada detalhada e antecipada do planejamento mensal possibilita que a comunidade escolar faça sugestões.

Utilizando esse mesmo expediente, uma das propostas de tal ação é compartilhar, dentro desses informativos mensais, os Instrumentais Padronizados 2 e 3: no de fevereiro, compartilhar-se-ia o Instrumental Padronizado 2 de todas as disciplinas, para possibilitar o conhecimento do todo pela comunidade escolar, e,

nos meses subsequentes, o Instrumental Padronizado 3, para o registro das ações de planejamento do mês anterior.

Esse compartilhamento de informação visa à elaboração de uma avaliação que seja constituída pelo coletivo de professores e alunos, conforme o planejamento e execução do currículo; e, também, oriente a aprendizagem e apoie a organização dos processos escolares.

Assim, propomos que pelo uma avaliação por semestre seja construída em torno dos objetivos e/ou competências comuns às disciplinas, transformando-se em um mecanismo auxiliar na integração curricular: um no 2º e outro no 4º período do ano letivo.

Fixar tais avaliações nesses períodos possibilita que haja uma apropriação do todo semestral pelos professores, para, então, propor a avaliação.

A estruturação desta ação do PAE buscou atuar especificamente em um dos aspectos detectado qualitativamente, que mais contribui para os problemas da integração curricular.

Em todas as ações indicadas, entretanto, está destacada a necessidade de conceder-lhes publicidade. Esse ato de tornar públicas as ações da escola permite que todos os agentes da comunidade escolar possam desempenhar seu protagonismo de modo a possibilitar a integração curricular.

Como a prioridade é conscientizar a comunidade escolar sobre a responsabilidade coletiva com o sucesso dos alunos e acerca da necessidade de tornar, principalmente, os estudantes, protagonistas de todas as ações fomentadas, a fim de conseguir o comprometimento necessário para transformar a prática da escola (MORAIS, 2017), trazemos a proposta de uma ação na próxima subseção.

QUADRO 14 – Ação 4 do PAE na ferramenta 5W2h

Rotina de Planejamento Semanal	
O quê?	Planejamento coletivo dos professores da formação geral e o coordenador do curso técnico em edificações.
Por quê?	Porque foi identificado durante a conversa que um dos impedimentos para a implementação da integração curricular é a inexistência de momentos para planejamentos coletivos.
Onde?	Escola Estadual de Educação Profissional Juarez Távora
Quando?	Semanalmente, no decorrer de cada ano letivo.
Quem?	Equipe gestora, professores e alunos.
Como?	Planejamento coletivo do coordenador do Curso de Edificações com os professores da formação geral no dia designado a cada área. Compartilhamento do conteúdo que será ministrado e como será. Preenchimento do Formulário de Acompanhamento do Planejamento Semanal (Instrumental Padronizado 3) pelo coordenador escolar. Partilha do Instrumental Padronizado 3 com todos os segmentos da comunidade escolar. Elaboração de uma avaliação semestral em torno de objetivos e/ou competências comuns às disciplinas.
Quanto?	Não haverá custos.

Fonte: Elaboração própria, 2019.

3.2.3 A Participação dos Alunos na Gestão Pedagógica

Como já abordado, uma das principais funções sociais da escola é ser espaço e instrumento de transformação. Ela, além de produzir conhecimentos, deve se direcionar para o desenvolvimento pessoal e social dos jovens, o que implica uma série de valores que devem ser trabalhados na e pela instituição, propiciando, com efeito, que o estudante seja o protagonista de sua história (SOARES, 2016).

Para isso, entretanto, os alunos precisam atuar como personagem principal de um projeto voltado para a solução de problemas reais, isto é, os discentes devem ser protagonistas e, assim, ter uma participação ativa e construtiva na vida da escola, da comunidade e da sociedade.

A Escola Estadual de Educação Profissional Juarez Távora, nesta perspectiva, conta com um Conselho de Líderes de Turma e com o Grêmio Estudantil que participam das decisões da escola, inclusive as de caráter pedagógico.

O Conselho de Líderes de Turma foi pensado, pois estamos em uma sociedade que busca por profissionais empreendedores e proativos e, assim, o papel do líder é fundamental, uma vez que a liderança deve auxiliar o grupo a atingir as metas desejadas, se fazendo presente nos diversos ambientes em que estamos inseridos (CEARÁ, 2018a).

Sendo o protagonismo juvenil um meio importante no âmbito de formação cidadã, cada turma da EEEP Juarez Távora possui um líder, que trabalha junto ao diretor de turma e à Coordenação Escolar, em uma gestão democrática, na qual os alunos participam da tomada de decisões.

Levando em consideração a importância desse protagonismo estudantil, uma vez que visamos à formação integral do ser, sugerimos a criação de um protocolo de reunião mensal com os estudantes, como proposta interventiva. Nesse encontro, a gestão escolar discutirá temas pedagógicos com os estudantes e serão repassadas as sínteses das pautas semanais com os professores.

A intenção dessa proposta é dar representatividade aos estudantes e saber como eles avaliam o desenvolvimento das ações integradas, o que acham que aprenderam com elas, que diferencial trouxe ao processo de aprendizagem e quais foram as dificuldades enfrentadas.

Como propomos na ação anterior, também intencionamos utilizar um Instrumental Padronizado para viabilizar o compartilhamento de informações com os demais alunos por intermédio das redes sociais.

Instrumental Padronizado 4 – Formulário para Reunião com Líderes

REUNIÃO COM LÍDERES			
Data da reunião: ____ / ____ / 2019			
Presentes:			
1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9.			
	1ª série	2ª série	3ª série
Avaliação do desenvolvimento das ações integradas			
O que aprenderam com as ações integradas?			
Qual diferencial trouxe ao processo de aprendizagem?			
Quais foram as dificuldades enfrentadas?			
Propostas de ações integradas			
Disciplinas	Ação		

Fonte: Elaboração própria, 2019.

Este instrumental tem a missão de compartilhar a ação de planejamento com os estudantes. Como podemos notar, nele os discentes poderão proceder a

sugestões de ações integradas que serão compartilhadas com os professores nos planejamentos semanais seguintes.

