



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ANA MARIA RAIOL DA COSTA

**INTEGRAÇÃO DO ENSINO MÉDIO E TÉCNICO:
PERCEPÇÕES DE ALUNOS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ – IFPA/CAMPUS CASTANHAL**

Belém/PA
2012

ANA MARIA RAIOL DA COSTA

**INTEGRAÇÃO DO ENSINO MÉDIO E TÉCNICO:
PERCEPÇÕES DE ALUNOS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ – IFPA/CAMPUS CASTANHAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado ao Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof.º Dr.º Ronaldo Marcos de Lima Araujo.

Belém/PA
2012

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

Costa, Ana Maria Raiol da.

Integração do ensino médio e técnico: percepções de alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA/Campus Castanhal, Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo. – 2012.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2012.

1. Ensino integrado – Currículos – Castanhal (PA). 2. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Campus Castanhal. Curso Técnico em Agropecuária - Estudantes. 3. Ensino técnico – Castanhal (PA). I. Título.

CDD - 22. ed.: 373.25098115

ANA MARIA RAIOL DA COSTA

**INTEGRAÇÃO DO ENSINO MÉDIO E TÉCNICO:
PERCEPÇÕES DE ALUNOS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ – IFPA/CAMPUS CASTANHAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado ao Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA) como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof.º Dr.º Ronaldo Marcos de Lima Araujo

Universidade Federal do Pará/UFPA
Instituto de Ciências da Educação/ICED
Orientador

Prof.º Dr.º Genylton Odilon Rego da Rocha

Universidade Federal do Pará/UFPA
Instituto de Ciências da Educação/ICED
Examinador Interno

Prof.ª Dr.ª Lucília Regina de Souza Machado

Centro Universitário UNA/MG
Examinadora Externa

Avaliado em 09/ 07/ 2012.
Conceito _____

*Ao meu filho querido com muito amor e carinho,
Davi Raiol Topa, pela felicidade de tê-lo;*

*Aos meus pais, **Sebastiana Raiol e Cirilo Gaspar**
que me ensinaram a valorizar: a vida, o amor ao
próximo, o trabalho e o estudo.
Minha eterna gratidão!*

AGRADECIMENTOS

A finalização de um curso de mestrado é um momento em que nos deparamos com uma série de sentimentos turbulentos como a “impressão de incapacidade”, “não atender expectativas”, “indignação”, “aflição”, “desespero” e “solidão”...! Ainda bem que são sentimentos que prevaleceram apenas ao término da “dura jornada” peculiar num curso de Pós-Graduação *strictu sensu*. Entretanto, reconheço que nessa “caminhada” do curso, contei com a colaboração de várias pessoas, sem as quais não poderia chegar ao “produto final”.

Inicialmente agradeço ao meu mestre superior, Deus, pela necessidade e felicidade de tê-lo sempre presente em todos os momentos de minha vida. Suavizando as aflições, orientando-me e fortalecendo-me para persistir diante dos desafios, das dificuldades, nos momentos de incertezas e cansaço, muito presentes na etapa de finalização deste trabalho.

A Secretaria Estadual de Educação do Pará (SEDUC) por ter proporcionado uma bolsa de estudos durante o período do mestrado.

Aos alunos do terceiro ano do curso Técnico em Agropecuária Integrado do IFPA/Castanhal (turmas do ano 2009), depoentes da pesquisa pela disponibilidade e interesse em colaborar com este trabalho.

Aos funcionários do IFPA/Campus Castanhal/PA: Márcia Brito, Josiane Almeida, Gleice Oliveira (coordenação pedagógica). Aos professores Fernando Favacho e Cícero Paulo por me receberem na instituição e ter se colocando a disposição durante a etapa da pesquisa de campo. A Ana Maria (Setor de Registros da Secretaria do IFPA/Castanhal), que disponibilizou o acesso aos dados dos alunos.

Aos professores: Lucília Regina de Souza Machado e Genylton Rocha por ter aceitado o convite em participar da banca avaliadora examinadora deste trabalho. Suas contribuições foram imprescindíveis ao aperfeiçoamento desta dissertação.

Ao professor Ronaldo Marcos de Lima Araújo, orientador, coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho e Educação (GEPTE/UFPA), pelo rigor, confiança e apoio, dando-me a autonomia necessária para construção de um trabalho de cunho acadêmico-científico. Obrigada, pelo aprendizado!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA), da linha de pesquisa Políticas Educacionais, em especial ao Prof. Dr. Gilmar Silva e Ney Cristina com carinho e admiração, pela competência profissional e simplicidade, qualidades que permitiram vivenciar no mestrado a experiência de uma práxis educativa, nos fazendo sentir mais gente!

Aos colegas da turma do Mestrado em Educação 2010: Áurea, Adriane, Riane, João, Nicolau, Iza, Lucenil, Crizolita e Fred. Estiveram mais próximos, contribuindo com momentos valiosos de discussões nas disciplinas do mestrado. Em especial ao amigo Alexandre que não mediu esforços para o aperfeiçoamento do meu trabalho. A esses colegas valeu a construção da amizade e troca de experiência. Nossa convivência durante o curso estabelecida sob os “laços de solidariedade” foi imprescindível para mim no sentido de suavizar “o peso” do rigor acadêmico, que em determinados momentos me fez esquecer que “sou mãe”, “esposa”, “filha” e “gente”!

A amiga Heloísa Bahia, a quem tive a felicidade de encontrar no curso de mestrado e construir uma verdadeira amizade.

Aos colegas membros do GEPTTE (Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho e Educação) Fernanda, Bruna, Manuela, Jaqueline, Ana Paula, João Paulo e Wanda não se recusaram em colaborar comigo quando recorri a eles.

À Nazaré Corrêa, pela tranquilidade contagiante, suas palavras de ânimo e apoio quando minhas forças estavam acabando me ajudaram a fortalecer. Muito Obrigada, amiga!

À Wal, vizinha do condomínio que acompanhou de perto auxiliando na revisão textual e fortalecendo-me com suas palavras e preces poderosas.

À Flávia Renata, a Dona Benvinda (mãe da Riane), pela solidariedade para comigo, abrindo as portas de suas casas, me abrigando durante os momentos em que precisei “enclausurar-me”, para dar conta da dissertação.

À Rute, minha irmã que segurou “as pontas” e assumiu o cuidado no tratamento de saúde de nossa mãe e nosso pai, durante o momento em que precisei me ausentar para finalizar o mestrado. Mana, obrigada pela compreensão! Aos sobrinhos e sobrinhas pela compreensão da minha ausência constante durante os encontros familiares.

À Gabriela Topa, que veio a Belém, deixando o aconchego de seu lar, ficando em minha residência, durante meu “momento de clausura” para cuidar de seu irmão Davi. Muito obrigada Gaby!

Ao amado marido, camarada e companheiro a todos os momentos. Obrigada, pelo incentivo, compreensão e apoio em mais esta realização.

A todos e a todas que de alguma forma contribuíram para que esta dissertação se realizasse.

[...] As pessoas chegam aqui sai com consciência mais amadurecida, sabendo o que quer. Uns querem estudar, outros querem trabalhar. Aqui abre um leque de oportunidades. (ALUNO 2. TURMA A. IFPA/CASTANHAL)

[...] Você amadurece muito aqui nessa escola, você chega com uma mentalidade e cria outra totalmente diferente. É impossível você entrar aqui e sair do mesmo jeito. É uma lição de vida esta escola! (ALUNO 3. TURMA C IFPA/CASTANHAL)

[...] A gente amadurece aqui, querendo ou não dá pra tirar um bom aproveitamento de tudo o que a gente estuda aqui. (ALUNO 6. TURMA C IFPA/CASTANHAL)

Eu cheguei aqui e aprendi a viver e amadurecer, isso é proporcionado, não tem como não viver isso aqui! (ALUNA 8. TURMA C. IFPA/CASTANHAL)

RESUMO

Esta dissertação intitulada “*Integração do ensino médio e técnico: percepções de alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFPA/Campus Castanhal*”, apresenta como **questão norteadora**: O que os estudantes percebem nas estratégias de ensino praticadas no curso, que os levam a tirar conclusões sobre realizações e limitações na operacionalização da integração do ensino? Seu **objetivo geral** é analisar a partir da percepção de alunos, do terceiro ano do curso Técnico em Agropecuária Integrado do IFPA/Castanhal se as estratégias de ensino praticadas pelos professores estão possibilitando operacionalizar a integração do ensino médio com a educação profissional. Para tal, sistematizamos os princípios e fundamentos norteadores da proposta de Ensino Médio Integrado que constam nos estudos dedicados ao assunto, bem como no Documento Base do MEC (2007). Verificamos as estratégias de ensino integrado anunciadas no Plano do Curso Técnico em Agropecuária Integrado do IFPA/Castanhal e Relatórios Pedagógicos (2006 e 2007), em seguida foram analisadas as percepções de estudantes quanto às práticas operacionalizadas no referido curso. No **percurso teórico-metodológico** recorreu-se a referenciais que adotam o materialismo histórico-dialético como método de análise dos dados. A coleta de dados foi precedida de revisão bibliográfica, seguida da pesquisa de campo com a realização de entrevistas semi estruturadas com oito (08) estudantes oriundos de três (03) turmas do terceiro ano do curso. Os **resultados** revelam o terreno contraditório no qual o Ensino Médio Integrado foi implantado: O IFPA/Castanhal realizou algumas ações (palestras, debates e reflexões) mediante encontros pedagógicos no intuito de inserção da proposta de Ensino Médio Integrado no referido curso, porém muito longe do objetivo ao qual se destina; evidenciam-se iniciativas de alguns professores em vincular o ensino médio com o técnico mediante a estratégia da interdisciplinaridade. Observaram-se limites que dificultaram a efetivação do ensino integrado como: A justaposição de dois cursos realizados em dois turnos com uma carga horária excessiva; os recursos infra- estruturais disponíveis restringiram aulas práticas; escassa interação entre os professores na operacionalização das estratégias de integração do ensino e não inclusão do coletivo escolar na construção da proposta do curso. Como **conclusão** destaca-se a presença da dualidade educacional (educação geral e técnica) no curso e romper com esta realidade requer a superação de vários obstáculos, dentre eles: Os de natureza estrutural e material; modificações na estrutura organizacional da Instituição escolar; envolvimento, compromisso político e postura coerente dos docentes, técnicos educacionais, gestores e dirigentes das redes de ensino federal. O Instituto necessita pensar na proposta de formação continuada do corpo técnico e docente na perspectiva do ensino integrado, necessita consultar seus estudantes, ouvi-los em suas necessidades formativas, para tanto se faz necessário criar estratégias de integração da escola à comunidade para que possam discutir e organizar as ações escolares de forma coletiva e construir objetivos comuns fundamentais à operacionalização do Ensino Médio Integrado.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Profissional; Ensino Médio Integrado; Percepções de Alunos; Operacionalização do Ensino.

ABSTRACT

This dissertation entitled "Integration and technical high school: perceptions of students at the Federal Institute of Education, Science and Technology - IFPA / Campus Castlebay," presents guiding question: What students perceive the teaching strategies practiced in the course, which lead to conclusions about achievements and limitations in the operationalization of the integration of education? Its general purpose is to analyze from the perception of students, the third year of the Integrated Agricultural Technician IFPA / Castlebay if teaching strategies are practiced by enabling teachers operationalize the integration of high school with vocational education. To this end we systematize the guiding principles and fundamentals of the proposed integrated secondary school listed in studies dedicated to the subject, as well as the Base Document MEC (2007). We checked the integrated teaching strategies announced in the Plan of Integrated Agricultural Technical Course in the IFPA / Castlebay and Pedagogical Reports (2006 and 2007) then analyzed the perceptions of students regarding practices operationalized in that course. In the course theoretical-methodological reference resorted to adopting the historical and dialectical materialism as a method of data analysis. Data collection was preceded by a literature review, followed by field research with semi-structured interviews with eight (08) students from three (03) classes of the third year of the course. The results reveal the contradictory terrain on which the school was established Integrated: The IFPA / Castlebay performed some actions (lectures, discussions and reflections) through educational meetings for the purpose of inclusion of the proposed integrated secondary school in that course, but far from purpose for which it was intended; show up initiatives to link some teachers in the school with the coach through the strategy of interdisciplinarity. There were limitations that hampered the effectiveness of integrated education as the juxtaposition of two courses in two shifts with an excessive workload, the infrastructural resources available restricted practical classes; little interaction between teachers in the operationalization of integration strategies teaching and non-inclusion of the school community in the construction of the proposed course. As a conclusion we highlight the presence of duality education (general and technical education) in the course and break with this reality requires overcoming several obstacles, among them: The structural and material; modifications in the organizational structure of the institution school; involvement, political commitment and consistent stance of teachers, educational technicians, managers and leaders of federal education networks. The Institute needs to think about the proposal for continuing education of staff and faculty from the perspective of integrated education, students need to see, hear them in their training needs, so it is necessary to create strategies for integrating the school community so that they can discuss and organize school actions collectively and build common goals fundamental to the operation of the integrated secondary school.

KEY-WORDS: Professional Education; Integrated School; Students of Perceptions; Operationalize

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
2 O QUE DIZEM AS PESQUISAS DO CAMPO TRABALHO E EDUCAÇÃO SOBRE A OPERACIONALIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO	24
2.1 Teses e Dissertações sobre o Ensino Médio Integrado: sistematização das principais experiências de implementação no Brasil	26
2.1.1 <i>Sobre o eixo Concepção de Formação Integrada e Politécnica</i>	29
2.1.2 <i>Sobre o eixo Operacionalização da Proposta Curricular Integrada</i>	32
2.1.3 <i>Sobre o eixo Implementação nos Sistemas de Ensino</i>	35
2.2 Sobre a Operacionalização do Ensino Integrado: síntese dos principais resultados	36
3 PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS: DESAFIOS À OPERACIONALIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO	40
3.1 Situando o Ensino Médio Integrado no Contexto das Reformas Neoliberais: repercussões na Política Educacional Brasileira	41
3.2 Compreendendo o Ensino Médio Integrado no contexto das Políticas Educacionais em suas controvérsias	44
3.3 Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio: o documento base do MEC e suas concepções e princípios	48
4 O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA (IFPA) CAMPUS CASTANHAL: A INTEGRAÇÃO DO ENSINO MÉDIO COM O TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA	60
4.1 O IFPA/Castanhal: breve histórico do Campus	60
4.2 O Caminho trilhado na construção da proposta do curso de Técnico em Agropecuária Integrado	66
4.3 Sobre a Organização Curricular: estratégias adotadas	70
5 A OPERACIONALIZAÇÃO DA INTEGRAÇÃO DO ENSINO MÉDIO COM O TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA: O QUE DIZEM OS ALUNOS	77
5.1 Participação Discente no Planejamento Escolar	79
5.2 A Justaposição de dois cursos	84
5.3 Estratégias Operacionalizadas na Integração do Ensino Médio com o Técnico ..	87
5.3.1 <i>Presença da interdisciplinaridade</i>	89
5.3.2 <i>Outras estratégias percebidas</i>	92
5.4 A Infra Estrutura disponível no Campus e sua relação com as limitações na operacionalização das estratégias	97
5.5 Outros limites percebidos e propostas sugeridas	98
5.6 Percepções quanto aos aspectos positivos	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	110
APÊNDICE A - Termo de consentimento de uso de dados da entrevista	119
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista	120

INTRODUÇÃO

Em decorrência do contexto de reformas na educação brasileira durante os anos noventa na gestão do governo de Fernando Henrique Cardoso, foi aprovado o Decreto de N° 2.208/97 proibindo o ensino médio em ofertar a educação profissional técnica, e regulamentando formas fragmentadas e aligeiradas de formação profissional em sua função restrita na perspectiva de atender as necessidades do mercado de trabalho (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2010).

A movimentação em favor da revogação do decreto (2.208/97) envolveu educadores, formadores, dirigentes sindicais e outros membros da sociedade civil organizada que durante o primeiro mandato de governo do presidente Lula culminou na aprovação de outro Decreto Oficial, o de N° 5.154/2004, autorizando a oferta da educação profissional técnica de nível médio, estabelecendo a possibilidade de articulação e diálogo entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, com uma proposta de formação do indivíduo não apenas para o mercado de trabalho, mas, sobretudo, formá-lo para a vida (BRASIL, 2007).