É preciso entender a juventude, suas experiências e perspectivas, desenvolvendo uma escuta atenciosa e compreensiva, buscando revelar quem são os sujeitos que compõem o grupo de estudantes e, assim, exercitar uma mudança de cultura ao se tentar adquirir confiança pela via das práticas.

QUADRO 15 – Ação 5 do PAE na ferramenta 5W2h**A Participação dos Estudantes na Gestão Pedagógica**

A Participação dos Estudantes na Gestão Pedagógica	
O quê?	A participação dos estudantes no processo de planejamento e implementação do currículo integrado.
Por quê?	Porque o protagonismo juvenil é uma ferramenta importante dentro processo de formação integral do ser.
Onde?	Escola Estadual de Educação Profissional Juarez Távora
Quando?	Mensalmente, no decorrer de cada ano letivo.
Quem?	Equipe gestora e Conselho de Líderes de Turma.
Como?	Reunião mensal com os líderes das turmas de Edificações. Compartilhamento de sínteses dos planejamentos mensais. Preenchimento do Formulário para Reunião com os Líderes (Instrumental Padronizado 4) pelo coordenador escolar. Partilha do Instrumental Padronizado 4 com todos os segmentos da comunidade escolar.
Quanto?	Não haverá custos.

Fonte: Elaboração própria, 2019.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dissertação ora relatada analisou as causas que concorrem para a dificuldade de integração entre as disciplinas das formações geral e profissional e o papel da gestão na efetivação do currículo integrado no Curso de Edificações da Escola Estadual de Educação Profissional Juarez Távora. Como desfecho, o estudo propôs ações factíveis pelos gestores, professores e discentes da instituição, com a finalidade de possibilitar a integração entre as disciplinas.

Para compreender o caso da gestão, a pesquisa ensejou o contexto histórico da Educação Profissional no Brasil, começando pela dualidade do Ensino Médio, e destacou as leis e decretos que regem tal educação. Abordou, ainda, a proposta de integração curricular na Educação Profissional no Estado do Ceará, descrevendo, para isso, o percurso de implementação no Estado e as propostas curriculares levadas a efeito. Apresentou, também, a EEEP Juarez Távora, o Curso de Edificações e alguns instrumentos da gestão na busca da elaboração de um projeto integrador, indicando os principais desafios para implantar uma proposta de currículo integrado.

Ademais, efetivou uma discussão mais fundamentada acerca do currículo integrado, de modo que as considerações sobre a integração curricular no contexto da Instituição estudada fossem reflexões assentadas em pesquisas e estudos consistentes.

A dissertação utilizou o método da pesquisa qualitativa, que é capaz de apreender informações com riqueza de detalhes, permitindo maior interação do pesquisador com os sujeitos investigados e, conseqüentemente, a elaboração de uma análise mais profunda sobre o caso da gestão. Para a investigação em si, foram eleitos o método de entrevista coletiva e semiestruturada.

Por intermédio de entrevistas, demos representatividade aos partícipes no processo da integração curricular e realizamos, em paralelo, uma revisão de literatura acerca do tema estudado, enfatizando a formação continuada dos professores na unidade de ensino pesquisada; o currículo integrado, focando no que é a integração curricular; a motivação para sua implementação; as dificuldades em sua implementação; e os porquês dessas dificuldades. Além disso, salientamos os planejamentos de aula, a relação entre os alunos e a integração curricular e, por fim,

como a reforma do Ensino Médio poderá influenciar no processo de integração curricular.

A pesquisa revelou que a falta de espaços de planejamento coletivo e a pequena carga horária disponibilizada para algumas disciplinas inviabilizam a prática de integração curricular no Curso Técnico em Edificações da EEEP Juarez Távora.

Nessa contextura, o trabalho propôs a adoção de estratégias diversificadas, que foram elaboradas tendo como foco os problemas identificados. As intervenções foram organizadas em torno de dois eixos principais, compondo um grande projeto coletivo com ações individualizadas, porém complementares quanto ao seu objetivo.

É importante destacar o fato de que esta pesquisa não representa um fim, pois a ela suscita uma série de outras indagações, imprescindíveis para a compreensão da necessidade da integração curricular.

Consideramos que o ensino profissional integrado é um amplo desafio para aqueles que julgam que esta modalidade não configura a justaposição de currículos. Longe disso, pois se intenta é estabelecer uma formação profissional, humanizada e emancipadora, na qual o trabalhador tenha domínio sobre como, o que e para quem produz, mas que os conhecimentos desenvolvidos podem contribuir para a significação e contextualização de saberes dos conhecimentos das disciplinas da formação geral.

É mandatório, contudo, compreender o que acontece no cotidiano de uma escola, onde se deve viabilizar a superação à escola segmentadora e diferenciadora e, ainda, a elaboração de um currículo escolar que se fundamenta numa perspectiva de formação *omnilateral*, ainda que, no caminho, não se dissolvam os limites entre as disciplinas.

A conclusão do trabalho revelou ser no contexto da prática que a política se concretiza, pois é nesse momento que cada agente interpreta o texto da lei, de acordo com suas experiências e objetivos. Assim, a mudança do paradigma de planejamento é imperativa para concretizar a integração curricular.

A dissertação ora rematada representa, por conseguinte, uma reflexão perante os problemas da integração curricular expressos pelo Ensino Médio integrado à Educação Profissional, com amparo das peculiaridades da escola investigada, podendo servir de referência para que gestores de outras unidades de ensino que denotem particularidades semelhantes possam adaptar e replicar as ações propostas - inclusive, para o Estado do Ceará, que, em decorrência da Lei nº

13.415, milita em propostas de flexibilização curricular, o que poderia vir a ser excelente oportunidade para uma revisão curricular que propicie a integração curricular de cada curso ofertado pelo Estado. Contudo, isso só virá a ocorrer se os implementadores da ponta participarem efetivamente da construção das propostas de flexibilização.

REFERÊNCIAS

A1; A2; A3; A4; A5; A6; A7; A8; A9. **Entrevista**. [abril. 2019]. Entrevistador: Fernanda Ramalho de Oliveira. Fortaleza, 2018. 1 arquivo.mp3 (32min 12s).

A10; A11; A12; A13; A14; A15; A16; A17; A18. **Entrevista**. [abril. 2019]. Entrevistador: Fernanda Ramalho de Oliveira. Fortaleza, 2018. 1 arquivo.mp3 (31min 47s).

ALEIXO, Roberta Eliane Gadelha. **Defasagem de aprendizagem em Matemática: o caso de uma escola estadual de Educação Profissional do Estado do Ceará**. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014.

ALMEIDA, Jaqueline Ferreira. **A Integração do Ensino Médio à Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Curso Técnico em Edificações – IFES Campus Colatina**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. P. 187. 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/8620/1/tese_12140_disserta%C3%A7%C3%A3o%20vers%C3%A3o%20final%20Jaqueline%20Ferreira%20de%20Almeida.pdf>. Acesso em: 08 de outubro de 2018.

AVRITZER, Leonardo. **Impasses da democracia no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2016, 154 pp.

BRASIL. Lei nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Ideb**. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/consulta-ideb>>. Acesso em: abril de 2018.

_____. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF. 1961. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529.htm>>. Acesso em: 24 de junho de 2018.

_____. **Decreto nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2 do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 24 de junho de 2018.

_____. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004a. 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm>. Acesso em: 13 de maio de 2019.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 39/2004**, de 8 de dezembro de 2004b. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e no Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14428-pceb039-04&category_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 13 de maio de 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília: MEC/ Setec, dez. 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 13 de maio de 2019.

_____. **Decreto nº 6.302**, de 12 de dezembro de 2007b. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm>. Acesso em: 13 de maio de 2019.

_____. **Lei nº 11.741**, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da Educação Profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da Educação Profissional e tecnológica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 13 de maio de 2019.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 26 de novembro de 2018.

_____. **Ensino Médio Inovador**. Brasília, 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino_medioinovador.pdf>. Acesso em: 27 de maio de 2018.

_____. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profis>. Acesso em: 26 de maio de 2018.

BRAZ, Ana Ângela Araújo. **Desafios no Currículo do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional na Escola Estadual de Educação Profissional Rodrigues Braz**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P 90. 2014.

BURGOS, Marcelo Tadeu Baumann; CANEGAL, Ana Carolina. Diretores Escolares em um Contexto de Reforma da Educação. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**. V. 01. N. 01. 2011. Disponível em:

<<http://ppgp4.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=1857>>. Acesso em: 28 de maio de 2019.

C. **Entrevista**. [abril. 2019]. Entrevistadora: Fernanda Ramalho de Oliveira. Fortaleza, 2018. 1 arquivo .mp3 (22min 14seg.).

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB Fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CEARÁ. Secretária da Educação. **Plano de Curso – Técnico em Edificações**. Fortaleza, CE, 2014.

_____. Secretária da Educação. **Metodologias de apoio: matrizes curriculares para o Ensino Médio**. Fortaleza: SEDUC, 2009. v.1. Coleção escola aprendente.

_____. **Lei nº 14.273**, de 19 de dezembro de 2008. Dispõe sobre a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, série 2, ano XI, nº 245, caderno 1/3, p.1, 23 dez 2008.

_____. Governo do Estado. **Decreto nº 30.282**, de 04 de agosto de 2010. Aprova o regulamento, altera a estrutura organizacional e dispõe sobre a denominação dos cargos de direção e assessoramento superior da Secretaria da Educação (SEDUC) e dá outras providências. Disponível em: <http://www.educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/images/decretos/Decreto_30282_de_04agosto2010.pdf>. Acesso em: 30 de março de 2018.

_____. Secretária da Educação. **Portaria nº 1371/2017 – GAB**. Disponível em: <http://www.crede08.seduc.ce.gov.br/images/arquivos/eeep/PORTARIA_MATRICULA_PUBLICACAO_DOE_13_12.pdf>. Acesso em 09 de maio de 2018.

_____. **Projeto Político-Pedagógico da EEEP Juarez Távora**. Fortaleza: SEDUC, 2017.

_____. **Projeto Político-Pedagógico da EEEP Juarez Távora**. Fortaleza: SEDUC, 2018a.

_____. **Relatório de Gestão: o pensar e o fazer da Educação Profissional no Ceará**. Fortaleza; SEDUC, 2014. Disponível em: <http://www.educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/images/relatorio_de_gestao_2008_2014/relatorio_de_gestao_2008_a_2014.pdf>. Acesso em: 30 de março de 2018.

_____. **Regimento Escolar da EEEP Juarez Távora**. Fortaleza: SEDUC, 2018b.

_____. **Sobre o “SPAECE Técnico”**. Fortaleza: SEDUC, 2018c.

_____. **Resolução nº 451/2014**. Disponível em: <<https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2018/01/resoluo-n-451.201401022017.pdf>>. Acesso em 20 de maio de 2019.

_____. **Portaria Nº 1388/2018 – GAB.** Disponível em:

<https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/12/portaria_lotacao_2019.pdf>. Acesso em: 21 de maio de 2019.

_____. Secretaria da Educação. **Documento Referenciais para a Oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional da Rede Estadual de Ensino do Ceará.** Fortaleza, 2010.

_____. **Sistema Integrado de Gestão Escolar.** Disponível em: <<http://sige.seduc.ce.gov.br/>>. Acesso em: abril de 2018.

CERVI, Gicele Maria. **Política de gestão escolar na sociedade de controle.** 2010. 245 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. pág. ????(intervalo de páginas consultado) Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/4201?mode=full>. Acesso em: 13 de maio de 2018.

CONDÉ, Eduardo Salomão. Diversidade em processo: as políticas públicas em perspectiva. **Teoria e Cultura**, Juiz de Fora, v. 1, n. 1, p.164-184, 2006.

_____. Abrindo a caixa: dimensões e desafios na análise de políticas públicas. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 2, n. 2, p. 78-100, 2012.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Médio: Atalho para o Passado. **Educ. Soc.** 2017, vol.38, n.139, pp.373-384. ISSN 0101-7330. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017176604>>. Acessado em: 09 de dezembro de 2017.

D. **Entrevista.** [março. 2019]. Entrevistador: Fernanda Ramalho de Oliveira. Fortaleza, 2018. 1 arquivo .mp3 (18min 59seg.).