A proposta de integração do ensino médio à educação profissional representa formalmente à possibilidade de ofertar uma forma de ensino avessa à formação meramente propedêutica ou apenas à preparação para assumir os postos de trabalho. Trata-se de uma proposta que tem em vista caminhar no sentido oposto da estrutura dual de ensino presente na educação¹.

Recentemente com a Lei N° 11.741/2008, o Decreto 5.154/2004 foi incorporado a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), e ocorreu uma alteração no dispositivo do artigo 36 - Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, assegurando que a educação profissional técnica de nível médio poderá ser ofertada em sua forma integrada exclusivamente ao aluno que tenha concluído o ensino fundamental.

O Decreto em vigor estabelece o retorno da articulação entre a educação geral e profissional e o caráter de novidade advindo de sua aprovação está na proposta filosófica teórica e política, nos princípios norteadores da perspectiva de integração do ensino médio e técnico. Oficialmente a proposta de articulação do ensino geral como o profissional é denominada de Ensino Médio Integrado e constitui o tema da presente pesquisa. Sobre o tema

¹ De acordo com MILITÃO, M. N. Estrutura Dual do Ensino é “caracterizada pela justaposição de duas composições paralelas e excludentes, assim situadas pela falta de pontos de contato entre ambas, em razão da diversidade dos seus objetivos e formas de organização”. In. FIDALGO; MACHADO (2000, p. 150).

Ramos (2008) considera que há duas perspectivas de compreensões: enquanto forma e conteúdo.

Enquanto forma de ensino, o Ensino Médio Integrado pode ser ofertado pelas instituições de ensino que desenvolvem a educação profissional de nível médio. A forma é entendida como possibilidade de oferecer ao educando uma maneira de cursar o ensino básico e profissional em um único curso, conduzindo-o a uma habilitação profissional técnica de nível médio (uma só matrícula e certificação) na mesma instituição de ensino (CÊA, 2005).

Em seu aspecto normativo o Ensino Médio Integrado enquanto forma é regulamentada pelo Decreto 5.154/2004 e pela Lei Nº 11.741/2008, estabelecendo que se cumpra o que já existia na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), o ensino médio articulado com a formação para o trabalho. Conforme o artigo 35, incisos II a IV, o Ensino Médio aparece com a perspectiva de preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, aperfeiçoamento da pessoa humana, incluindo sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e pensamento crítico, e ainda uma formação que lhe permita compreender os fundamentos científicos- tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

A compreensão do Ensino Médio Integrado enquanto conteúdo concebe a perspectiva de formação unitária do educando de maneira multilateral, envolvendo todas as dimensões da vida social no processo de formação, como o trabalho, a ciência e a cultura. Teoricamente deverá considerar os saberes inerentes a uma formação ampla do trabalhador a partir de um currículo que não apenas articule, mas integre os conhecimentos gerais e específicos de forma contínua (ARAUJO, 2011).

Enquanto conteúdo o Ensino Médio Integrado refere-se a proposta de formação integrada em seu sentido amplo, envolvendo múltiplos aspectos, articulando-se aos princípios da politecnia e da educação unitária, os quais fundamentam teoricamente a proposta. Ramos (2007) esclarece que:

[...] Uma educação unitária pressupõe que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social. Uma educação dessa natureza precisa ser politécnica; isto é, uma educação que, ao propiciar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, propicie a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida. [...] Politecnia significa uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas (p. 3).

O Ensino Médio Integrado em sua forma e conteúdo de acordo com o entendimento do Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010, p. 45) supõe que a estrutura dual de ensino (formação geral e profissional) presente na educação brasileira precisa ser suplantada mediante a integração do ensino, de forma que expressem uma só unidade no sentido para a “formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico”. Entendem com isso que há uma interdependência entre a educação geral e profissional. E nessa direção não se trata apenas de juntar os conteúdos do ensino básico com o profissional.

A proposta de Ensino Médio Integrado representa uma possibilidade de transição na direção de contrapor a dualidade do ensino que estabeleceu formas distintas de educação. Logo, a aprovação do Decreto de Nº 5.154/2004 trouxe de volta a oportunidade de oferta da Educação Profissional Técnica de nível médio, mas numa [...] perspectiva que não se confunde totalmente com a educação tecnológica ou politécnica, mas que aponta em sua direção porque contém os princípios de sua integração (BRASIL, 2000, p. 16).

A essência do Ensino Médio Integrado que foi regulamentado na forma de decreto e nos artigos da LDB remete a noção de “integrar”, mas o que significa “integrar”? Nas palavras de Ciavatta (2010), integrar remete ao sentido de:

[...] completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação 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 formação inicial, como ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos focar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (2010, p. 84).

Ciavatta (2010) compreende que o Médio Integrado enquanto conteúdo apresenta uma proposta de educação que remete ao sentido filosófico e político de unir o Ensino Médio com a Educação Profissional, onde o princípio educativo da formação integrada é o trabalho.

Novamente isso remete a uma intencionalidade, pois envolve a inclusão da dimensão intelectual na formação do indivíduo, com o propósito não apenas de formar o cidadão produtivo, mas, sobretudo, formar o cidadão político, que na perspectiva de Gramsci (1991) significa formar trabalhadores não apenas em sua capacidade de produzir, mas, sobretudo que seja capaz de atuar como dirigente e cidadão. Essa é a finalidade, o entendimento do Ensino

Médio Integrado em sua forma e conteúdo. Sua materialização apresenta desafios no sentido de se contrapor à estrutura dual de ensino que historicamente demarca o sistema educacional brasileiro separando a formação geral da profissional.

Nessa direção a proposta traz consigo a necessidade de alteração no desenho operacional como a educação profissional técnica de nível médio vem acontecendo no país, colocando as instituições de ensino que desenvolvem o ensino médio profissional, em inovar no sentido de que realizem as mudanças que atendam a perspectiva de integração do ensino, pois:

[...] A articulação ou integração entre o ensino médio e a educação profissional de nível técnico passa a ser um desafio político-pedagógico constante, uma vez que implica na superação da estrutura dual que sempre marcou historicamente a educação brasileira, em particular o ensino médio e, assim sendo, implica também na superação da dualidade de classes (CARDOZO, 2008, p. 9).

Diante do conjunto dessas considerações percebe-se que a oficialização do decreto parece anunciar uma problemática não apenas de ordem teórico, mas, sobretudo de ordem prática. Tendo como ponto de partida essa problemática, foram formuladas as indagações desta pesquisa, com a finalidade de verificar no contexto escolar da educação técnica de nível médio como a proposta de integração do ensino vem sendo operacionalizada em uma escola do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, situado no Estado do Pará.

O interesse pelo tema vinculou-se à trajetória profissional da pesquisadora. Inicialmente vivenciando a experiência como instrutora nos cursos ofertados pelos Programas Nacionais de Formação Profissional: O Plano Nacional de Qualificação Profissional (PLANFOR) junto ao Serviço Nacional de Aprendizagem Rural/PA (SENAR); O Programa Capacitação Solidária (PCS) e o Programa Nacional de Geração de Emprego e Renda (PRONAGER). Todos esses programas de formação profissional faziam parte do contexto das reformas educacionais dos anos de 1990.

Mais recentemente, a partir do ano de 2009, o interesse por esse tema deve-se às atividades profissionais desenvolvidas no contexto da escola pública como professora no Ensino Médio regular junto à Secretaria Estadual de Educação do Pará (SEDUC), momento em que presencia, durante um evento pedagógico na escola, a chegada de um Programa inserido na proposta da Política Educacional mais recente que o Ministério da Educação (MEC) direciona as escolas de Ensino Básico de nível médio na modalidade regular – Ensino Médio Inovador, uma modalidade de ensino médio.

Naquele evento os docentes foram surpreendidos com a chegada do Programa Ensino Médio Inovador, já que não tinham o conhecimento da proposta e foi introduzida de maneira impositiva. A partir de então ocorreu a informação de que o projeto de ensino deveria ser elaborado tendo como referência a interdisciplinaridade. O projeto foi construído sem que os professores soubessem bem “o que” e “como fazer”. Foi nesse contexto de incertezas, inseguranças e reações² diante da “nova” modalidade de ensino médio que aconteceu a adesão dos professores ao projeto Ensino Médio Inovador.

Então como a atividade profissional desenvolvida atualmente pela pesquisadora requer uma ação prática com estratégias inovadoras de ensino, sentiu-se a necessidade em compreender qual a proposta, a perspectiva da política educacional destinada à Educação Básica, especificamente ao Ensino Médio e como vem sendo consolidadas no espaço escolar. E com base em tal necessidade foi elaborada a proposta de estudo ao Mestrado Acadêmico em Educação, do Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade Federal do Pará, no ano de 2010, na linha de Políticas Públicas Educacionais.

A partir da leitura do relatório final da pesquisa intitulada “As Práticas Formativas em Educação Profissional no Estado do Pará: em busca de uma didática da educação profissional (2008 – 2009)³” foi identificado que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA/Castanhal), anunciava o desafio de organizar-se pedagogicamente em torno do Projeto de Ensino Médio Integrado.

A identificação desse indício, em conjunto com o fato do IFPA/Castanhal ser considerado a mais antiga instituição de ensino que oferta a educação profissional na área rural no Estado do Pará, a viabilidade financeira⁴ e geográfica foram fatores decisivos no para definição do *locus* da pesquisa.

Nesse caminho decidiu-se fazer um estudo sobre o Ensino Médio Integrado que vem sendo ofertado no Campus Castanhal, tendo como ponto de partida o depoimento dos estudantes em relação às realizações e os limites que eles perceberam na operacionalização da integração do ensino médio com o técnico.

A opção pelos alunos deve-se ao fato de que estes representam o público alvo da política de Ensino Médio Integrado. Constituem os sujeitos beneficiários diretos que estão na

²Alguns questionamentos foram levantados como questões prioritárias a ser resolvidas para a implantação do programa na escola, como a necessidade de se criar momentos para o encontro de avaliação das ações realizadas, resolução de problemas relacionados à infraestrutura precária da escola, lotação e carga horária do professor.

³Projeto coordenado pelo Professor Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo, do Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho e Educação do Instituto de Ciência da Educação da Universidade Federal do Pará. No período de 2008 a 2010.

⁴ O IFPA/Castanhal, dentre os demais campi situados no Estado é o que está mais próximo do município onde reside a pesquisadora.

ponta deste processo de ensino e aprendizagem, por isto considerou-se importante ouvir a percepção de estudantes sobre suas experiências vividas em um curso denominado de integrado. Também já há um conjunto de pesquisas que tem o mesmo foco tendo os docentes e técnicos como sujeitos da pesquisa.

Nesse sentido, a pesquisa busca contribuir para construção de conhecimento sobre a experiência de Ensino Médio Integrado que vem sendo ofertado no Estado do Pará, especificamente, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFPA/Campus Castanhal). Esse Instituto assume como missão a oferta de:

[...] Educação tecnológica com ênfase na trilogia Ensino, Pesquisa e Extensão, visando à formação e qualificação do profissional para o mundo do trabalho, promovendo o desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços em articulação com as dimensões sociais, econômicas e ambientais no cenário local, regional e global sendo capaz de atuar de forma transformadora na perspectiva da sustentabilidade (IFPA/Castanhal, 2012).

Partindo dessa missão este trabalho tem como objeto de estudo revelar as realizações e dificuldades identificadas por estudantes (terceiro ano) do curso Técnico em Agropecuária do IFPA/Castanhal, quanto à operacionalização⁵ do Ensino Médio Integrado que esta instituição anuncia estar desenvolvendo.

Assim, o **problema da pesquisa** se configura na seguinte indagação: O que estudantes, do terceiro ano do curso Técnico em Agropecuária Integrado do IFPA/Castanhal, percebem nas estratégias de ensino praticadas neste curso que os levam a tirar conclusões sobre realizações e limitações deste curso na operacionalização da integração do ensino médio com a educação profissional?

Japiassú e Marcondes (2008) consideram que o termo percepção apresenta uma variedade de significados, mas o entendimento adotado nesse trabalho remete ao ato do aluno de visualizar ações “de formar mentalmente representações sobre objetos externos” (p. 215). Trata-se de alcançar a partir dos depoimentos de estudantes, aspectos que permitam uma análise aproximada das ações operacionalizadas no contexto da formação do Técnico em Agropecuária Integrado ofertado no Campus Castanhal/IFPA, no período de 2009 a 2011.

Ressalta-se que a percepção do estudante não pode ser entendida como simples visualizações de ações, nem, resultados compreensíveis por suas causas. São atos de uma

⁵ Por operacionalização entende-se o sentido de realizar, fazer algo funcionar, colocar idéias, propostas em ação, (FERREIRA, 2001).

prática social, considerando-se que sua visualização imediata sobre o objeto (fenômeno) é uma aparência da ação praticada no cotidiano escolar de um curso denominado integrado.

A finalidade é a partir da percepção imediata concebida pelo aluno (mundo das aparências, das representações comuns ou da pseudoconcreticidade) apreender como a realidade do fenômeno (operacionalização do Ensino Médio Integrado no Campus Castanhal) se manifesta. E ultrapassar esse campo das opiniões ou da percepção imediata do aluno torna-se imprescindível para se alcançar a essência do fenômeno. Entende-se que “captar o fenômeno de determinada coisa, significa indagar, descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo se esconde, pois compreender o fenômeno é atingir a essência (KOSIK, 1976, p. 16).

Em relação às finalidades da pesquisa destaca-se que seu **objetivo geral** é:

- Compreender o que os estudantes percebem nas estratégias adotadas pelos professores do curso Técnico em Agropecuária Integrado do IFPA/Castanhal que os levam a tirar conclusões sobre realizações e limitações deste curso na operacionalização da integração do ensino médio com a educação profissional?

Como **objetivos específicos** destacam-se:

- Sistematizar princípios e fundamentos sobre como efetivar a proposta de Ensino Médio Integrado, que constam nos estudos dedicados ao assunto bem como no Documento Base do Ministério da Educação (2007);
- Verificar as estratégias anunciadas nos Relatórios dos Encontros Pedagógicos e Plano do Curso de Técnico em Agropecuária do IFPA/Castanhal, tendo em vista sua inserção no curso;
- Relacionar as evidências percebidas por alunos quanto às realizações e limites na operacionalização da integração do Ensino Médio com o Técnico desenvolvido no curso.

Quanto ao caminho percorrido na investigação da pesquisa adotou-se um método que permitisse compreender o fenômeno educativo do ensino integrado, para tanto é necessário reconhecer que:

[...] O método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo, e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método. Este se constitui em uma espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais (FRIGOTTO, 2010, p. 84).

Teoricamente essa compreensão de método esta ancorada em uma perspectiva histórico-dialética. A adoção do método de pesquisa nessa perspectiva requer uma ruptura com o modo dominante de pensar, não apenas constatar como os fatos ocorrem, mas compreender e explicar o fenômeno, no caso, a operacionalização do Ensino Médio Integrado na prática escolar.

Nessa perspectiva de método não se pode perder de vista o fato histórico de que vivemos em uma sociedade capitalista, que é produtora de mercadoria, universalizadora do valor de troca, é essencialmente alienada e alienante que precisa ser superada (MARTINS, 2008).

Essa compreensão de método entende que fugir da superficialidade, do simplismo e reducionismo na pesquisa, indo para além da aparência na busca da essência se torna essencial e considera que esta essência “ao contrário dos fenômenos – não se manifesta diretamente” (KOSIK, 1976, p.17), pois desde que “o fundamento oculto das coisas deve ser descoberto mediante uma atividade peculiar, tem de existir a ciência e a filosofia” (*Idem*), pois “se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis” (*Idem*).

Compreende-se que a adoção do método de pesquisa a partir de uma perspectiva de análise histórico-dialética dispõe de uma epistemologia própria quanto ao fazer científico. A orientação filosófica dessa perspectiva valoriza a [...] contradição dinâmica do fato observado e atividade criadora do sujeito que observa as oposições contraditórias entre o todo e a parte e os vínculos do saber e do agir com a vida social dos homens (CHIZOTTI, 2006, p. 80).

Nessa direção, os procedimentos desta pesquisa estão relacionados a essa compreensão de método que indica o “caminho” percorrido. Além do que pesquisar o Ensino Médio Integrado a partir da perspectiva de análise histórico-dialético perpassa por uma compreensão de que:

Esse desafio de integração seja uma oportunidade bem aproveitada pelas escolas do país para renovar e inovar processos de ensino-aprendizagem a partir da concepção e implementação de currículos de qualidade superior. Isto é, propostas e projetos pedagógicos comprometidos com a articulação criativa das dimensões do fazer do pensar e do sentir como base da formação de personalidades críticas e transformadoras; que promova o despertar do olhar crítico, a arte de problematizar e deslindar os dilemas apresentados por situações ambivalentes ou por contradições e que favoreçam o processo afirmativo da própria identidade dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, alunos e professores (MACHADO, 2009, p. 1).

Ressalta-se a atenção para a necessidade dessa base crítica e transformadora da realidade, no intuito de superação do sistema capitalista, por considerar que “a realidade nos impõe sempre a pensar sobre o tipo de sociedade que visamos enquanto educadores” e as possibilidades estão em manutenção ou superação dessa realidade, pois, ou mantêm:

[...] Uma sociedade que exclui que discrimina que fragmenta os sujeitos e que negam direitos; ou visamos uma sociedade que inclui, que reconhece a diversidade, que valoriza os sujeitos e sua capacidade de produção da vida, assegurando direitos sociais plenos? Nós nos colocamos, na segunda posição que, em síntese persegue a construção de uma sociedade justa e integradora (RAMOS, 2009, p.144).

Diante desse posicionamento compreende-se que o Ensino Médio Integrado pode ser considerado como uma “travessia”, como elemento que pode vir a contribuir nessa perspectiva de mentalidades que visem à transformação e superação dessa realidade de exclusão. Nesse sentido, educação é entendida como:

[...] A compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite-nos situar a especificidade de educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (SAVIANI, 2003, p. 22).

O contexto da educação no Ensino Médio integrado do IFPA/Castanhal no curso Técnico em Agropecuária Integrado pretende uma relação de integração entre educação e trabalho. Sendo o trabalho concebido como:

[...] O ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos sob o nome de trabalho. Podemos, pois dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem; ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens o que o homem é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico (SAVIANI, 2006, p. 4).

Essa noção de trabalho enquanto essência do ser humano possibilita compreender que esta essência é criada na sociedade rompendo com a ideia de natureza humana como determinante das atitudes e ações do ser humano. Essa noção denota outro conceito importante em uma análise histórico-dialética que é o de práxis e:

[...] Se apresenta como uma atividade material, transformadora e adequada a fins. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura. Mas, por outro lado, não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de fins e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica. Isso significa que o problema de determinar o que é a práxis requer delimitar mais profundamente as relações entre teoria e prática (VÁZQUEZ, 2007, p. 237).

A práxis, portanto se faz na relação teoria e prática, não podendo ser apenas uma delas e não foge ao cunho de atividade material e transformadora. Busca-se perceber se a práxis se faz presente no Ensino Médio Integrado enquanto relação entre teoria e prática. Outro entendimento importante na compreensão do objeto é a noção de totalidade. A educação se constitui:

[...] Por práticas pedagógicas globalmente compreensivas do ser humano em sua integralidade, por abordagens integradas e integradoras do processo pedagógico e da teoria com a prática, pela interdisciplinaridade, pela contextualização e pela pertinência dos conteúdos, pelo estímulo a criatividade e pela relevância social e ética (MACHADO, 2006, p. 48).

Tais conceitos estão ancorados em estudiosos que pesquisam e discute a proposta de Ensino Médio Integrado sob a perspectiva histórico-dialética, entre eles Araujo (2011); Frigotto, Ciavatta & Ramos (2010); Kuenzer (2009); Moura (2009), Machado (2008), Saviani (2008), Nosella (2004) e Arroyo (2004). Seus estudos possibilitam percorrer em suas compreensões e proposições sobre o objeto em estudo, ajudando na compreensão teórica que fundamenta o Ensino Médio Integrado enquanto forma e conteúdo que tem a perspectiva de integração entre a educação básica e a educação profissional.

O foco de investigação do fenômeno social educacional do presente estudo, como já dito, é a percepção de alunos quanto à operacionalização das estratégias de integração do ensino médio e profissional no curso Técnico em Agropecuária, ofertado pelo IFPA/Castanhal, nesse sentido, o caminho metodológico adotado no levantamento das informações sobre esse fenômeno foi precedido de revisão bibliográfica, em seguida, ocorreu a Pesquisa de Campo com levantamento de dados no Campus Castanhal e realização das entrevistas com alunos.

A revisão bibliográfica foi realizada com a finalidade de ter um contato com o que já se produziu e registrou a respeito do tema de pesquisa (PÁDUA, 2000). Nessa revisão verificou-se que o Ensino Médio Integrado já vem sendo explorado em análises de outros estudos que possibilitaram um conhecimento mais amplo e aprofundado da temática. A revisão possibilitou ainda, identificar a discussão do objeto em sua problemática, o que levou

a delimitação do foco de investigação da presente pesquisa centralizando na percepção discente sobre o fenômeno educacional, Ensino Médio Integrado, já que isso representa uma lacuna nos estudos já realizados⁶.

O estudo bibliográfico despertou a necessidade em conhecer a temática, Ensino Médio Integrado a partir dos documentos oficiais como o Documento Base do MEC/2007, pois um dos objetivos específicos desta pesquisa é sistematizar os princípios sobre como efetivar a proposta de Ensino Médio Integrado, que constam nesse documento, no sentido de fazer a relação entre a proposta anunciada oficialmente e sua relação com a proposta de integração do ensino anunciada no Plano de curso Técnico em Agropecuária Integrado do IFPA/Castanhal.

Quanto à pesquisa de campo, considerou-se que a entrada no Campus Castanhal permitiria não apenas uma aproximação com aquilo que se deseja conhecer e estudar, mas também criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo (NETO, 1994), no intuito de verificar o fenômeno partindo da própria realidade onde ocorre o fenômeno educacional do Ensino Médio Integrado: O IFPA/Campus Castanhal.

Nesse primeiro momento, indagaram-se e descreveram-se as informações imediatas sobre o fenômeno, entendendo-se que a descrição intenta não só a aparência do fenômeno, como também sua essência. [...] Busca, porém, as causas da existência dele, procurando explicar sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforça por intuir as consequências que terão para a vida humana (TRIVIÑOS, 2011, p. 129).

A entrada no campo da pesquisa teve seu início em junho de 2011, mediante a apresentação de um ofício junto a Diretoria Geral do Campus Castanhal informando a intencionalidade da pesquisa e solicitando autorização para início da etapa de levantamento de dados no Campus Castanhal, com esse procedimento teve início o levantamento de dados propriamente dito, em documentos “contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos ou não-fraudados” (PÁDUA, 2000, P. 52).

Os dados foram coletados junto à Secretaria de Registro Escolar⁷ do IFPA/Castanhal e na Coordenação Geral de Ensino onde foram disponibilizados pelo corpo técnico e pedagógico alguns documentos: O Plano do Curso Técnico em Agropecuária e relatórios das atividades de planejamento pedagógico realizados no Campus nos anos de 2006 e 2007⁸.

⁶O Resultado desse levantamento é tratado na segunda seção desta dissertação.

⁷Foi disponibilizado a lista nominal dos alunos, local de origem, idade, telefone, turma e turno.

⁸O Projeto Político Pedagógico da instituição não foi disponibilizado, o PPP que existe foi elaborado em 1997. O Campus está em fase de planejamento de PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional). Em relação aos relatórios pedagógicos de outros anos como os de 2008, 2009 e 2010, não foram encontrados nos arquivos.

Durante a etapa de levantamento de dados também foi realizada uma conversa informal junto ao ex - diretor de ensino, por considerar seu depoimento importante já que um dos objetivos da pesquisa é verificar a inserção do Ensino Médio Integrado no curso, logo seu depoimento possibilitou uma informação a mais no sentido de conferir as informações presentes no Plano de Curso, bem como nos relatórios. Ressalta-se que durante a conversa informal foi disponibilizado por este professor, uma cópia do Plano de Curso⁹.

Outro procedimento adotado na coleta das informações foi à realização da entrevista do tipo semi-estruturada por considerar que esse tipo de entrevista:

[...] Parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 2011, p. 146)

Esse tipo de entrevista contou com a participação espontânea de oito (08) estudantes, o que representa uma amostra de 13% do total (90) de estudantes que frequentam as três turmas do terceiro ano que ingressaram no curso Técnico em Agropecuária Integrado do IFPA/Campus Castanhal no ano de 2009¹⁰.

Quanto à opção pelas turmas do terceiro ano do curso, foi ponderado que os alunos do terceiro em relação aos estudantes de outras turmas (primeiro e segundo ano) tinham um tempo maior de vivência no curso, portanto reuniam condições que poderiam enriquecer com informações atendendo as finalidades da investigação: percepção de estudantes sobre a operacionalização do Ensino Médio Integrado.

Em relação à entrevista, a escolha dos estudantes se deu de forma aleatória, previamente agendada apenas com aqueles que ao serem contatados demonstraram interesse e disponibilidade em contribuir com a pesquisa. Desse modo ocorreu a realização das mesmas que foram precedidas da apresentação de um termo de consentimento, o qual foi assinado por todos os entrevistados (08), garantindo-lhes o sigilo, mantendo-se o anonimato mediante a

⁹ Entende-se por conversa informal uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão, sem um roteiro prévio definido de questões (MARCONI e LAKATOS, 2008). Embora não fosse considerado o sujeito da pesquisa, durante a primeira visita de campo, a pesquisadora se deparou com o ex-diretor de ensino, suscitando a curiosidade em ouvi-lo já que se trata de alguém que esteve à frente do processo de implantação do Ensino Médio Integrado no IFPA/Castanhal, por esta razão considerou-se importante o seu depoimento.

¹⁰ No ano de 2009 foi ofertada no Campus Castanhal três turmas (A, B e C) do Ensino Médio Integrado, cada turma com um total de vinte (20) alunos (frequentes). Estes concluíram o curso Técnico em Agropecuária Integrado no final de 2011.

não-identificação dos sujeitos da pesquisa que estão representados conforme o quadro 01, a seguir:

QUADRO 01: SUJEITOS ENTREVISTADOS (TURMAS DE 2009)
CURSO: TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO (IFPA/CASTANHAL)

TURMAS DO 3º ANO	Nº DE ALUNOS (AS)	SIGLA DE REPRESENTAÇÃO
A	02	Alunos: 1 e 2* da Turma A
B	02	Alunos: 2 e 3 da Turma B
C	04	Alunos: 4; 5; 6 e 8 da Turma C.

Fonte: Pesquisa de Campo

*Esta numeração deve-se a ordem de realização das entrevistas.

De posse das informações levantadas foi realizada a etapa de tratamento dos dados e com base na compreensão de Triviños (2011) considerou-se que do jeito como as informações se apresentavam não seria possível analisá-las, por isso, julgou-se necessário [...] organizá-las, classificá-las e, o que é mais importante, interpretá-las dentro de um contexto amplo, para distinguir o fundamental do desnecessário, buscar as explicações e significados dos pontos de vistas (p. 170). Partindo deste pressuposto os dados da pesquisa passaram por um processo de tratamento mediante ações operativas como: organização, classificação, análise e interpretação.

A organização do material ocorreu em função do problema desta pesquisa. As respostas dos alunos¹¹ foram organizadas em procedimentos como: leitura geral, contínua e várias vezes, no intuito de sublinhar as ideias ligadas a teoria, suprimindo aquelas que não respondiam à questão de pesquisa; fez-se uma listagem das respostas por perguntas e posteriormente fez-se a classificação ou categorização das respostas em itens de análise (TRIVIÑOS, 2011), que permitiram orientar a análise e interpretação das percepções discentes (seção 5 desse trabalho).

A análise dos dados foi realizada estabelecendo “as conexões, mediações e contradições dos fatos que constituem a problemática pesquisada”, procurando, ir além da percepção imediata, as primeiras impressões dos estudantes, “[...] passando-se assim do plano pseudoconcreto ao concreto que expressa o conhecimento apreendido da realidade” (FRIGOTTO, 2010, p. 98). Nessa etapa foram destacados trechos significativos das respostas classificadas pelos pontos de convergência, divergências e conflitos, buscando descrever como o dado se apresenta e fazendo as conexões com a teoria. Ressaltando-se que estão

¹¹ Os recortes dos depoimentos discentes seguem a transcrição literal de suas respectivas falas.

representadas nos itens de análise que possibilitam uma visão real do conjunto dos dados que foram selecionados.

Quanto à etapa da interpretação, buscou-se a síntese da investigação em suas múltiplas determinações visando responder: O que os estudantes percebem nas estratégias do curso que os levam a tirar conclusões sobre realizações e limitações na operacionalização e efetivação da integração do ensino médio com a educação profissional? Na etapa de síntese das respostas “[...] discutem-se as implicações para a ação concreta. Repõem-se aqui o ciclo da práxis, onde o conhecimento ampliado permite ou deveria permitir uma ação mais conseqüente (idem)”.

O texto da dissertação está estruturado em quatro seções:

-A **seção 1** intitulada, “O que dizem as pesquisas do campo trabalho e educação sobre a operacionalização do Ensino Médio Integrado”, traz informações obtidas a partir do levantamento bibliográfico em teses e dissertações defendidas entre o período de 2006 a 2010 nos Programas de Pós-Graduação das universidades brasileiras referente à discussão do tema Ensino Médio Integrado em sua problemática. Dando destaque para os resultados sobre os aspectos da operacionalização do Ensino Médio Integrado.

A **seção 2** denominada “Princípios e Fundamentos: desafios à operacionalização do Ensino Médio Integrado” é sistematizado os princípios e fundamentos sobre a proposta Ensino Médios Integrado, que constam no Documento Base do Ministério da Educação intitulado “Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio”, como também nos estudos dedicados ao assunto.

A **seção 3** “O Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia – IFPA/Campus Castanhal: a integração do ensino médio com o técnico em agropecuária” apresenta um breve histórico e a trajetória seguida pelo Instituto para implantar a proposta de Ensino Médio Integrado no curso de Técnico em Agropecuária.

A **seção 4** “A Operacionalização da Integração do Ensino Médio com o Técnico: o que dizem os alunos” é apresentado o resultado da pesquisa sobre as evidências percebidas por alunos quanto às realizações e limites do curso na operacionalização e efetivação do Ensino Médio Integrado.

2 O QUE DIZEM AS PESQUISAS DO CAMPO TRABALHO E EDUCAÇÃO SOBRE A OPERACIONALIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Tomando como referência o objetivo desta pesquisa que é investigar o que estudantes percebem nas estratégias de ensino praticadas no curso de Técnico em Agropecuária do IFPA/Castanhal, que os levam a tirar conclusões sobre realizações e limitações deste curso na operacionalização e efetivação da integração do ensino médio com a educação profissional, destaca-se que este capítulo aborda os resultados localizados em teses e dissertações que tratam a temática Ensino Médio Integrado, centrando a discussão na operacionalização da integração do ensino nas diversas instituições públicas que ofertam a educação profissional em sua forma integrada.

O presente capítulo constitui uma síntese da revisão da produção acadêmica e está estruturado em três momentos: O primeiro apresenta a justificativa da escolha do objeto de investigação desta pesquisa. No segundo é exposta a sistematização dos principais pontos e ideias obtidas a partir da leitura do material levantado em teses e dissertações, especificamente os aspectos relacionados à operacionalização do ensino integrado. O terceiro aponta as principais conclusões das produções acadêmicas sobre a operacionalização das estratégias de ensino pautadas na ideia de ensino integrado que foi realizado nas instituições de ensino público que ofertam a educação profissional técnica, em sua forma integrada.

A problemática referente à operacionalização do Ensino Médio Integrado é recorrente nas pesquisas já realizadas, e estas têm como fonte principal de informação sujeitos que diretamente estão envolvidos com o ensino: os professores, gestores e técnicos pedagógicos.

Entretanto, percebeu-se no levantamento das produções acadêmicas sobre o Ensino Médio Integrado que a experiência do aluno não é considerada enquanto fonte de dados. O que se configura como uma lacuna identificada nas teses e dissertações elaboradas sobre a temática.