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, Oct. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300022&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 de maio de 2019.

ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL JUAREZ TÁVORA. **Documentos Internos.** 2016.

FERREIRA, Victor Cláudio P. **A escola como organização:** desafios para os gestores. 2017. Disponível em: <<http://ppgp4.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=1836>>. Acesso em: 13 de maio de 2018.

FINI, M. I. ; FINI, M. E. ; GOUVEA, G. F. P. ; CUCATI, S. ; CABRAL, V. ; DIAS JUNIOR, A. C. ; TIEZZI, S. . A Reforma do Ensino Médio no Brasil - 1999-2005. In: Santiago Cueto. (Org.). **Reformas Pendientes en la Educación Secundária.** 1ªed.Santiago - Chile: PREAL, 2009, v. 1, p. 115-179.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Bookman, 2004.

_____. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Tradução: Magda Lopes; revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2013.

FORTALEZA. **Desenvolvimento Humano, por Bairro, em Fortaleza**. Disponível em: <<http://salasituacional.fortaleza.ce.gov.br:8081/acervo/documentById?id=22ef6ea5-8cd2-4f96-ad3c-8e0fd2c39c98>>. Acesso em: 29 de maio de 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GANDIN, Danilo. **Planejamento Como Prática Educativa**. 8 ed. São Paulo: Loyola, 1993.

GLOBO, O. **Ensino Médio**: Secretários de Educação reclamam de mudanças nos critérios do Saeb. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/ensino-medio-secretarios-de-educacao-reclamam-de-mudancas-nos-criterios-do-saeb-23032657#ixzz5Sd9mdNPFstest>>. Acesso em: 29 de setembro de 2018.

H1; H2; H3; L4; L9. **Entrevista**. [março. 2019]. Entrevistador: Fernanda Ramalho de Oliveira. Fortaleza, 2018. 1 arquivo.mp3 (53min 48s).

INSTITUTO UNIBANCO. **Circuito de Gestão**: Princípios e Método. São Paulo – SP, 2017.

KRAMER, S. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em Ciências Humanas. In: _____; FREITAS, M. T; SOUZA, S. J. (Org.). **Ciências humanas e pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e Escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017.

L1; L2; L3; L5; L6; L7; L8. **Entrevista**. [novembro. 2018]. Entrevistadora: Fernanda Ramalho de Oliveira. Fortaleza, 2018. 1 arquivo.mp3 (38min 59s).

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPONTE, Luciana Neves. **Juventude e Educação Profissional**: um estudo com os alunos do IFSP. Tese de Doutorado. Programa de Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Ensino Médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In:

JACQUELINE MOLL & Colaboradores. (Org.). **Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: Desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. A BNCC no contexto de ameaças ao Estado Democrático de Direito. **ECCOS Revista Científica**, São Paulo, n.41, p. 61-75, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/715/71550055005.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2018.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação Profissional e tecnológica no Brasil Contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MORAES, Francisco de; KULLER, José Antonio. **Currículos Integrados no Ensino Médio e na Educação Profissional**: desafios, experiências e propostas. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2016.

MOTA, Maria Danielle Araújo. **Integração curricular do Curso Técnico em Enfermagem com a disciplina Biologia**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2013. 112 f.

MOURA, Dante Henrique; HENRIQUE, A.L.S. PROEJA: entre desafios e possibilidades. **Revista HOLOS**. Natal/RN, v. 2, n. 28, p. 114-129, mar./abr. 2012.

N1; N2; N3; N4; N5; N6; N7; N8. **Entrevista**. [Fevereiro.2019]. Entrevistadora: Fernanda Ramalho de Oliveira. Fortaleza, 2018. 1 arquivo.mp3 (1h 15min 37s).

OLIVEIRA, M.; VALENTIM, S. Integração Curricular em um Curso Técnico em Administração: Concepções Docentes. **Trabalho & Educação** - ISSN 1516-9537, v. 27, n. 1, p. 11-34, 14 maio 2018.

PARO, Vitor Fernando. **Administração Escolar** – Introdução Crítica. 11.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PINHEIRO, Dulcimaria Portocarrero. **Os desafios da integração curricular na gestão pedagógica da Escola Estadual de Educação Profissional Elsa Maria Porto Costa Lima no curso técnico de Hospedagem**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 138. 2016.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do Ensino Médio integrado à Educação Profissional**. Natal: Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, 2007.

_____. O currículo para o Ensino Médio em suas distintas modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-778, jul./set. 2011. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a09v32n116.pdf>>. Acesso em 13 de maio de 2019.

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

REGATTIERI, M; CASTRO, J.M. (Org). **Ensino Médio e Educação Profissional: desafios da integração**. 2 ed. Brasília: UNESCO, 2010.

ROBALLO, Emersom Ciocheta. **Geografia na Integração Curricular: Vivências Reflexivas no curso Técnico em Eventos – IF Farroupilha – São Borja RS**. Dissertação (mestrado). UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. P. 114. 2014. Disponível em: <<http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2307/EMERSON%20CIOCHETA%20ROBALLO.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 08 de outubro de 2018.

SANTOS, Rulian Rocha dos. **Breve Histórico do Ensino Médio no Brasil**. Seminário Cultura e Política na Primeira República: Campanha Civilista na Bahia. UESC, 09 a 11 de junho de 2010.

SILVA, Estácio Moreira. **A Implementação do Currículo Integrado no Curso Técnico em Agropecuária: o Caso de Guanambi** (Dissertação). Programa de PósGraduação em Educação. Universidade de Brasília: 2009.

SOARES, Antonio Claudio Regis Oliveira. **Integração Curricular na Escola Estadual de Educação Profissional Dario Catunda Fontenele, Ipueiras-CE: Desafios e Caminhos Possíveis**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 148. 2016.

SOUZA, Maria de Araújo Medeiros. **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em Pernambuco: um olhar para as práticas de gestão ligadas à implementação do currículo** (Dissertação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora: 2014.

T1; T2. **Entrevista**. [novembro. 2018]. Entrevistadora: Fernanda Ramalho de Oliveira. Fortaleza, 2018. 2 arquivos.mp3 (41min e 38s).