Isso foi detectado durante o momento de tratamento do material lido e serviu como ponto de apoio a um novo estudo com o foco da investigação centrado nos limites e realizações percebidos por estudantes (terceiro ano) do curso Técnico em Agropecuária do IFPA/Castanhal quanto à operacionalização do Ensino Médio Integrado que esta instituição anuncia estar desenvolvendo.

Esta escolha deve-se ao fato de que ouvir o aluno é importante, já que estes também estão envolvidos diretamente com a formação profissional integrada. Portanto, dar vez e voz a

esse sujeito significa, parafraseando Thompson (1981), trazer para o campo do conhecimento científico a valorização de suas experiências enquanto parte do material sobre o qual se ampliaram as análises.

Serve ainda como uma importante fonte que possibilita identificar, a partir dos depoimentos, as dificuldades presentes no momento da operacionalização das estratégias de ensino adotadas no curso.

Também permite ao aluno expressar sua opinião, quanto aos aspectos positivos detectados na formação do curso integrado, e, ainda, apontar os principais aspectos negativos surgidos durante o processo de ensino aprendizagem que dificultaram a operacionalização da proposta de Ensino Integrado no cotidiano escolar. Ao mesmo tempo, ouvir suas próprias sugestões enquanto propostas de solução aos problemas apontados. Então, os aspectos identificados pelos alunos a partir do que eles lembram sobre sua formação no curso podem:

[...] permitir ao analista compreender o problema para qual a política pública foi desenhada, seus possíveis conflitos, a trajetória seguida e o papel dos indivíduos, grupos e instituições que estão envolvidos na decisão e que serão por ela afetados (SOUZA, 2007, p. 84).

Dessa maneira entende-se que embora o aluno tenha dificuldade para compreender o aspecto conceitual referente ao Ensino Médio Integrado, na prática, participou de um processo de formação denominado de integrado. Portanto, seu entendimento sobre o que ocorreu de fato quanto à forma como o curso foi operacionalizado na prática não pode ser desprezado, pois, sua experiência “ao que se supõe, constitui uma parte da matéria-prima oferecida aos processos do discurso científico da demonstração” (THOMPSON, 1981)

Assim, a sua percepção quanto à experiência vivenciada em um curso designado de Integrado, pode ser analisada e proporciona verificar através de seus depoimentos como se dá na prática a integração do ensino médio com a educação profissional.

Seu relato pode ser adotado não apenas no sentido de ser receptor da Política educacional, mas, também como sujeito ativo a ser incluído em todas as etapas do processo, desde a organização, implantação e implementação da proposta de Ensino Médio Integrado no cotidiano escolar.

É nessa direção que a investigação do objeto ganha relevância, já que possibilita acrescentar novos conhecimentos aos já produzidos na área educação e trabalho, tendo como ponto de partida a percepção do aluno. Soma-se a isto que:

É importante lembrar, também, a dimensão integral da vida do educando; entendê-lo como alguém que, além de estudante, tem outros papéis no sistema das relações sociais. [...] Elementos significativos do passado, que precisam se integrar aos fatos cruciais do presente. Elementos do conhecimento empírico e da cultura que trazem os educandos a partir de suas experiências de vida, que precisam juntar-se aos conhecimentos científicos para significá-los (MACHADO, 2006, p. 53).

Tais considerações revelam os motivos da escolha do foco da pesquisa centrado na experiência vivida pelo aluno em relação à prática do Ensino Médio Integrado que foi operacionalizada no IFPA/campus Castanhal.

2.1 Teses e Dissertações sobre o Ensino Médio Integrado: sistematização das principais experiências de implementação no Brasil.

A revisão da produção acadêmica foi realizada com base em leituras de Teses e Dissertações que foram apresentadas no colóquio¹² “Produções de Conhecimentos sobre Ensino Médio Integrado: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas”.

O levantamento ocorreu junto ao banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹³, estão organizados no quadro 02 a seguir.

¹² Realizado no período de 03 a 04 de setembro de 2010, na cidade do Rio de Janeiro, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/FIOCRUZ). O colóquio reuniu Teses e Dissertações defendidas nos Programas de Pós-Graduação das Universidades Federais brasileiras.

¹³ Nesse levantamento foram detectadas trinta e seis (36) produções: quatro (04) teses de doutorado e trinta e duas (32) dissertações de mestrado, elaboradas no período de 2006 a 2010. Também nessa etapa deparou-se com a primeira dificuldade, o texto na íntegra de oito pesquisas não foram encontradas. Posteriormente, com os textos na íntegra, das produções científicas (28), foi realizada a elaboração de fichamentos.

**QUADRO 02: RELAÇÃO GERAL DE TESES E DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS
NO PERÍODO DE 2006 A 2010 APRESENTADAS NO COLÓQUIO**

AUTOR	TÍTULO	TIPO ANO	IES	FINANCIAMENTO
1- Adriana de Almeida	Um Estudo do e no Processo de Implantação no Estado do Paraná do PROEJA: problematizando as causas da evasão	Dissertação 2008	UFPR	CAPES
*2- Alberto Álvaro Vansconcelos Leal Neto	A Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no governo LULA: uma análise a luz da categoria trabalho	Dissertação -	UFPR	Não informado
3- Ângela Maria Corso	A representação do trabalho junto a professores que atuam no PROEJA: da representação moral do trabalho ao trabalho como auto-realização	Dissertação 2009	UFPR	CAPES/PROEJA
*4- Antenor Amâncio da Silva Filho	Educação Politécnica na Saúde: Um desafio na construção do possível	Doutorado	FIOCRUZ	CAPES/DS
5- Antonio Cipriano Parafino Gonçalves	A concepção da educação politécnica em Moçambique (contradições de um discurso socialista 1983-1992)	Dissertação	UFMG	CAPES/PECC/PG
6- Cezar Ricardo de Freitas	O escolanovismo e a Pedagogia Socialista na União Soviética iniciada no séc.XX e as concepções da Educação Integral e Integrada	Dissertação 2009	UNIOESTE/PR	CAPES/DS
7- Denise Dalmas Rodrigues	A experiência de integração curricular no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso. Campus/CERES	Dissertação 2010	Instituto de Agronomia UFRRJ	Não Informado
8- Elaine Cristina Nascimento	Ensino Médio Integrado: um estudo sobre o curso de informática da rede publica estadual do Paraná	Dissertação 2009	UTFPR	Não informado
9- Eloise Médici Colantonio	O currículo integrado do PROEJA: Trabalho, Cultura, Ciência e Tecnologia em tempos de semi-informação	Dissertação 2010	UFPR	CAPES
10- Estácio Moreira da Silva	A implementação do currículo integrado no curso técnico em agropecuária: o caso de Guanambi.	Dissertação 2009	UNB	Não informado
11 - Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva	Ensino Médio Integrado à educação Profissional em Santa Catarina: desafios para sua implementação	Dissertação 2009	UNOESC	Não informado
12- Haroldo de Vasconcelos Bentes	Concepção e pratica do ensino médio integrado: a percepção dos professores da ETF-Palmas-Tocantins	Dissertação 2009	UNB	Não informado
13- Hasla de Paula Pacheco	A experiência do PROEJA em Contagem/MG: Interseção entre EJA e a Educação profissional	Dissertação 2010	UFMG	Não informado
14- Jorge Oliveira dos Santos	Educação Física e Formação do Trabalhador concepções e lugar da educação física na formação do trabalhador do ensino médio. CEFET/Química/RJ	Dissertação 2006	UFF	Não informado
15- Josué Lopes	Educação profissional integrada à educação básica: o caso do currículo integrado do PROEJA	Dissertação 2009	CEFET/MG	Não informado
16- Jovana Aparecida Celeste	As atividades culturais na proposta educativa dos cursos técnicos de nível médio integrado do MST-PR	Dissertação 2009	UTFPR	CAPES
17 - Juraci Torres Galindo	Integração Curricular no PROEJA: a experiência do Instituto Federal de Pernambuco	Dissertação 2010	UTRRJ	Não informado

18 - Karina Griggio Hotz	Avaliação da implementação do PROEJA em Municípios do estado do Paraná (2008-2009)	Dissertação 2010	UNIOESTE	Fundação/Araucária
19- Laura Isabel de Lucena Cariello	Implementação do currículo do Ensino Médio Integrado no curso de Eletrotécnica no CEFET/PA	Dissertação -	UNB	UNB/CAPES
*20- Luíz Maurício Baldacci	PROEJA: uma possibilidade de formação omnilateral das classes populares?	Dissertação 2009	FIOCRUZ	Não informado
21- Márcia D'Angelo	Escola Técnica Federal de São Paulo: a Integração do saber fazer na formação técnica de nível médio. (1965-1986)	TESE 2007	USP	Não informado
22- Maria Adélia da Costa	Formas Estruturantes da Organização Curricular e a Materialização do PROEJA no Curso Técnico de Mecânica do CEFET/MG	Dissertação -	CEFET/MG	Não informado
23- Maria Ângela Alves de Oliveira	A Materialização da Integração entre a Qualificação Profissional e a Formação Geral no Âmbito do PROJOVEM em Recife/PE	Dissertação -	UFPR	Não informado
*24- Ma José Peres Barros Cardozo	O Ensino Médio Integrado no Maranhão: limites e perspectivas	TESE	-	CAPES e Outros
*25- Marília Domingues Ramalho Nessralla	Currículo Integrado do Ensino Médio com o Ensino Técnico: da utopia à concretização do currículo possível.	Dissertação 2010	CEFET / MG	Não informado
26- Renata Cardoso de Sá R. Razuck	O Ensino Médio e a Possibilidade da Articulação da Escola com o Trabalho	Dissertação 2006	UNB	Não informado
27- Renata Cristina da Costa Gotardo	A formação profissional no ensino médio integrado: discussões a cerca do conhecimento	Dissertação 2009	UNIOESTE/ PR	CAPES/SETE
28- Ricardo Afonso Ferreira de Vasconcelos	Metamorfoses do Mundo do Trabalho e a Qualificação/Requalificação de Jovens Trabalhadores: estudo de caso sobre PROJOVEM, Curitiba/PR	Dissertação 2008	UTFPR	CAPES
29- Robson Santos Câmara Silva	Ensino Médio Integrado no Distrito Federal: um diálogo entre a teoria e prática	Dissertação 2007	UNB	CAPES/DS
30- Rosineide Belém Lourinho dos Santos	Esboço de Leonardos: a experiência da forma integrada de Ensino Profissional do CEFET/PA	Dissertação 2008	UFPA	Não informado
31- Sandra Regina Davanço	A implementação do Ensino Médio Integrado no Estado do Paraná: a difícil superação cultura da dualidade.	Dissertação 2008	UFPR	Não informado
32- Sandra Regina de Oliveira Garcia	A educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no Paraná: avanços e desafios.	TESE 2009	UFPR	Não informado
*33- Ulisséia Ávila Pereira	Políticas de Educação Profissional e de Ensino Médio no Brasil. "A implementação no CEFET-RN".	TESE	-	Não informado
34- Vera Lucia Peres Bressan	Educação Geral e Profissional: Ensino médio integrado e as possibilidades de formação unitária e politécnica	Dissertação 2006	UFPR	Não informado
35- Wilson João Marcionilio Alves	Financiamento e políticas públicas para Educação Profissional no Paraná (2003/2007)	Dissertação 2009	UFPR	Não informado
*36- Zélia Francis Scherivier Heberon	A educação politécnica e a "auto-organização" Federal de Goiás.	Dissertação -	-	Não informado

Fonte: Sites da CAPES

*Pesquisa não encontrada.

A partir da realização desse quadro 02 ocorreu à organização dos dados por itens ou eixos temáticos que reúnem as convergências das diversas abordagens detectadas nos trabalhos acadêmicos, como revela a tabela (01).

**TABELA 01: PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE O ENSINO INTEGRADO (2006 – 2010)
RELAÇÃO POR EIXO TEMÁTICO E FORMA DE OFERTA**

EIXOS TEMÁTICOS	PROEJA	PROJOVEM	ENSINO MÉDIO INTEGRADO	TOTAL EIXO
01 – Concepção de Formação Integrada e Politécnica	01	01	08	10 (36 %)
02 – Propostas Curriculares de Formação Integrada	05	01	07	13 (46 %)
03 – Implementação em Sistemas de Ensino	01	-	04	05 (18 %)
T O T A L	07	02	19	28

A partir desses itens e/ou eixos temáticos destacam-se as informações referentes aos estudos e que esclarecem a questão da presente investigação, operacionalização do Ensino Médio Integrado em um Instituto da rede federal de ensino¹⁴.

2.1.1 Sobre o eixo Concepção de Formação Integrada e Politécnica

O primeiro eixo temático acerca da Concepção de Formação Integrada envolve um total de dez (10) pesquisas, o que corresponde a 36% do total de produções acadêmicas (28) sobre o Ensino Médio Integrado. Dessa totalidade, três (03) dissertações de mestrado foram produzidas nas instituições de Ensino Superior no Estado do Paraná: os estudos de Freitas (2009) e Gotardo (2009) da Universidade do Oeste do Paraná/UNIOESTE/ e a pesquisa de Bressan (2006) da Universidade Federal do Paraná/UFPR.

As produções de Bressan (2006), Freitas (2009) e Gotardo (2009) são estudos que delimitam o campo investigativo centrado nas questões do Ensino Médio Integrado enquanto conteúdo aqui chamado de “natureza teórica” e servem para visualizarmos a fundamentação (teórica) e seu conteúdo (prática) bem como suas repercussões na operacionalização do

¹⁴ As questões envolvem os resultados detectados por eixo temático: dimensões investigadas, procedimento teórico-metodológico e conclusões.

Ensino Médio Integrado. Essas três dissertações se caracterizam como pesquisas do tipo teóricas¹⁵. Nesse tipo de pesquisa, [...] o questionamento incide sobre um determinado sistema/arcabouço teórico-conceitual, vigente numa dada área de conhecimento (MOROZ e GIANFALDONI, 2006, p. 18). Esse arcabouço teórico adotado nas dissertações tem o enfoque sobre os fundamentos teóricos que sustentam as práticas de ensino na perspectiva do ensino integrado: a formação unitária e politécnica segundo a concepção de Gramsci (1991).

A crise da escola terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola unitária inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola unitária, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-ia a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 1991, p. 118)

Tendo como base a concepção gramsciana de educação, Freitas (2009) enfoca em sua pesquisa as concepções de Educação Integral em Dewey e Integrada nos Socialistas da União Soviética. Com base nessas concepções identifica as diferenças existentes na concepção de Educação Integral (em Dewey) e Educação Integrada (nos Socialistas da União Soviética). Para Freitas (2009), o fundamento teórico que atende as práticas de operacionalização do ensino na perspectiva da integração está ancorado no marxismo, e esclarecendo que:

Para o marxismo, as possibilidades de uma Educação Integral, visando o desenvolvimento do ser humano em suas múltiplas dimensões, uma formação omnilateral, em contraponto a formação unilateral, somente poderiam se efetivar numa sociedade em que o pleno desenvolvimento humano estivesse à frente dos interesses da reprodução e da acumulação capitalista... Em relação à Educação Integrada, verificamos que ela é mais usada no sentido de expressar a vinculação entre escola e sociedade e educação e trabalho, respeitada as particularidades históricas. Embora com perspectivas diferenciadas, tendo em vista projetos distintos de sociedade e de educação (p. 13).

O autor diz que os socialistas soviéticos incorporaram a Educação Integral de Dewey, porém sob outra perspectiva de formação, “Educação para a vida”, que intenciona o desenvolvimento humano em sua dimensão ampla (política, econômica e cultural). Já a Educação Integral advogada por Dewey está vinculada à idéia de produzir o consentimento

¹⁵Os procedimentos teórico metodológico utilizados no processo de investigação científica dessas pesquisas, utilizam como fontes: a legislação (LDB e Decreto 5.154/04); estudos bibliográficos das produções na linha de pesquisa em Educação e Trabalho; fontes primárias, documento norteador do PROEJA; e documentos levantados na Secretaria Estadual de Educação do Paraná. A análise dos dados desses estudos incluiu as categorias totalidade, mediação contraditória, consolidação, transformação, e integração.

das massas ao capitalismo. Para Freitas (2009), a prática educativa na perspectiva de Dewey visa a um tipo de projeto de Educação e de sociedade, tende a [...] reafirmar o liberalismo para que ele respondesse e, ao mesmo tempo, se adequasse às novas exigências do capitalismo como uma forma, inclusive, de tentar responder as crises desse modo de produção (p. 182). Inversamente a essa perspectiva de Dewey, se apresenta a contraproposta de educação integrada na perspectiva dos socialistas soviéticos que “estava articulada aos desafios de construir o comunismo; este entendido como possível na medida em que o país se modernizasse, superando o atraso em que se encontrava” (*Idem*).

Gotardo (2009) focaliza em sua pesquisa a questão dos conhecimentos priorizados na operacionalização da forma de ensino PROEJA, e afirma que a concepção de conhecimento operacionalizada no PROEJA, refletem as contradições e os limites quanto à aquisição integral do saber (formação ampla), como também refletiram as contradições presentes no Documento Base do MEC. Com isso, afirma que o conceito de conhecimento presente no PROEJA só poderá contribuir efetivamente quando também ocorrerem mudanças nas relações de produção. Dessa forma, diz que a operacionalização do ensino que atenda à perspectiva de formação integrada de fato, não se efetivou conforme a proposta anunciada no documento oficial do PROEJA/MEC.

Bressan (2006) em sua dissertação questiona sobre as possibilidades de formação unitária na sociedade capitalista. Aborda o período compreendido entre os anos de 1995 a 2004, período do contexto da reforma educacional e confirma a permanência da dualidade histórica. Acerca da operacionalização da proposta de formação unitária entende que o ensino integrado na perspectiva gramsciana de educação, demanda uma profunda reorganização na forma e conteúdo do processo formativo, carecendo também de mudanças na maneira de operacionalização do ensino, tendo como eixo as relações históricas entre cultura, trabalho e ciência.

Ainda nesse primeiro eixo detectamos sete (07) dissertações de mestrado que se utilizam da pesquisa empírica¹⁶. Compõe o conjunto dessas pesquisas teórico-empíricas, os trabalhos de Cestille (2009) e Vasconcelos (2008) da Universidade Tecnológica Federal do Para /UTFPR; Corso (2009) da Universidade Federal do Paraná/UFPR. Santos (2006) da Universidade Federal Fluminense/UFF. Silva (2007), Bentes (2009) e Gonçalves (2005) da Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG.

¹⁶Nesse tipo de pesquisa “coletam-se informações sobre fatos diretamente (enquanto ocorrem) ou indiretamente, por meio do relato de alguém ou de documentos” (In. MOROZ e GIANFALDONI, 2006).

O foco das respectivas pesquisas centraliza a análise das prescrições legais que oficialmente amparam o Ensino Médio Integrado como LDB, Decreto, Programa de formação e suas repercussões na realidade educacional¹⁷. Como instrumento metodológico recorre ao estudo de caso, observação indireta e participante, grupo focal, entrevista do tipo semi estruturada e questionários. Enquanto sujeitos depoentes da experiência de ensino integrado nas instituições de ensino, recorrem aos professores, pedagogos, gestores e diretores. Recorrem ao levantamento documental da legislação sobre o Ensino Médio Integrado e documentos existente nas próprias instituições de ensino, que ofertam Educação Profissional: antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's), hoje designados Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IF's); Secretarias Estaduais de Ensino e sua rede de escolas profissionais.

Os estudos que se enquadram nesse eixo mostram que o Ensino Médio Integrado, Visa atender a necessidade do indivíduo, formá-lo em uma dimensão ampla de educação, envolvendo o trabalho, a ciência e a cultura no processo formativo. O teor da fundamentação teórica em promover a integração entre formação intelectual-política e trabalho produtivo já anuncia que a efetivação da proposta de ensino integrado no sistema de ensino brasileiro é um desafio, haja vista que a sociedade é capitalista, em que a perspectiva de educação profissional é restrita e está voltada para atender as necessidades do mercado.

Em síntese os resultados aqui apresentados proporcionam esclarecimentos quanto à fundamentação teórica sobre o Ensino Integrado e revelam que a efetivação da proposta de integração do ensino médio e técnico encontra dificuldades de materialização. Esses limites aparecem também na percepção de discentes sobre a operacionalização do Ensino Médio Integrado no IFPA/Castanhal, conforme revela a seção 5 dessa dissertação.

2.1.2 Sobre o eixo operacionalização da Proposta Curricular Integrada

Este eixo apresenta o maior número de produções acadêmicas (treze produções), um percentual de 46% da totalidade das pesquisas (28). Compõe um conjunto de produções originadas nos diversos Programas de Pós-graduação das Instituições de Ensino Superior do país: Universidade Federal do Paraná/UFPR (2), Universidade de São Paulo/USP (1),

¹⁷ Quanto à perspectiva teórica empreendida nos trabalhos, quatro (4) deles destacam a utilização do referencial Materialista Histórico, nos demais o referencial não aparece declarado, apesar de não citado expressamente o referencial materialista histórico, na bibliografia consultada as categorias conceituais mais utilizadas são: trabalho e educação; totalidade; mediação; consolidação; transformação e integração; parte e totalidade; teoria crítica. Com base nisso, por mais que não seja declarada, essa perspectiva permeia as produções.

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/UFRRJ (2), Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG (1), Universidade de Brasília/UNB (3), Universidade Federal de Pernambuco/UFP (1), Universidade Federal do Pará/UFPA (1) e Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais/CEFETMG (2).

Nessas produções são questionados os caminhos trilhados durante a operacionalização da proposta oficial de Ensino Médio Integrado. Analisam a dimensão político-pedagógica empreendida na construção do currículo de formação integrada, questionando principalmente a maneira como ocorreu a prática da integração curricular da forma PROEJA, PROJOVEM e Ensino Médio Integrado.

No conjunto das produções que enfocam a forma **PROEJA** aparecem os estudos de Lopes (2009) e Costa (2010), do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais/CEFET/MG. Pacheco (2010) da Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG, Colotônio (2010) da Universidade Federal do Paraná/UFPR e Galindo (2010) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/UFRRJ. Como resultados destacam alguns problemas, dificuldade na operacionalização da forma PROEJA:

- **Problema 1:** a forma foi implantada e implementada, sem uma preparação específica dos professores que atuam nessa forma de ensino. Isto é um problema no momento de operacionalização das estratégias de ensino, pelo fato de que os docentes desconhecem os princípios e os pressupostos de educação para jovens e adultos, ou têm apenas noções básicas sobre a concepção de currículo integrado. Então, esse fato é detectado enquanto uma barreira que dificulta a operacionalização do Ensino Médio Integrado, já que os professores não foram preparados para atuar conforme a proposta.

- **Problema 2:** o programa foi imposto de maneira vertical, sem uma ampla discussão e participação da comunidade escolar. A construção da proposta pedagógica ficou reduzida às coordenações, à equipe pedagógica, com pouca participação de professores e ausência da participação discente. Essas reduções e ausências limitaram a construção da proposta pedagógica de forma coletiva, o que confirma outra barreira na operacionalização do ensino integrado.

- **Problema 3:** quanto à operacionalização das estratégias de ensino praticadas no curso, verificam que os conteúdos de ensino trabalhados em sala de aula não incluíram as especificidades dos alunos que frequentam a EJA, pois, as práticas pedagógicas revelaram uma nítida separação entre formação geral e formação para o mundo do trabalho. Diante disso, observam permanências dos modelos de formação tecnicistas e pragmáticas (LOPES, 2009. COSTA, 2010. PACHECO, 2010. COLOTÔNIO, 2010 e GALINDO, 2010).

Em síntese, o resultado dessas pesquisas que têm como foco de análise o PROEJA, também revelam dificuldades quanto à operacionalização da integração curricular, que não se concretizou de fato nas práticas pedagógicas das instituições de ensino pesquisadas. O programa foi implantado em realidades educacionais bastante contraditórias, em escolas que também ofertam outra forma de curso técnico aos moldes do Decreto nº 2.208/97, a forma de curso técnico concomitante.

Diante disto os pós-graduados sugerem algumas **propostas** para uma efetiva operacionalização do Ensino Médio Integrado, dentre as quais:

- a) formação continuada dos docentes na perspectiva do Ensino Integrado;
- b) repensar a estrutura de organização escolar, sobretudo, a curricular que deve ser integrada, sem a separação da teoria e prática;
- c) romper com a dicotomia histórica de formação dual que estabelece uma separação entre a formação geral e a formação para o mundo do trabalho;
- d) a efetiva participação de todos os sujeitos no processo de reflexão e prática das políticas educacionais de Ensino Médio Integrado.

Esses elementos são apontados como essenciais à operacionalização e efetivação da integração do Ensino Médio com a Educação Profissional. E com o enfoque no **PROJOVEM** aparece o trabalho de Oliveira (2009), da Universidade Federal de Pernambuco/UFPE. Revela como resultado da pesquisa que a operacionalização da integração explicitada nos documentos norteadores do PROJOVEM, não foi concretizada enquanto princípio pedagógico e político na prática cotidiana dos educadores e também detectou que a operacionalização das práticas pedagógicas efetivadas revela uma nítida separação entre formação geral e formação para o mundo do trabalho. Nesse caso, a operacionalização da integração do ensino no PROJOVEM se apresentou de forma fragmentada, correspondendo a uma prática educativa particular sem integração do Ensino Médio com o Profissional.

As pesquisas desse eixo com enfoque na forma **Ensino Médio Integrado** revelam:

- a) - professores e gestores conseguem perceber as vantagens da operacionalização do currículo integrado e concordam que a efetivação desse currículo poderia possibilitar a melhoria na qualidade do ensino;
- b) - profissionais da educação reconhecem que não foram preparados de forma integrada, portanto sentem dificuldades para operacionalizar a proposta em suas práticas pedagógicas

(Razuck, 2006. SILVA, 2009. CARIELO, 2009. D'ANGELO, 2007. D' VANÇO, 2008. SANTOS, 2008 e RODRIGUÊS, 2010)¹⁸.

2.1.3 Sobre o eixo implementação nos sistemas de ensino

Nesse eixo aparecem quatro (04) dissertações de Mestrado e uma (01) tese de Doutorado. Representam um total de 18 % do total das pesquisas (28). Trata-se de trabalhos produzidos na Pós-Graduação das universidades da região sul do país: Universidade Federal do Paraná/UFPR. Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE/PR e Universidade Estadual do Oeste de Santa Catarina/UNIOESC.

Em relação aos resultados encontrados é destacado que:

- **Problema 4:** o reduzido financiamento destinado a Educação Profissional. O gasto público realizado no sistema de ensino no Paraná não conseguiu acompanhar a expansão da modalidade de ensino integrado à educação profissional. Os custos apresentados ficaram abaixo da média nacional. A política de financiamento investida na Educação Profissional paranaense não se fez suficiente para estruturar e qualificar as escolas. A restrição orçamentária dificulta a operacionalização da proposta de formação integrada (ALVES, 2009; ALMEIDA, 2008).
- **Problema 5:** a maioria dos professores que atuam na educação profissional integrada é formada de bacharéis, sem uma licenciatura plena, estão na condição de professores contratados. Falta um quadro próprio de professores efetivos em sala de aula (ALMEIDA, 2008).
- **Problema 6:** faltam investimentos na formação dos docentes e gestores e ausência da realização de encontros para troca de experiências entre os sujeitos envolvidos diretamente nos cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. É necessária aquisição de laboratórios, equipamentos, materiais e referenciais bibliográficos, acompanhamentos e assessoria aos cursos, como também mais encontros de planejamento compatíveis com a disponibilidade do professor (SILVA, 2009).
- **Problema 7:** o Ministério da Educação (MEC) não apresenta uma política clara de formação continuada na proposta de formação integrada. Os profissionais que atuam no Ensino Médio

¹⁸ Estas pesquisas recorrem a metodologias qualitativas com aproximações do estudo de caso e pesquisa de campo. Utilizam como técnicas da coleta de dados: a pesquisa documental, entrevistas (semi-estruturadas ou estruturadas) e questionários direcionados aos sujeitos envolvidos diretamente na Educação Profissional. Quanto à perspectiva teórica, destaca-se que suas análises foram realizadas à luz de referenciais do Materialismo Histórico Dialético.

Integrado desconhecem os princípios e objetivos do Ensino Integrado o que impossibilita a operacionalização dessa proposta (GARCIA, 2009).

A síntese dos resultados identificados nas produções acadêmicas nos três eixos das pesquisas permitiu detectar que a temática Ensino Médio Integrado é amplamente discutida como também revelam os desafios empíricos, os problemas, as dificuldades operacionais em efetivar a integração do ensino nas diversas instituições públicas que ofertaram a forma Ensino Médio Integrado¹⁹. Nesse sentido, apresentam resultados que podem ser relacionados entre os dados da pesquisa apresentada nessa dissertação.

Ressalta-se que dentre os eixos identificados, o “Implementação do Ensino Médio Integrado em Sistemas de Ensino” constitui o eixo que apresenta um número reduzido de produções acadêmicas, apenas cinco (05), o que representa um percentual de 18% do total dos trabalhos acadêmicos produzidos nesse período.

Esse dado indica a necessidade de mais estudos investigativos que focalizem o eixo implementação do Ensino Médio Integrado, e que justificam a opção do tema da presente pesquisa: a operacionalização da integração do ensino a partir de percepções de discentes.

2.2 Sobre a operacionalização do ensino integrado: síntese dos principais resultados

A discussão das dissertações e teses aqui apresentadas situa a discussão que vai do contexto das reformas educacionais que foram implantadas na década de 1990 até o momento em que tem início a gestão do Governo Lula, ano de 2003, quando é revogado o Decreto de nº 2.208/97 (gestão de Fernando Henrique Cardoso) e aprovação de um novo decreto o de nº 5.154/2004, que traz novamente ao cenário da educação brasileira o dilema da dualidade entre Educação Geral e Profissional.

A expedição do Decreto nº 5.154/2004 gerou a expectativa de integrar o Ensino Médio à Educação Profissional possibilitando novos debates referentes à proposta de operacionalização do Ensino Integrado. O referido decreto presidencial respalda a possibilidade da integração entre a Educação Profissional e o Ensino Médio Regular. É diante

¹⁹ Como estratégias de pesquisa utilizam: revisão da literatura, levantamento documental (LDB, Decreto, Programa, Portal das Secretarias Estaduais de Educação, Ministério da Educação e documentos institucionais). Enquanto técnicas recorrem à pesquisa de campo, a estudos de caso nas Secretarias Estaduais de Educação e Instituições que ofertam a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Utilizam entrevistas do tipo semi-estruturadas, questionários junto a professores, técnicos, coordenadores de curso, alunos egressos e evadidos. Utilizam como categorias analíticas: contradição, práxis, mediação e totalidade.

desse fato que a produção de conhecimento científico no campo do Ensino Integrado passa a se constituir num importante mecanismo de reflexão teórico-prática.

Os dados revelam que as diversas experiências de Ensino Integrado, nos diferentes Estados das regiões brasileiras de Norte a Sul do país apresentam dificuldades quanto à materialização da proposta de Ensino Médio Integrado enquanto conteúdo. A proposta se restringiu apenas a implantação da forma Ensino Médio junto com a Formação Profissional, mantendo-se a forma pragmática dos anos 1970, sem a materialidade da proposta filosófica, epistemológica e política anunciada por Ramos (2008).

Tais resultados sobre Ensino Integrado que vem sendo operacionalizado na prática educativa das instituições de ensino público do Brasil que ofertam a forma Ensino Médio Integrado, possibilitam apontar indicadores avaliativos quanto ao encaminhamento dessa política educacional no campo empírico.

Nessa direção considera-se que estas produções acadêmicas têm sua importância na área trabalho e educação, pois aprofundam o debate sobre a maneira como a política pública de Ensino Médio Integrado vem sendo operacionalizada e efetivada nas diversas instituições que ofertam a educação profissional técnica de nível médio no país. Revelando os avanços e as dificuldades.

Enquanto síntese dos principais achados destaca-se que a operacionalização do Ensino Médio Integrado em sua realidade empírica enfrenta vários desafios: não se conseguiu avançar muito na organização curricular do ensino integrado; o que se tem de fato é a reposição do currículo, conforme a lei nº 5.692/71, com predomínio do ensino técnico sobre o propedêutico, além do que os profissionais (docentes, técnicos e gestor), confundem a forma integrada vigente do decreto nº 5154/2004 com a lei 5.692/1971, alguns até consideram que a nova forma de integração é apenas uma junção de disciplinas. Portanto o que se percebe na prática é que a operacionalização do ensino integrado foi interpretada por muitos docentes como se fosse uma justaposição das disciplinas do núcleo comum com as da área técnica.