TE. **Entrevista**. [setembro. 2018]. Entrevistadora: Fernanda Ramalho de Oliveira. Fortaleza, 2018. 1 arquivo .mp3 (60 min e 11 seg.).

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2018**. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/_uploads/20180824-Anuario_Educacao_2018_atualizado_WEB.pdf?utm_source=conteudoSite>. Acesso em: 29 de maio de 2019.

UNIBANCO, Instituto; SENNA, Instituto Ayrton; INSPER; BRAVA, Fundação. **Políticas Públicas para a Redução do Abandono e da Evasão Escolar de**

Jovens. Disponível em: <https://gesta.org.br/wp-content/uploads/2017/09/Brava_COMPLETA_V11.pdf>. Acesso em: 02 de janeiro de 2018.

VILARDI, Luísa Gomes de Almeida Vilardi. Avaliações em Larga Escala: Contextos, Classificações e Políticas. In: **Políticas públicas, gestão e avaliação:** estudos sobre a educação brasileira/ Orgs. Juliana Alves Magaldi, Leonardo Oswald Vilardi, Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro, Priscila Campos Cunha – Juiz de Fora, MG: Projeto CAEd-FADEPE/JF, 2015.

ANEXO 1 – MATRIZ DE REFERÊNCIA GERAL PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

TÓPICO 1. SAÚDE E SEGURANÇA LABORAL

- H.1. Interpretar rótulos de produtos, equipamentos e sinalização de segurança a partir de princípios e preceitos de segurança do trabalho.
- H.2. Relacionar riscos advindos de mudanças tecnológicas a formas de preveni-los.
- H.3. Utilizar normas e preceitos legais de segurança laboral adequados ao ambiente de trabalho.
- H.4. Relacionar acidentes de trabalho a custos sociais, econômicos, políticos e ambientais.

TÓPICO 2. TRAJETÓRIAS OCUPACIONAIS E MUNDO DO TRABALHO

- H.5. Identificar possibilidades de trabalho, emprego e renda.
- H.6. Analisar possibilidades de desenvolvimento profissional e de carreiras.
- H.7. Elaborar a apresentação de habilidades profissionais para pleitear emprego ou contratação de serviço.
- H.8. Reconhecer elementos e situações adequados à apresentação profissional com vistas à inserção no mundo do trabalho.

TÓPICO 3. NORMAS E LEGISLAÇÃO

- H.9. Compreender a responsabilidade legal, ética e social das organizações.
- H.10. Reconhecer o papel e a dinâmica das organizações trabalhistas e associações profissionais.
- H.11. Utilizar preceitos da legislação trabalhista para se orientar no mundo do trabalho.
- H.12. Resolver situações-problema aplicando legislação e códigos formais e não formais da ética profissional.

TÓPICO 4. MEIO AMBIENTE E SUSTENTABILIDADE

- H.13. Reconhecer práticas sociais e produtivas de promoção da sustentabilidade e da qualidade de vida.
- H.14. Reconhecer alternativas que minimizem impactos danosos da ação do homem.
- H.15. Compreender contribuições da ciência e da tecnologia para a sustentabilidade e para a qualidade de vida.

TÓPICO 5. LETRAMENTO TECNOLÓGICO E ATIVIDADE PROFISSIONAL

- H.16. Selecionar informações relevantes em texto técnico de circulação ampla.
- H.17. Organizar informações, pertinentes a atividades profissionais, de modo lógico, distinguindo reivindicações, razões e provas.
- H.18. Reconhecer diferentes pontos de vista a partir de textos técnicos veiculados em diferentes mídias.
- H.19. Reconhecer o significado das palavras e frases usadas em textos técnicos.
- H.20. Reconhecer a finalidade de diferentes textos técnicos.
- H.21. Utilizar recursos tecnológicos para obter informações atualizadas sobre as áreas de atuação.
- H.22. Reconhecer mecanismos e critérios para verificar a razoabilidade de informações de interesse profissional.

H.23. Utilizar recurso tecnológico adequado para se comunicar nas relações de trabalho, considerando princípios éticos, de segurança, responsabilidade e eficiência.

H.24. Aplicar, em situações-problema, conhecimento matemático na resolução de problemas com ênfase nos processos, atividades e conhecimentos profissionais.

H.24. Interpretar informações apresentadas por meio de gráficos e tabelas.

ANEXO 2 – MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA AVALIAÇÃO: EIXO TECNOLÓGICO INFRAESTRUTURA

TÓPICO 1. CONCEITOS FUNDAMENTAIS EM INFRAESTRUTURA

H1. Reconhecer os conceitos de bens e de serviços e a sua inserção na cadeia dos processos envolvidos entre produção e destinação.

H2. Associar as diferentes modalidades de infraestrutura às ferramentas tecnológicas necessárias para o seu projeto e a sua implementação.

H3. Compreender a relação entre o contexto histórico, econômico e social e a configuração infraestrutural atual.

H4. Reconhecer as diferenças regionais em infraestrutura como desafio à integração e ao desenvolvimento do país.

TÓPICO 2. INFRAESTRUTURA: ASPECTOS ECONÔMICOS E SOCIAIS

H5. Identificar potencialidades e gargalos infraestruturais em arranjos econômicos locais e regionais.

H6. Avaliar a aplicabilidade de alternativas de infraestrutura adaptadas à dinâmica de organização da sociedade, que promovam bem-estar e justiça social.

TÓPICO 3. INFRAESTRUTURA E MEIO AMBIENTE

H7. Diferenciar soluções infraestruturais de baixo impacto ambiental que promovam o desenvolvimento econômico e social de forma sustentável.

H8. Diferenciar alternativas infraestruturais que promovam o uso racional de bens naturais e a redução da geração de resíduos.

H9. Diferenciar alternativas infraestruturais voltadas à mitigação ou solução de problemas ambientais.

TÓPICO 4. CONHECIMENTOS BÁSICOS APLICÁVEIS EM INFRAESTRUTURA

H10. Aplicar conhecimentos básicos de desenho técnico e representação gráfica na confecção de projetos de infraestrutura.

H11. Utilizar conhecimentos básicos de informática e ciência da informação na concepção, no projeto e na execução de obras de infraestrutura.