Outros resultados referentes à operacionalização dos conteúdos de ensino revelam que na prática de ensino dos professores a formação é eminentemente teórica, esvaziada sem relação com a prática.

Entende-se com base nesses resultados detectados pelas investigações científicas que a proposta de Ensino Médio Integrado anunciado nos documentos norteadores do programa não se efetivou plenamente. Os resultados das pesquisas indicam ainda, algumas sugestões no sentido de superar limitações dentre elas, repensarem a articulação dos conteúdos, as metodologias desenvolvidas em salas de aulas para contribuir positivamente na aprendizagem

dos estudantes. Repensar a proposta a fim de dar significados às práticas dos atores envolvidos, através de debates e de uma construção coletiva da proposta a ser operacionalizada. Criação de horários em comum para os professores discutirem e reorganizarem suas ações pedagógicas com trabalhos coletivos e objetivos comuns.

Essas sugestões denotam a necessidade de superação das práticas pedagógicas de caráter tradicional. Novas práticas a partir de uma pedagogia crítica, pautada na perspectiva da Filosofia da Práxis são apontadas como caminho, segundo as sugestões que aparecem nas pesquisas sobre o Ensino Médio Integrado. Também é destacada a necessidade de que as políticas públicas da educação profissional sejam elaboradas como políticas de Estado e não de governo, isso possibilitaria garantir a continuidade da política de Ensino Médio Integrado.

As pesquisas dizem ainda que a efetivação da proposta não depende unicamente da criação de uma nova legislação, exige também a superação de limites de natureza estrutural, material, organizacional e, sobretudo, desafios de natureza política, onde o poder público venha a intermediar o diálogo entre a instituição e os movimentos sociais.

Para que haja realmente uma política de estado com caráter universal e contínuo, é preciso instigar espaços de debates, encontros que garantam as condições necessárias para a realização da prática educativa, reorganização das dinâmicas e concepção da escola e dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido é importante também envolver os movimentos sociais e sociedade civil nessa discussão, buscando a luta da formação como um direito de todos e todas (PACHECO, 2010, p. 125).

Esses fatores limitadores, como a dificuldades de adesão, da participação coletiva efetiva de todos os sujeitos (trabalhadores, educadores, gestores públicos, pesquisadores) que estão envolvidos diretamente com o ensino integrado dentro da organização escolar²⁰, indicam um dos caminhos a serem empreendidas na organização escolar no intuito de conhecer, se apropriar e buscar coletivamente propostas político-pedagógicas que canalizem em direção a proposta do ensino integrado no seu sentido filosófico, epistemológico e político.

Em síntese, a implementação do ensino médio integrado dentro de uma instituição não se resume a questão pedagógica, a um projeto curricular de ensino. Requer a superação de diversos desafios dentre eles os de gestão; pedagógicos; condições de ensino; condições materiais; hábitos estabelecidos culturalmente que limitam a formação integrada dos alunos. Araujo (2011) corrobora com a idéia de que a operacionalização do Ensino Médio Integrado não se reduz a um projeto pedagógico ou curricular. Para este pesquisador da área, isso

²⁰ In. "A Escola como Organização Educativa: uma abordagem sociológica, (LIMA, 2008).

representa um reducionismo do projeto de ensino integrado, deixando de lado a sua dimensão pedagógica, política e epistemológica. Considera ainda que:

O ensino integrado pressupõe uma nova atitude frente ao próprio ato de ensinar, no sentido de se tomar a apropriação do conhecimento como resultante de ações didáticas em torno da unidade teoria-prática, em que verdade resulte da imersão dos sujeitos no trato com a realidade, compreendida em sua totalidade. Do ponto de vista político, o ensino integrado requer ações coordenadas e sistêmicas, financiamento que os sustente e compromisso institucional e dos sujeitos com a sua materialização. Do ponto de vista epistemológico o ensino integrado requer o reconhecimento das categorias da dialética, totalidade, movimento e contradição nos processos de construção e de socialização dos conhecimentos (p.9)

Nesse caminho a presente dissertação centraliza o foco da investigação na questão da operacionalização das estratégias de ensino tendo em vista a perspectiva do Ensino Médio Integrado. Inclui na análise a percepção de alunos que realizou o curso de formação profissional técnica de nível médio em sua forma integrada.

Nessa perspectiva o capítulo seguinte trata os princípios e fundamentos sobre a operacionalização da proposta Ensino Médio Integrado que constam no Documento Base do Ministério da Educação intitulado “Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio”, bem como nos estudos dedicados ao assunto.

3 PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS: DESAFIOS À OPERACIONALIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

No intuito de entender os princípios que norteiam a proposta de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional considerou-se essencial conhecer o Documento Base do MEC denominado “A Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio” produzido por estudiosos da área trabalho e educação, Moura, Garcia e Ramos, no ano de 2007.

As concepções e os princípios do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional que estão no Documento Base/MEC serão o foco dessa análise, pois esse documento é compreendido como orientador da proposta de operacionalização de educação integrada (DOCUMENTO BASE, MEC, 2007).

As concepções e princípios que constam no Documento Base são os seguintes:

- Formação Humana Integral;
- Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura como Categorias Indissociáveis da Formação Humana;
- O Trabalho como Princípio Educativo;
- A pesquisa como Princípio Pedagógico: o trabalho de produção do conhecimento;
- A Relação Parte-Totalidade na Proposta Curricular.

Essas concepções e princípios associados entre si permitem uma aproximação a cerca do operacionalização do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e são constituídos de elementos de reflexão, problematização e superação da dicotomia entre Educação Geral e Educação Profissional. Diante disso, a compreensão e o questionamento acerca do Documento Base do MEC tornam-se relevantes, pois este emerge como documento norteador da proposta de Educação Integrada.

Antes de adentrar nas concepções e princípios do Documento Base do MEC, são feitas reflexões acerca das políticas públicas educacionais brasileiras no contexto de reformas neoliberais. Essas reflexões são necessárias, pois a proposta de educação dentro da perspectiva neoliberal se relaciona a uma postura hegemônica que está relacionada às demandas advindas do sistema capitalista e que se contrapõem aos objetivos da Educação Integrada.

3.1 Situando o Ensino Médio Integrado no contexto das reformas neoliberais: repercussões na Política Educacional Brasileira

As políticas educacionais para inserção do Ensino Integrado se relacionam a uma proposta de superação da dicotomia entre Ensino Médio e Educação Profissional que historicamente vem se consolidando no sentido de reforçar essa separação. Deste modo, a compreensão dos caminhos percorridos para a legalização da proposta Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, legitimado pelo Decreto nº 5.154/04, se relaciona a compreensão de como as políticas públicas vem se constituindo.

A proposta de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no curso de Técnico em Agropecuária do IFPA/Castanhal não está alheio a essa realidade. Apresenta uma proposta de intervenção para superação dessa dicotomia na tentativa de atender a Decreto nº 5.154/04 e as concepções e princípios do Documento Base do MEC, relacionado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (DOCUMENTO BASE, MEC, 2007).

Diante disso, as mudanças mais amplas contemporâneas nas políticas públicas, especificamente a educacional envolvem o contexto do pós - segunda guerra. Um contexto permeado de intensas transformações do tempo – espaço, que se configuram enquanto uma nova etapa na organização e extensão do capitalismo pelo mundo, conhecido como o fenômeno da globalização do capital (HOBSBAWM, 1995).

Ianni (1999) vai denominar esse fenômeno como um novo paradigma de globalização do trabalho que passa a direcionar novos rumos para a relação capital e trabalho. O autor informa que:

O que caracteriza o mundo do trabalho no fim do século XX, quando se anuncia o século XXI, é que este se tornou realmente global. Na mesma escala em que ocorre a globalização do capitalismo, verifica-se a globalização do mundo do trabalho. No âmbito da fábrica global criada com a nova divisão internacional do trabalho e produção – ou seja, a transição do fordismo ao toyotismo e a dinamização do mercado mundial, amplamente favorecido pelas tecnologias eletrônicas – colocam-se novas formas e significados do trabalho. A própria estrutura social, em escala nacional, regional e mundial, é atingida pelas mudanças (IANNI, 1999, p. 15).

Em relação às mudanças na educação do trabalhador, Frigotto (1999), traz importantes contribuições quanto à relação estabelecida entre trabalho e educação no contexto de crise do sistema capitalista. O autor nos diz que a especificidade dessa crise tem relação com o esgotamento do Estado do Bem Estar Social, do modelo Fordista de acumulação e de regulação social.

Os limites deste modelo de desenvolvimento se fazem sentir já no final da década de 60 com a progressiva saturação dos mercados internos de bens de consumo duráveis, concorrência intercapitalista e crise fiscal e inflacionária que provocou a retração dos investimentos. Desenha-se, então, a crise do Estado do Bem-Estar Social, dos próprios regimes sociais-democratas e principia-se a defesa à volta das “leis naturais do mercado” mediante as políticas neoliberais, que postulam o Estado Mínimo, fim da estabilidade no emprego e corte abrupto das despesas previdenciárias e dos gastos, em geral, com as políticas sociais. Este modelo teve nos governos Thatcher, na Inglaterra e Reagan, nos Estados Unidos suas âncoras básicas (FRIGOTTO, 1999, p. 73).

Essa crise representa também o esgotamento do modelo de produção fordista (FRIGOTTO, 1999). É nesse contexto que se estabelecem mudanças na base técnica do processo de produção, resultantes de altos investimentos do capital privado em novas tecnologias, e culminam na informatização, a microeletrônica, engenharia genética, entre outras.

Essa nova tecnologia de produção é genericamente denominada de Terceira Revolução Industrial (CIAVATTA, 2006) e revolucionou a base técnica do processo produtivo, sobretudo nos países capitalistas “desenvolvidos”, com impactos sobre o trabalho humano que por sua vez estabeleceram uma nova divisão do trabalho, trazendo mudanças não apenas no conteúdo, na quantidade e na qualidade do trabalho, como também novas demandas de qualificação humana que passam a ser requeridas.

O impacto sobre o conteúdo do trabalho, a divisão do trabalho, a quantidade de trabalho e a qualificação é crucial. Ao mesmo tempo em que se exige uma elevada qualificação e capacidade de abstração para o grupo de trabalhadores estáveis (mas não de todo) cuja exigência é cada vez mais de supervisionar o sistema de máquinas informatizado (inteligentes!) e a capacidade de resolver, rapidamente, problemas, para a grande massa de temporários, trabalhadores “precarizados” ou, simplesmente, para o excedente de mão-de-obra, a questão da qualificação e, no nosso caso de escolarização, não se coloca como problema para o mercado (FRIGOTTO, 1999, p. 77).

Essa nova demanda, não deixa de atender as necessidades de aumento de produção e lucratividade empresarial. A perspectiva de Educação Integrada é um dos elementos que buscam confrontar essa realidade produtivista e mercadológica de demanda de mão de obra advinda do sistema capitalista.

A hegemonia das demandas do sistema capitalista é posta como um desafio para a Integração entre Educação Profissional e Educação Geral. O Curso de Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFPA/Castanhal se depara com essa realidade e a tentativa de sua operacionalização, nesse sentido, se desenvolve de modo contra hegemônico.

No decorrer dos anos 1999, o debate sobre educação e desenvolvimento, esteve pautado pela exigência de responder ao padrão de qualificação emergente no contexto de reestruturação produtiva e de globalização da economia, ocupando lugar de destaque nas políticas educacionais (OLIVEIRA, 2001, p. 105).

Esse padrão de qualificação emergente quanto aos novos perfis ocupacionais permite aproximar a escola do trabalho. Esse é o discurso neoliberal onde a educação e a formação passa a ter uma centralidade (FOGAÇA, 2003). Educação que vem atender ao padrão de qualidade que emerge do discurso neoliberal hegemônico em contraposição a superação da dualidade educação geral/ educação profissional. Nessa direção um novo tipo de sociabilidade é exigido pelo capitalismo global, ou seja, formar para o mercado visando atender as exigências do capital. Isso é parte das orientações neoliberais para o desenvolvimento econômico e social, sobretudo nos países capitalistas periféricos, entre eles os da América Latina. (NNOMA & CZERNISZ, 2010).

Filho (2010) diz que nesse contexto há uma redefinição na formação do sujeito e ratifica mediante suas análises quanto aos efeitos macros, da globalização e da divisão internacional do trabalho na educação, para o autor:

A relação educação, formação profissional e inserção no mundo do trabalho tem sido tema destacado, notadamente a partir dos anos de 1990, em justificativas de reformas educacionais e de reformas das relações de trabalho nas quais se inserem políticas públicas e programas governamentais que apresentam dentre seus argumentos principais, três questões correntes: as inovações tecnológicas no processo produtivo e as mudanças técnicas e organizacionais a elas relacionadas; os requerimentos atuais e futuros de utilização da força de trabalho e sua composição qualitativa e quantitativa; a adequação organizacional e curricular das estruturas de formação de trabalho, de forma a responder satisfatoriamente às novas demandas do processo de trabalho (FILHO, 2010, p. 211).

A educação se apresenta nesse contexto dos anos 1990 enquanto um serviço subordinado as leis do mercado, ditado pelos organismos financeiros internacionais com destaque para o Banco Mundial.

Nessa direção, Haddad (2008) analisa os impactos das políticas neoliberais na educação brasileira. E identifica que a própria Lei de Diretrizes e Bases em vigor tem em suas premissas a lógica Neoliberal que baliza a educação a partir dos indicadores de produtividade, eficiência e qualidade total. Essa redefinição na formação do sujeito se estabelece via reformas educacionais dos anos 1990, visando atender a consolidação econômica e política do

capitalismo mundial. O campo da educação é afetado pela nova ordem mundial da globalização que impõe regras e normas de regulamentação. (ZIBAS, 2005).

As análises de Ianni (1999), Frigotto (1999), Ciavatta (2006), Fogaça (2003), Oliveira (2001), Nnoma e Czernisz (2010), Filho (2010), Haddad (2008) e Zibas (2005), convergem quanto a compreensão de que as propostas de superação da dualidade entre Educação Geral e Educação Profissional, segundo o Documento Base do MEC representam elemento de contraposição a proposta neoliberal de educação e trabalho.

Deste modo, estes seriam um desafio para a efetivação e operacionalização do Ensino Médio Integrado no curso de Técnico em Agropecuária do IFPA/Castanhal, pois sua efetivação relaciona-se a uma estratégia de ensino que visem uma passagem no sentido de ruptura da hegemonia dual de ensino que se estabeleceu na educação brasileira.

3.2 Compreendendo o ensino médio integrado no contexto das políticas educacionais em suas controvérsias

A Educação Brasileira na contemporaneidade está relacionada às reformas educacionais estabelecidas pelo Estado no contexto dos anos 1990. Compreender como educação profissional se configura, a partir do contexto das reformas educacionais realizadas pelo Estado nos anos de 1990 e as implicações (teórico - práticas) que essas reformas instituíram na Educação Profissional do país é um desafio que precisa ser enfrentado, pois a reflexão crítica e problematizadora dessa realidade contribuem para que possam ser visualizados os desafios quanto à operacionalização do ensino proposto pelo Documento Base do MEC.

Para contextualização e visualização dessas reformas alguns referenciais da área Trabalho e Educação, dentre eles, Frigotto (1995), Manfredi (2002), Araujo (2006), Kuenzer (2009) e Ramos (2010), apresentam contribuições relevantes, pois suas análises fazem referência as reformas educacionais implementadas pelo Estado brasileiro nos anos de 1990 (governo de FHC). Deste modo, possibilitam compreender questões que estão relacionadas à gênese do Decreto, nº 5.154/2004 que foi estabelecido para a educação profissional no ano de 2004 (governo Lula).

Esses referenciais possibilitam identificar dois momentos controversos na história da educação profissional brasileira, um que separa a Educação Profissional do Ensino Médio através da reforma dos anos noventa (Decreto 2.208/94 governo FHC) e outro que estabelece a integração do Ensino Médio com a Educação Profissional (Decreto 5.154/2004 Governo

Lula). Esses dois fatos apontam a existência da problemática dualidade presente na educação brasileira: formação geral e formação para o trabalho.