H12. Aplicar conhecimentos básicos em empreendedorismo, administração e inovação na concepção, no planejamento, no projeto e na execução em infraestrutura.

ANEXO 3 – MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA AVALIAÇÃO: TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES

TÓPICO 1. ESTUDO DO ESPAÇO FÍSICO DESTINADO AO PROJETO E À EXECUÇÃO DE EDIFICAÇÕES – TOPOGRAFIA DO TERRENO E MECÂNICA DOS SOLOS

H1. Reconhecer os equipamentos e as operações básicas de campo necessários à execução de levantamentos topográficos planimétricos, altimétricos e planialtimétricos, levando-se em consideração os critérios fundamentais estabelecidos na NBR 13.133.

H2. Executar operações matemáticas básicas em topografia para a obtenção de informações físicas do terreno, como coordenadas, altitudes, diferenças de nível e declividades.

H3. Interpretar dados topográficos numéricos e gráficos (plantas topográficas) para o diagnóstico de terrenos, a elaboração de projetos e a locação de obras de edificação.

H4. Relacionar as principais propriedades físicas dos solos aos métodos de análise para a sua caracterização.

H5. Reconhecer os tipos principais de sondagens do solo no terreno destinado à obra de edificação.

H6. Compreender a relação entre o diagnóstico do solo e as alternativas de intervenção/adequação, tendo-se em vista a natureza e a necessidade do projeto de edificação.

TÓPICO 2. RESISTÊNCIA DOS MATERIAIS E PROJETO ESTRUTURAL

H7. Aplicar os conceitos fundamentais de formas de Estruturas e sua classificação, Esforços, Diagramas de Momento Fletor e Esforço Cortante, Centro de Gravidade e Momento de Inércia.

H8. Aplicar, em situação-problema, o conhecimento de estruturas na interpretação de projetos de edificações.

TÓPICO 3. MATERIAIS DE CONSTRUÇÃO

H9. Compreender os diferentes tipos, as características principais, a produção, as aplicações e as normas técnicas de uso dos principais grupos de materiais de construção civil.

TÓPICO 4. DESENHO ARQUITETÔNICO

H10. Compreender as etapas principais a serem percorridas à concepção, elaboração e representação de projetos arquitetônicos.

H11. Compreender as representações gráficas principais de um projeto arquitetônico (Planta Baixa, Cortes, Fachadas, Planta de Cobertura, Planta de Locação e Planta de Situação).

H12. Aplicar, em situação-problema, os principais fundamentos de normas técnicas (NBR 6492) à representação gráfica e leitura de projetos arquitetônicos.

H13. Interpretar projetos arquitetônicos de edificações residenciais e prediais.

TÓPICO 5. PATOLOGIA DE EDIFICAÇÕES – DIAGNÓSTICO E TRATAMENTO

H14. Associar o conceito e a origem das patologias aos diferentes elementos construtivos, fatores ambientais e materiais utilizados em construção civil.

H15. Aplicar o conhecimento básico de patologias associadas a diferentes materiais e elementos construtivos ao diagnóstico e tratamento de edificações.

TÓPICO 6. TÉCNICAS DE CONSTRUÇÃO CIVIL

H16. Reconhecer as etapas principais a serem percorridas à execução da obra de construção civil, bem como o seu ordenamento cronológico.

H17. Aplicar, em situação-problema, os principais conceitos relacionados às técnicas de construção civil.

TÓPICO 7. GERENCIAMENTO DE OBRAS NA CONSTRUÇÃO CIVIL – CANTEIRO DE OBRAS

H18. Reconhecer os documentos e processos legais de regularização e os diversos órgãos que fiscalizam e autorizam as obras de construção civil.

H19. Identificar os principais elementos do layout de canteiros de obras.

TÓPICO 8. ORÇAMENTO DE OBRAS

H20. Compreender o processo e as partes componentes da formação de custos na construção civil.

H21. Aplicar, em situação problema, conhecimentos necessários à elaboração do orçamento e do Caderno de Encargos de obras de construção civil.

TÓPICO 9. PROJETO ELÉTRICO E HIDROSSANITÁRIO

H22. Compreender os princípios básicos da produção, transmissão e distribuição de energia elétrica.

H23. Reconhecer os elementos básicos necessários à elaboração, leitura e interpretação de projetos elétricos e hidrossanitários residenciais.

H24. Aplicar, em situação-problema, conhecimentos básicos de dimensionamento de projetos elétricos e hidrossanitários.

TÓPICO 10. SUSTENTABILIDADE NA CONSTRUÇÃO CIVIL

H25. Reconhecer os princípios do desenvolvimento sustentável relacionados à construção civil.

H26. Relacionar os principais tipos de resíduos gerados durante a execução ou demolição de obras de construção civil à sua potencial reutilização e/ou forma ambientalmente correta de destinação final.

ANEXO 4 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
COMITÉ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP HU/UFJF
JUIZ DE FORA – MG – BRASIL

NOME DO SERVIÇO DO PESQUISADOR

Pesquisador Responsável: Fernanda Ramalho de Oliveira
Endereço: Rua Elisiário Mendes, 721 – Messejana
CEP: 60.841-475 – Fortaleza – CE
Fone: (85) 9.9171.1173
E-mail: fernandar.mestrado@caed.ufjf.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. _____ está sendo convidado como voluntário a participar da pesquisa “A ATUAÇÃO DA GESTÃO PEDAGÓGICA NA INTEGRAÇÃO CURRICULAR: proposta para uma escola cearense”. Neste estudo pretendemos apresentar um Plano de Ação para possibilitar diálogo mais efetivo entre os diferentes saberes e formações proporcionadas pela Escola Estadual de Educação Profissional Juarez Távora.

O motivo que nos leva a estudar é entender quais motivos dificultam o diálogo mais efetivo entre os diferentes saberes e formações proporcionadas pela Escola Estadual de Educação Profissional Juarez Távora. E como esse planejamento não integrado pode causar a fragmentação do conhecimento.

Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: metodologia de entrevista semiestruturada; sem riscos; trazendo como benefício a ampliação de estudos sobre a integração curricular e como ressarcimento o agradecimento por ter colaborado com a pesquisa.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O senhor não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, o pesquisador assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “A ATUAÇÃO DA GESTÃO PEDAGÓGICA NA INTEGRAÇÃO CURRICULAR: proposta para uma escola cearense”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 201____.

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Participante

_____/_____/201____.

Fernanda Ramalho de Oliveira

Pesquisador

_____/_____/201____.

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Testemunha

_____/_____/201____.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o
CEP HU – Comitê de Ética em Pesquisa HU/UFJF
Hospital universitário Unidade Santa Catarina
Prédio da Administração Sala 27
CEP 36036-110
E-mail: cep.hu@ufjf.edu.br

ANEXO 5 – AUTORIZAÇÃO ESPECIAL PARA PROFESSORES DAS DISCIPLINAS TÉCNICAS MINISTRAREM AULAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**
Secretaria da Educação
Superintendência Escolar de Fortaleza



AUTORIZAÇÃO TEMPORÁRIA Nº 122/2018

VÁLIDA ATÉ 31/03/2019

A SUPERINTENDÊNCIA ESCOLAR DE FORTALEZA, tendo em vista o disposto no Art. 20 da Resolução 372/2002, de 27/11/2002, e no Parecer nº 658/2003, de 11/06/2003 do Conselho de Educação do Ceará, e o que consta no **Processo nº 122/2018 AUTORIZAÇÃO TEMPORÁRIA a (o) Professor (a) [REDACTED]**, lecionar na(s) instituição(ões) de Ensino, na(s) Disciplinas abaixo especificadas :

INSTITUIÇÃO DE ENSINO	MUNICÍPIO	DEP. ADM	NÍVEL	SÉRIE(S) CURSOS(S)	DISCIPLINA(S) ÁREA (S)
EEEP Juarez Távora	Fortaleza	Estadual	Médio Integrado	1º, 2º, 3º Ano Edificações	Introdução ao Curso Técnico, Mecânica dos Solos, Desenho Técnico, Patologia e Terapia da Construção, Desenho Arquitetônico I e II, Projeto Hidrossanitário I e II, Higiene e Segurança do Trabalho, Topografia, CAD, Especificações e Orçamento, Técnicas de Construção.

OBSERVAÇÕES:

O professor apresentou os seguintes documentos:

Diploma e histórico do curso de Agronomia - UFC - Curso Técnico de Edificações - CEFECE.

Esta autorização poderá ser revogada no momento em que cessar os efeitos da referida Resolução e do Parecer Normativo.

Fortaleza, 03 de Maio de 2018.



**Orientadora de CESEP
SEFOR 3
D. O. 22/04/2015**

SEFOR- 3 (4ª e 5ª Região)

Processo nº 3030290/2018

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COLETIVA: PROFESSORES DA FORMAÇÃO GERAL E DO EIXO TÉCNICO

1. Qual o seu nome?
2. Qual sua idade?
3. A qual instituição está vinculado? Instituto Centro de Ensino Tecnológico do Ceará (CENTEC) ou Secretaria Estadual de (SEDUC/CE)?
4. Qual sua formação?
5. Poderia fazer um breve relato de sua experiência profissional? Em que outras escolas já trabalhou? Como eram organizados os currículos?
6. Você se considera professor? (Voltado apenas para os professores do eixo técnico)
7. Ocupa alguma função além de professor nesta escola?
8. Há quanto tempo ocupa a função de professor nesta escola?
9. Qual o seu regime de trabalho?
10. Como ocorre a formação continuada dos professores em sua escola?
11. Qual a função social das EEEPs?
12. Qual o objetivo da formação ofertada à sociedade pela EEEP Juarez Távora?
13. Quais aspectos positivos e negativos você vê no EMI?
14. Os alunos conseguem e/ou sabem se organizar para dar conta do conjunto de exigências das atividades e avaliações relativas ao EMI?
15. O que você entende por currículo integrado? Já viveu experiência de integração curricular antes desta escola?
16. Você percebe avanços em sua escola em relação à integração do currículo? Em caso afirmativo, quais?
17. O que é feito e ou o que deveria ser feito por iniciativa dos alunos e ou por iniciativa da gestão/docência para responder a essas questões?
18. Como ocorre a definição do programa curricular das diferentes disciplinas da formação geral? Quem é responsável por definir essa programação? Qual é o norte para a programação disciplinar? O livro didático? O currículo? São utilizados outros instrumentos?
19. Como você realiza seus planejamentos de aula? Individual e ou coletivamente?

- 20.O seu planejamento de aula muda ou é o mesmo quando atua em diferentes níveis, cursos e modalidades? Existe diferença na sua atuação em sala de aula nos cursos/níveis/modalidades diferentes?
- 21.Você conhece o currículo do curso?
- 22.Você conhece o conteúdo da área propedêutica (ou técnica) que se relaciona com a sua disciplina?
- 23.Você realiza planejamento conjuntamente com os professores (do Ensino Médio e/ou técnico) que atuam nas mesmas turmas que você?
- 24.Conhece o andamento do trabalho dos outros professores que atuam no mesmo curso e nas mesmas turmas que você?
- 25.Você se preocupa com a aprendizagem dos alunos nas outras disciplinas? Acha que esse aprendizado interfere na aprendizagem da sua disciplina?
- 26.Qual o tipo de contato e interação você tem com os professores que atuam nas mesmas turmas que você?
- 27.Que exemplos de trabalhos interdisciplinares e de integração você conhece e/ou participou no campus e no curso? Como você avalia essas situações? Que resultado isso traz para os alunos? É promovido pela gestão escolar?
- 28.Qual a sua opinião sobre a reforma do Ensino Médio atual?