A compreensão do Ensino Médio Integrado enquanto Política Educacional nos permite situar o contexto em que este é estruturado. Tal proposição exige um intenso repensar sobre as políticas públicas que foram implantadas nos últimos anos no Brasil. Sobretudo, porque estas fazem parte de um projeto de descentralização e redefinição do papel do Estado como parte da consolidação de um projeto neoliberal para os serviços públicos prestados, dentre eles, a educação. Dessa maneira é necessário situar o tema das reformas educacionais no campo das Políticas Educacionais.

Segundo Souza (2007), no Brasil, vários foram os fatores que permitiram dar visibilidade ao campo das Políticas Públicas: medidas restritivas da contenção de gastos públicos, o condicionamento das políticas de governos as políticas macro no pós – guerra, dentre outros. Não existe uma única definição para Política Pública.

Muitas definições enfatizam o papel da política pública na solução de problemas. Críticos dessas definições, que superestimam aspectos racionais e procedimentos das políticas públicas, argumentam que elas ignoram a essência da política pública, isto é, o embate em torno de idéias e interesses. Por concentrarem o foco no papel dos governos, essas definições deixam de lado o seu aspecto conflituoso e os limites que cercam as decisões dos governos. Deixam também de fora possibilidades de cooperação que podem ocorrer entre os governos e outras instituições e grupos sociais (SOUZA, 2007, p. 68).

Souza (2007) destaca o que está ausente no campo de análise das políticas públicas, é que estes poucos problematizam as idéias e os interesses que envolvem as políticas públicas. Desde as reformas implementadas no governo de Fernando Henrique até as orientações mais recentes do contexto no governo Lula e exige olhar para além de decisões governamentais, orienta que o estudo da conjuntura política é necessário para visualizar o papel do Estado Brasileiro em suas especificidades estratégicas e contradições de desenvolvimento.

Zibas (2005) informa que no caso brasileiro dos anos de 1990, o enfoque das políticas educacionais se deslocou para dentro da escola, daí uma série de medidas adotadas quanto à participação da gestão escolar, autonomia e descentralização, eleição direta na escola, criação do conselho escolar etc.

Dessa forma, a década de 1990 pode ser caracterizada como um período fecundo em termos de formulação de propostas no campo educacional no Brasil, sobretudo nos aspectos concernentes à sua gestão. Ao longo desses anos foram sendo introduzidas mudanças na administração dos sistemas de ensino em âmbito municipal, estadual e federal, que resultaram numa grande

diversidade de experiências na gestão da educação. As mudanças foram justificadas pela necessidade de respostas e solução para os problemas de insuficiência de atendimento, por parte do poder público, da universalização da educação básica, conseqüentemente, das novas demandas econômicas no contexto da reestruturação capitalista (OLIVEIRA, 2001, 34).

Segundo Lima Filho (2010) no caso do contexto brasileiro três documentos podem ser destacados nos anos noventa enquanto marcos que denotam iniciativas do Estado no campo das reformas educacionais.

Podemos destacar três documentos legais emitidos em meados dos anos de 1990 que marcaram profundamente a reforma da educação e da formação profissional e seus desdobramentos ainda em curso: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; o Decreto 2.208, que estabelece as diretrizes da Reforma da Educação Profissional; o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – PLANFOR. Um estudo aprofundado destes documentos mostrará com muita clareza as evidências das conexões e vínculos entre suas diretrizes conceituais e os pressupostos e orientações contidos no documento dos organismos internacionais dos anos de 1990 (LIMA FILHO, 2010, p. 212).

Na segunda metade dos anos 1990 (Governo de FHC) é criado o Decreto nº 2.208/1997, que estabelece a separação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional. A partir de então a Educação Profissional no Brasil tomou outro direcionamento, mediante uma proposta pedagógica, respaldada na Pedagogia das Competências, uma formação voltada para a empregabilidade, o desenvolvimento unilateral do homem (saber-fazer) ²¹.

O período que vai de 1997-2004, se configura como um dos mais polêmicos na história da Educação Brasileira, devido aos rumos que a Educação Profissional assumiu. Polêmico porque instituiu um fim temporário da vinculação entre qualificação para o trabalho e elevação dos níveis de escolarização, que vinha ocorrendo anteriormente no mundo da Educação Profissional. (CÊA, 2006).

Esses rumos que a Educação Profissional tomou são demonstrados por Araujo (2005) no livro “A Institucionalidade da Educação Profissional no Pará”, onde demonstra os graves efeitos que essa proposta acarretou sobre a Educação Profissional do Pará, pois durante esse período que vai de 1997 a 2004 o governo no Estado do Pará deixou de ofertar a Educação Profissional de Nível Médio.

O Decreto nº 2.208/1997 reforça a dualidade entre a Educação Geral e a Educação Profissional, legitima o afastamento do Ensino Médio da Educação Profissional na Educação

²¹ Tal proposta fragiliza o trabalhador em suas potencialidades, limita-o em sua atividade criativa. In. (FERREIRA, 2005).

Básica o que e se materializou numa quase extinção da oferta de Ensino profissionalizante na rede estadual de ensino em quase todo o Brasil.

Nesse contexto, Araújo (2007), mostra que a Educação Profissional brasileira na década de 1990 é permeada de mutações impactadas pelas reformas da Educação Profissional. O programa de educação profissional do Governo de Fernando Henrique se materializou mediante quatro programas: PLANFOR (vinculado ao MTE e FAT), O PROEP (MEC, BID/FAT), PROFABE (Ministério da Saúde) e o PCS (Conselho da Comunidade Solidária). Esses programas convergem quanto a sua intencionalidade na tentativa de adequar as estratégias de formação a nova sociabilidade do trabalho requerida pelo capital, instaurada a partir da emergência do modo de acumulação flexível. A Educação Profissional nessa perspectiva esta pautada numa pedagogia do capital e tem apresentado.

Não apenas no Pará, uma perspectiva mais utilitária de treinamento, estando a serviço exclusivo do mercado, habilitando e/ou conformando os indivíduos somente para produzirem, tornando-se “coisa útil”, constituindo-se o profissional da educação em um instrumento da persuasão e dominação, usado para formar indivíduos acríticos, alienados, ajustáveis e submissos à realidade (ARAUJO, 2007, p. 18).

Diante desses impactos e prejuízos, um novo contexto político emergiu no país, com a eleição do Governo Lula, dando início a um intenso debate, a uma “luta de forças” em favor da revogação do decreto anterior e da criação de um novo decreto que contemplasse as forças progressistas dentro do governo (DOCUMENTO BASE, MEC, 2007).

De acordo com Moura (2007) isso acabou representando uma nova possibilidade para o retorno do diálogo entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, voltando à discussão sobre a educação politécnica, e a perspectiva de romper com a dualidade no ensino: cultura geral versus cultura técnica. Nesse cenário:

Identificou-se as bases que deram origem ao Decreto nº 5.154/04. Esse instrumento legal, além de manter as ofertas dos cursos técnicos concomitantes e subseqüentes trazido pelo Decreto n 2. 208/97 teve grande mérito de revogá-lo e de trazer de volta a possibilidade de integrar o ensino médio a educação profissional técnica de nível médio, agora, numa perspectiva que não se confunde totalmente com a educação tecnológica ou politécnica, mas que aponta em sua direção porque contém os princípios de sua construção (BRASIL, 2007, p. 16).

Assim, o Decreto 5.154/04 e mais recentemente a lei de N 11.741/2008 em consonância com a LDB vigente oferece a base legal que orientou a possibilidade de criação

de uma Política de Educação Profissional no Brasil no Governo de Lula. Acenou para a integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional. É esta forma atual de proposta estabelecida pelo atual Decreto de Educação profissional, o ensino médio técnico em sua forma integrada.

Essa temática não pode ser analisada de maneira isolada do contexto global, por isso a necessidade em fazer referência ao contexto das transformações históricas sociais mais abrangentes.

A criação do Decreto presidencial nº 2.208/1997 (governo FHC) materializa esse contexto das reformas educacionais. Evidenciou as mudanças ocorridas a partir da conjuntura da globalização da economia e da reestruturação produtiva, delegando novas formas de formação profissional que segundo Araujo (2007), ocasionou distorções na educação profissional brasileira.

Por fim o Decreto nº 5.154/04 outorgado no Governo Lula traz de volta no cenário da política educacional a proposta de integração da formação geral com a educação profissional.

3.3 Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio: o documento base do MEC e suas concepções e princípios.

O Documento Base do MEC está estruturado em tópicos que apontam orientações para a formação integrada. Apresenta de maneira contextualizada o panorama da Educação Profissional e do Ensino Médio no país, até o momento em que o Decreto 5.154/04 é oficializado, e desenvolve um debate constituído de elementos que contribuem para a operacionalização da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, nessa perspectiva, este documento:

- Anuncia que a política pública educacional deve assumir amplitude nacional no sentido de enraizar-se;
- Destaca as articulações que precisam ser realizadas entre as políticas setoriais;
- A necessidade de interação entre o MEC e os sistemas de ensino;
- Quadro docente próprio para a efetivação da Educação Integrada e formação continuada dos professores;
- Desenvolve reflexão acerca do financiamento da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio;
- Aborda as concepções e princípios;

- Finaliza apontando alguns fundamentos para a construção de um projeto político-pedagógico integrado (BRASIL, 2007).

O Documento Base é fruto da ação de movimentos de entidades civis, órgãos governamentais e reflexões de intelectuais²² da área trabalho e educação, como Moura, Garcia e Ramos (2007) seus elaboradores em um diálogo com Kuenzer (1997), Ciavatta e Frigotto (2005), Machado (1997), dentre outros que fomentaram a discussão até a formalização deste documento (DOCUMENTO BASE, MEC, 2007).

As concepções e os princípios que constam no Documento Base do MEC fundamentam o Ensino Médio Integrado enquanto conteúdo e embasam as propostas de política pública para a educação profissional de nível médio (DOCUMENTO BASE, MEC, 2007).

Porto (2011) considera o Documento Base do Ensino Médio Integrado é um texto que orienta e revela muito do que se esperava e ainda se espera quanto à oferta de uma educação profissional e tecnológica pública e de qualidade no Brasil. Para a autora há um teor metodológico e político pedagógico nesse documento, o que o diferencia de outros documentos oficiais e essa característica é atribuída ao fato de ser elaborado por estudiosos da área, onde estão contidas as palavras e idéias desse documento expressam “[...] daqueles que criticamente têm sua militância pedagógica o anseio por uma EP cujo objetivo maior é formar pessoas (p. 84).

O debate acerca da formação profissional permite uma relação maior de proximidade na relação educação/trabalho e educação para o trabalho. E as proposta advindas do Documento Base voltam-se para a sociedade em sua totalidade, permitindo diálogos de modo a atender as demandas dos trabalhadores em detrimento do privilégio da classe elitista.

As concepções e princípios que fundamentam teoricamente a proposta do Ensino Médio Integrado é o terceiro eixo temático que consta no Documento Base do MEC. Um dos primeiros entendimentos que aparece no documento trata do sentido filosófico da proposta, a compreensão do que significa a “Formação Humana Integral”.

Essa compreensão está ancorada em Ciavatta (2005), que permite entender a ideia de formação integrada. Para a autora envolve o sentido de:

[...] Tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. No caso da formação integrada ou do ensino integrado ao ensino técnico, o que se quer

²² O texto do documento base/MEC foi elaborado por Dante Moura, Sandra Regina de Oliveira Garcia e Marise Nogueira Ramos que se respaldaram em diversos estudiosos da área.

com a concepção de educação integrada é que a educação geral se torne inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho [...] Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual /trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes cidadãos. A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na apropriação histórico-social (BRASIL, 2007, p. 26).

Para Ciavatta (2005) a matriz teórica da proposta de formação humana integral, perpassa por elementos cujos objetivos se constituem na superação da divisão social do trabalho e da dicotomia historicamente construída entre o trabalho operacional e o trabalho intelectual. Nesse viés, a formação integrada pressupõe a superação da divisão que se estabeleceu na formação humana entre educação geral e profissional, nos aproxima da temática divisão social do trabalho.

Marx e Engels (1992) em suas análises em “A ideologia Alemã” acerca da divisão do trabalho²³ apontam dualidades que se perpetuam e desenvolvem oposições.

A Divisão do trabalho numa nação obriga em primeiro lugar a separação entre o trabalho industrial e comercial e o trabalho agrícola, e, como consequência, a separação entre a cidade e o campo e a oposição dos seus interesses. O seu desenvolvimento ulterior conduz à separação do trabalho comercial e do trabalho industrial. Simultaneamente, e devido à divisão do trabalho no interior dos diferentes ramos, assiste-se ao desenvolvimento de diversas subdivisões entre os indivíduos que cooperam em trabalhos determinados. [...] A divisão do trabalho só surge efetivamente a partir do momento em que se opera uma divisão entre o trabalho material e intelectual (1992, p. 15).

A divisão social do trabalho também estabelece uma espécie de divisão, graduação hierárquica, ou subdivisões entre os próprios trabalhadores. Essa divisão representa uma das oposições reforçada pela dicotomia característica do sistema capitalista, no sentido de reforçar oposições. Essas oposições que vem se enraizando apresentam-se como um desafio a ser superado e a proposta do Ensino Médio Integrado que consta no Documento Base do MEC se constitui enquanto elemento que visa romper com essa dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual.

No texto “O Capital - Divisão do Trabalho e Manufaturas” Marx destaca que essa divisão causa uma deformação física e espiritual no trabalhador. Limita-o em suas atividades

²³ In. Textos sobre Educação e Ensino. Editora Moraes, 1992.

criativas e recreativas. Assim, [...] subdividir um homem é executá-lo, se merece pena de morte, e se não a merece, assassiná-lo [...] a subdivisão do trabalho é o assassinato de um povo (p. 24). Com isso, a divisão do trabalho limita a capacidade criativa do trabalhador.

[...] Se as circunstâncias em que este indivíduo evolui só lhe permitem um desenvolvimento unilateral, de uma qualidade em detrimento de outras, se estas circunstâncias apenas lhe fornecem os elementos materiais e o tempo propícios ao desenvolvimento desta única qualidade, este indivíduo só conseguirá alcançar um desenvolvimento unilateral e mutilado (p. 28).

É nesse sentido faz entender que a divisão do trabalho na sociedade capitalista determina as demais divisões nas estruturas da sociedade, assim como também no sistema de ensino. Nesse sentido Moura, Garcia e Ramos (2007), Kuenzer (1997), Ciavatta e Frigotto (2005), Machado (1997), também convergem em suas idéias com as de Marx ao se opor ao sistema de ensino capitalista, criticando a educação e a escola de seu tempo.

A divisão social do trabalho também aparece na educação, na escola quando estabelece a dicotomia na educação. Deste modo, as estruturas educativas capitalistas propiciavam a formação unilateral, limitada, que garante ao trabalhador a condição de dominado “eficiente” que precisa aprender apenas o necessário (CIAVATTA e FRIGOTTO, 2005).

Tomando como base esse pressuposto de Marx e Engels (1992), a proposta de ensino médio integrado pressupõe ruptura na divisão social do trabalho que historicamente estabeleceu a divisão entre o trabalho intelectual e manual. Essa é a ideia que aparece no documento, tem o sentido [...] de superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar (BRASIL, 2007, p. 26).

Esse princípio faz perceber que a proposta é desafiadora, envolve não apenas uma ruptura com o processo de ensino formal e tradicional, entendida como um processo político pedagógico de transformação, que requer reconstrução do poder em novas formas de relação, uma grande ação cultural para a liberdade, para a autonomia como entende Freire (1996).

O Documento Base do MEC apresenta um item específico quanto ao significado do princípio educativo na formação, que em síntese representa uma alternativa no sentido de unificar a formação humana, uma alternativa de superação da dicotomia estabelecida pela divisão social do trabalho.

[...] Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, se apropria dela e pode transformá-la. [...] Na sociedade moderna a relação econômica vai se tornando

fundamento da profissionalização. Mas sob a perspectiva da integração entre trabalho, ciência e cultura, a profissionalização se opõe à simples formação para o mercado de trabalho. Antes, ela incorporava valores ético-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana. Portanto, formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtiva das sociedades modernas, com suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico das profissões, sem nunca se esgotar nelas. Apresentados esses pressupostos, defendemos que o projeto unitário de ensino médio, que não elide as singularidades dos grupos sociais, mas se constitui como síntese do diverso, tem o trabalho como o primeiro fundamento da educação como prática social (DOCUMENTO BASE, MEC, 2007, p. 29).