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COLETIVA: ALUNOS

1. Qual o seu nome?
2. Qual sua idade?
3. Em que bairro você mora?
4. Está cursando qual série?
5. Em qual escola estudou anteriormente? (pública ou privada)
6. Como foi sua trajetória escolar até agora?
7. Qual a importância da EEEP para sua vida?
8. Qual seu objetivo ao cursar o Ensino Médio? E o ensino técnico?
9. Por que edificações?
10. Para você o que é Ensino Médio integrado?
11. Você vê a interligação entre as disciplinas? Como? Os professores fazem atividades em comum /participam de atividade fora da sala de aula?
12. Compare o tempo dentro de sala de aula e fora da sala de aula. Você realiza mais atividades dentro da sala de aula ou fora da sala de aula? As atividades fora da sala de aula são importantes para o seu aprendizado? Por quê? Como são essas atividades?
13. O que você considera mais fácil ou mais agradável de aprender? O que considera mais difícil ou desagradável de aprender? Conteúdos e ou disciplinas do ensino técnico? do Ensino Médio? Quais disciplinas? Por quê?
14. Você já reprovou em alguma disciplina? Qual (is)? Em qual série? Por quê?
15. Você nota diferença em estudar em EEEP e em outra instituição? Qual (is) a(s) diferença(s)?
16. Já pensou em desistir do curso? Por quê?
17. Qual a sua opinião sobre a reforma do Ensino Médio atual?

APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA: GESTORES ESCOLARES

1. Para começar nossa conversa, você poderia fazer um breve relato sobre sua formação acadêmica e a sua trajetória profissional na Escola Estadual de Educação Profissional Juarez Távora?
2. Fale-me um pouco sobre o papel que desempenha na EEEP Juarez Távora.
3. Quais devem ser as responsabilidades do coordenador escolar frente ao desafio da implementação de currículos integrados na Educação Profissional do Ceará?
4. Na sua percepção, quais devem ser as responsabilidades do gestor escolar frente ao desafio de se implementar currículos integrados na Educação Profissional do Ceará?
5. Como você acompanha e monitora o planejamento docente?
6. Como acontece o planejamento dos professores?
7. Há práticas interdisciplinares na escola? Quais?
8. O que você entende por integração curricular e qual a importância dela na EEEP?
9. Você percebe avanços em sua escola em relação à integração do currículo? Em caso afirmativo, quais?
10. Quais são as principais dificuldades para se efetivar uma proposta de integração curricular na EEEP?
11. Quais foram as ações de formação realizadas em função dessa implementação? Como ocorreram?
12. Quais foram os efeitos da implementação da integração curricular? A partir do seu ponto de vista, qual foi o impacto no cotidiano de sala de aula?
13. Quais foram as principais dificuldades identificadas no contexto da prática?
14. E na sua prática profissional, como você compreende a integração curricular?
15. Qual a sua opinião sobre a reforma do Ensino Médio atual?

APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ENTREVISTA: TÉCNICO EDUCACIONAL 1

1. Qual seu nome completo?
2. Qual sua idade?
3. A qual instituição está vinculado?
4. Qual sua formação?
5. Poderia fazer um breve relato de sua experiência profissional?
6. Qual função você ocupa hoje?
7. Há quanto tempo ocupa este cargo?
8. Qual a vinculação de sua função com atividades de formação continuada de professores?
9. Você poderia descrever o trabalho que realiza em relação à formação continuada?
10. Você poderia descrever as atividades que a SEDUC/CE realiza em relação à formação continuada de professores e gestores?
11. Existem parcerias firmadas da SEDUC com outras instituições para formação de professores?
12. Existem ações de formação continuada vinculadas a outros órgãos de educação – programas de governos municipais, estaduais ou federal? Você poderia citar alguns?
13. Qual o número de profissionais da SEDUC/CE envolvidos com formação continuada: como professores, como cursistas, como orientadores de estudo?
14. Qual a quantidade, os tipos, os conteúdos e as modalidades dos cursos oferecidos ou recebidos pela SEDUC/CE?
15. Como é estabelecido os currículos das atividades de formação oferecidas pela rede de ensino? É possível acessá-los?
16. Há oferta de oportunidades de formação para a gestão do currículo? Como ocorrem?
17. Como são estabelecidos os recursos investidos nas atividades de formação continuada? Qual a fonte?
18. Vocês tem relatos da satisfação dos egressos dos processos de formação relatados com o que aprenderem?
19. Quais os efeitos dos processos de formação para a SEDUC/CE: tanto da condição de quem oferta, quanto na condição de quem recebe os cursos?

20. Como analisa a formação continuada de professores em sua instituição e de modo geral na rede de ensino de que participa e no Brasil?
21. Quais as dificuldades percebidas com relação à formação continuada do ponto de vista de quem gerencia o processo?
22. Quais ações têm sido realizadas pela SEDUC/CE no tocante à formação de professores, em virtude das novas demandas da BNCC?
23. As CREDEs/ SEFORs têm autonomia para desenvolver programas próprios de formação de professores? Ou há um padrão a ser seguido?
24. A partir do seu ponto de vista, qual o impacto da formação continuada no cotidiano de sala de aula?
25. A SEDUC/CE já pensou na possibilidade de estabelecer critérios para os processos de lotação de contratos temporários a partir da participação dos professores nos cursos ofertados pela mesma.

APÊNDICE E – ROTEIRO PARA ENTREVISTA: TÉCNICO EDUCACIONAL 2

1. Qual o seu nome?
2. Qual sua idade?
3. A qual instituição está vinculado?
4. Qual sua formação?
5. Poderia fazer um breve relato de sua experiência profissional?
6. Qual função você ocupa hoje?
7. Há quanto tempo ocupa este cargo?
8. Qual foi seu papel na implementação da integração curricular nas EEEPs?
9. Você poderia descrever como foi/é o processo de implementação da integração curricular?
10. Como ela foi recebida pelos professores e gestores de EEEP?
11. Houve evidências de resistência individual ou coletiva a implementação?
12. Quais foram as ações de formação realizadas em função dessa implementação? Como ocorreram?
13. Quais eram os profissionais envolvidos com o processo – como implementadores: Quantos eram? Quais eram as funções? Quais suas atividades?
14. Houve a intenção de buscar consensos na construção do currículo? Como eles foram atingidos?
15. Quais aspectos positivos e negativos você vê no EMI?
16. Qual o papel da gestão/docência para integração curricular?
17. Quais foram os efeitos da implementação da integração curricular? A partir do seu ponto de vista, qual foi o impacto no cotidiano de sala de aula?
18. Quais foram as principais dificuldades identificadas no contexto da prática?
19. Qual a sua opinião sobre a reforma do ensino médio atual?