Como produtor de sua realidade e transformador desta o ser humano assimila valores e conhecimentos que culminam na compreensão sócio-produtiva que constitui a sociedade e por meio da práxis. E a proposta de Educação integrada perpassa, enquanto prática social no entendimento que a sociedade se caracteriza enquanto espaço de diversidade.

A crítica de Saviani (2007) sobre a história das sociedades permite identificar o momento em que ocorre a separação entre trabalho e educação.

[...] O desenvolvimento da sociedade de classes, especificamente nas suas formas escravista e feudal, consumou a separação entre educação e trabalho. No entanto, não se pode perder de vista que isto só foi possível a partir da própria determinação do processo de trabalho. Com efeito, é o modo como se organiza o processo de produção, portanto, a maneira como os homens produzem os seus meios de vida que permitiu a organização da escola como um espaço separado da produção. Logo, a separação também é uma forma de relação, ou seja: nas sociedades de classes a relação entre trabalho e educação tende a se manifestar sob a forma da separação entre escola e produção (SAVIANI, 2007, p. 9).

Essa separação trouxe consequências negativas ao processo de formação do ser humano. É na sociedade de classes que se consuma a separação entre trabalho e educação e a proposta de formação integrada se constitui enquanto elemento de oposição a essa separação.

[...] No entanto, a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de prepara as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade. A referida separação teve uma dupla manifestação: a proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e “escolas de ciências e humanidades” para os futuros dirigentes; e a proposta de escola única diferenciada que efetuava internamente a distribuição dos educandos

segundo funções sociais para as quais se os destinavam em consonância com as características que geralmente decorriam de sua origem social (SAVIANI, 2007, p. 12).

Em consonância com Savianni (2007) as reflexões de Ramos (2010) ratificam que no capitalismo a força de trabalho humana apropriada por outrem passa ter um valor o “salário”. Nesse tipo de sociedade a base de produção material da existência humana constitui o desenvolvimento econômico dessa sociedade. O ser humano se torna socialmente produtivo à medida que se inserem em atividades específicas da produção, tornando-se reconhecido como trabalhador.

O trabalhador, para desempenhar papel produtivo, se apropria de conhecimentos específicos necessários para desempenhar as atividades específicas no processo de produção. Esse conhecimento específico em nossa sociedade é caracterizado por meio de formação específica “que em nosso sistema educacional se nomeou como educação ou formação profissional” (RAMOS, 2010, p. 108). Essa formação específica poderá lhe tornar hábil a fazer parte do processo produtivo.

A divisão social do trabalho constituiu a sociedade de classes. O desenvolvimento do processo de produção industrial no capitalismo intensificou a divisão do trabalho em ramos de atividades dos trabalhadores e conseqüentemente refletiu na estrutura educacional, através da bifurcação do ensino, estabelecendo a dualidade na educação entre escolas de formação geral e escolas de formação profissional (ARROYO, 2004).

Essa bifurcação se institucionalizou e estabeleceu o que Arroyo (2004) denomina de forma depreciativa, limitada de formação dos sujeitos trabalhadores. A formação integrada, ampla foi e é negada, reprimida ao povo comum especialmente aos trabalhadores. [...] a construção do educativo nas sociedades ocidentais passa por um movimento de separação da instrução e da educação, ou redução do educativo a um espaço.

A alternativa proposta à superação dessa bifurcação considera o trabalho como princípio educativo. Esse princípio educativo é absorvido da perspectiva de Gramsci.

[...] O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo que liberta de toda magia, bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo, para a compreensão do movimento e do devinir, para a valorização da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro (GRAMSCI, 1995, p. 130).

Para Gramsci a escola deve buscar em seu princípio educativo eliminar a separação entre trabalho intelectual e manual, mediante uma relação dialética da teoria com a prática, onde a formação, o ensino, a aprendizagem seja entendida com uma atividade de trabalho também. [...] O trabalho, para Gramsci, é essencialmente um elemento constitutivo do ensino. [...] Gramsci coloca o conceito e o fato do trabalho como princípio educativo imanente da escola elementar (SAVIANI, 2007, p. 136).

A compreensão do trabalho enquanto um princípio educativo em Gramsci propõe o restabelecimento dos vínculos entre educação e trabalho, por meio da Politecnia, que Saviani (2007), compreende:

[...] Como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva a educação de nível médio tratará de concentrar as modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes. A concepção acima formulada implica progressiva generalização do ensino médio como formação necessária para todos, independentemente do tipo de ocupação que cada um venha a exercer na sociedade (p. 15).

É pelo trabalho que o homem constrói sua realidade social, sua identidade. É mediante as relações de trabalho que aperfeiçoa o seu eu (SAVIANI, 2007). Esse é o sentido, o entendimento do trabalho enquanto um princípio educativo. Mas a inclusão enquanto princípio que educa envolve a inclusão de outras categorias indissociáveis da formação humana.

O Documento Base do MEC (2007) aponta que o ensino deve conceber o trabalho, a ciência e a cultura como eixos indissociáveis na formação integrada, pois tratam de dimensões que estão presente na prática social dos indivíduos e que, portanto uma formação que atenda a perspectiva da integração deverá incluí-las como eixos integradores.

Segundo Ramos (2008) a relação entre essas dimensões precisam se enfatizadas no projeto da escola, na organização do currículo, nas práticas de ensino escolar, no intuito de que o trabalho seja compreendido enquanto fruto da práxis humana e produtiva para que não haja uma dissociação entre formação geral e profissional. A compreensão de ciência que aparece no Documento Base é a seguinte:

[...] A parte do conhecimento melhor sistematizado e deliberadamente expresso na forma de conceitos representativos das relações determinadas e apreendidas da realidade considerada. O conhecimento de uma seção da realidade concreta ou a realidade concreta tematizada constitui os campos da ciência, as disciplinas científicas. Conhecimentos assim produzidos e legitimados socialmente ao longo da história são resultados de um processo apreendido pela humanidade na busca da compreensão e transformação dos

fenômenos naturais e sociais. Nesse sentido, a ciência conforma conceitos e métodos cuja objetividade permite a transmissão para diferentes gerações, ao mesmo tempo em que podem ser questionados e superados historicamente, no movimento permanente de construção de novos conhecimentos (BRASIL, 2007, p. 29).

Também a concepção de ciência deve ser entendida enquanto uma construção social de conhecimentos e saberes sistematizados, aperfeiçoados e apropriados enquanto forças produtivas. Nessa construção a cultura é entendida como:

[...] Articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de vida de uma população determinada. Portanto, cultura é o processo de produção de símbolos, de representações, de significados e, ao mesmo tempo, prática constituinte e constituída pelo todo social (BRASIL, 2007, p. 29).

Essas três dimensões trabalho, ciência e cultura na perspectiva do ensino integrado são indissociáveis e qualquer proposta de formação integrada exige à inclusão desses eixos, que deverá nortear a formação. Ressaltando-se que a articulação entre os demais eixos articulam-se em torno da cultura.

[...] Nisso se assenta a integração entre ensino médio e educação profissional, garantindo-se uma base unitária de formação geral, gerar possibilidade de formações específicas. Do ponto de vista organizacional, essa relação deve integrar em um mesmo currículo a formação plena do educando, possibilitando construções intelectuais elevadas; a apropriação de conceitos necessários para a intervenção consciente na realidade e a compreensão do processo histórico de construção do conhecimento (BRASIL, 2007, p. 31).

Assim, o trabalho, a ciência e a cultura são elementos articuladores da práxis humana que não podem ser tratados de maneira dissociada da prática de ensino numa perspectiva da formação integrada.

A relação parte-totalidade na proposta curricular é outro elemento que compõe as concepções e os princípios do Documento Base do MEC. Segundo Ramos (2005) resgatar a perspectiva de totalidade na educação sob os princípios do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura corresponde à integração entre os conhecimentos da base comum e específica [...] Isso não pressupõe, entretanto, que se possa ensinar e aprender “tudo” (p. 32).

Nesse item do documento a questão trata como organizar na proposta curricular a relação das partes (disciplinas, conteúdos) com a totalidade (dimensões da realidade social), integrar conhecimentos gerais (formação básica) e específicos (profissional), como ensinar, proporcionar aprendizagens globais, total da realidade, como relacionar um conjunto de fatos em sua essência. Sobre essas questões, Ramos (2005) destaca:

[...] Assim, a possibilidade de se conhecer a totalidade a partir das partes é dada pela possibilidade de se identificar os fatos ou o conjunto de fatos que deponham mais sobre a essência do real; e, ainda, de distinguir o essencial do acessório, assim como sentido objetivo dos fatos. Para fins formativos, isso significa identificar componentes e conteúdos curriculares que permitam fazer relações sincrônicas e diacrônicas cada vez mais amplas e profundas entre os fenômenos que se quer “aprender” e a realidade em que eles se inserem (DOCUMENTO BASE, MEC, 2007, p. 33).

E o que a proposta supõe é outra estratégia de formação, trabalhar conteúdos de maneira diversa, global é apreender um fenômeno em sua totalidade social, identificar um conjunto de fatos que compõem a essência do fenômeno. É apreender de maneira contextualizada o estudo de determinado fenômeno, relacionando os conteúdos de ensino em sua totalidade, estudar os conceitos em sua multiplicidade, da construção histórica, evolução e contemporaneidade, assim compreende-se o sentido concreto dos conteúdos de ensino.

Relacionar parte do conhecimento em sua totalidade, segundo o Documento Base do MEC, envolve conhecer a totalidade a partir de um conhecimento interdisciplinar, pois:

A interdisciplinaridade aparece aqui, como necessidade e, portanto, como princípio organizador do currículo e como método de ensino-aprendizagem, pois os conceitos de diversas disciplinas seriam relacionados à luz das questões concretas que se pretende compreender. Isso, por sua vez, não compromete a identidade epistemológica das diversas disciplinas, posto que o respectivo aprofundamento científico seja requerido sempre que a compreensão de um conceito exigir a relação com conceitos de um mesmo campo disciplinar. Com essas questões salientamos que a integração de conhecimentos no currículo depende de uma postura epistemológica, cada qual de seu lugar, mas construindo permanente relação com o outro. O professor de Química, de Matemática, de História, de Língua Portuguesa etc. pode tentar pensar em sua atuação da formação profissional, desde que conceba o processo de produção das respectivas áreas profissionais na perspectiva da totalidade (p. 34).

Então reconhecer que a realidade é interdisciplinar, já representa um passo inicial na busca pela inclusão da interdisciplinaridade como estratégia de ensino integrado.

Como conhecer a totalidade, e não apenas uma parte da realidade? Segundo o documento base é a partir da inclusão das especificidades de forma interdisciplinar, articulando o trabalho, a ciência e a cultura como dimensões inseparáveis no processo de formação. Envolver conhecimentos específicos e gerais para compreender o fenômeno. Nessa perspectiva não há a separação entre os conhecimentos da base geral e profissional. A inclusão da interdisciplinaridade possibilita compreender a realidade em sua totalidade.

Em se tratando da formação profissional com o ensino médio, queremos dizer que os conhecimentos específicos de uma área profissional não são suficientes para proporcionar a compreensão global da realidade. Por isso, deve-se contemplar também a formação geral. Porém, tanto se pode ir aprendendo conceitos específicos a partir dos conceitos gerais quanto o contrário. Entretanto, quando se parte dos conceitos gerais tende-se a ficar no abstrato, pois a realidade não se dá a conhecer imediatamente; é preciso analisá-la. Mas tampouco a apresentação aos estudantes de conceitos e teorias produzidos por essa análise (que se apresentam como conteúdos de ensino, muitas vezes nos livros didáticos), terá qualquer significado para estudantes se não se vincularem a problemas concretos. No ensino médio integrado à educação profissional à educação profissional esses problemas podem ser aqueles que advêm da área profissional para a qual se preparam os estudantes. Mesmo que os processos de produção dessas áreas se constituam em partes da realidade mais completa, é possível estudá-los em múltiplas dimensões, de forma que, para compreendê-los, torna-se necessário recorrer a conhecimentos gerais e, assim, apreendê-los para diversos fins além daqueles que motivaram sua apreensão (BRASIL, DOCUMENTO BASE, 2007, p. 33).

Kuenzer (2009) traz mais elementos sobre essa questão da inclusão da interdisciplinaridade no contexto da formação integrada.

Ao contrário da lógica que rege o tratamento dado aos conhecimentos gerais, selecionados e trabalhados a partir da lógica disciplinar, os conteúdos que objetivam a educação científico-tecnológica específica são selecionados a partir da prática social e são trabalhados de forma transdisciplinar, envolvendo vários professores e por vezes constituindo-se em projetos. Sua finalidade é permitir ao aluno o exercício do método científico, formulando problemas, coletando dados e informações através dos mais variados procedimentos, comparando conhecimento popular e científico, interpretando, analisando, comunicando e projetando alternativas de solução, que deverão ser experimentadas através de inserções na comunidade, e assim vivenciando situações que articulem cidadania e trabalho. É nesse espaço curricular que o aluno aprofundará e complementará a educação básica em todas as suas dimensões, apreenderá as relações entre os conhecimentos, e destes com a cultura e o trabalho, identificará as relações entre teoria e prática, entre o geral e o específico e exercitará as relações entre teoria e prática, entre o geral e o específico e exercitará a criatividade, a responsabilidade social, o trabalho e a solidariedade, compreendendo-se como sujeito individual e coletivo, capaz de usar o conhecimento para transformar a realidade (KUENZER, 2009, p. 61).

A lógica de formação na perspectiva da integração exige uma metodologia própria que é diferenciada da tradicional. A autora menciona metodologias que incluam pesquisas, projetos, investigação do meio, e problemas. Nessa direção nos alerta que:

A sala de aula deve passar por uma mudança no seu significado, deixando de ser um local aonde os alunos vão apenas ouvir o professor, para se transformar num espaço de compartilhamento de saberes, em que as formas

de produção do conhecimento e a pesquisa se tornarão os principais referenciais para a prática pedagógica. Essa perspectiva não exclui a necessidade de manter processos e técnicas considerados tradicionais, como a aula expositiva e o uso do quadro-de-giz, já incorporados na prática de sala de aula. O importante é que se mantenha o princípio do compartilhamento de saberes e que as condições para a sua concretização sejam explicitadas pelos professores e alunos, consubstanciando o que é atualmente chamado de contrato didático. Sugere-se o desenvolvimento do conteúdo de forma temática, em que cada aula e um conjunto de aulas serão destinados a trabalhos e desenvolvimento de estratégias necessárias ao estudo do tema (KUENZER, 2009, p. 190).

A compreensão da autora nos faz entender que as práticas de ensinamentos conhecidas como tradicionais, por exemplo, a aula expositiva, não está descartada. O que precisa nessas aulas é incluir um elemento central que vai intermediar toda a formação - a cultura do aluno, entendida enquanto saberes e conhecimento da prática social. Dessa maneira pressupõem a articulação das partes no seu todo, ou da unidade no diverso, que na prática cotidiana do universo escolar representa a não dissociação entre a formação geral e a formação para o trabalho.

É nesse caminho que a proposta de ensino médio integrado pressupõe unificar o que historicamente foi separado, educação geral e profissional e desfazer a dicotomia que se estabeleceu no campo da educação brasileira, o currículo dualista, fragmentando o conteúdo escolar na forma de disciplinas, o que reforçam uma prática pedagógica que valoriza a transmissão de conteúdos. E em oposição ao instituído:

[...] o trabalho interdisciplinar se apresenta como uma necessidade imperativa pela simples razão de que a parte que isolamos ou arrancamos do contexto originário do real para poder ser explicada efetivamente, isto é, revelar no plano do pensamento e do conhecimento as determinações que assim a constituem, enquanto parte, tem que ser explicitada na integridade das características e qualidades da totalidade. É justamente o exercício de responder a esta necessidade que o trabalho interdisciplinar se apresenta como um problema crucial, tanto na produção do conhecimento quanto nos processos educativos e de ensino (RAMOS, 2010, p. 115).

Assim a interdisciplinaridade, segundo as autoras aparece como a base, estratégia necessária para apreensão da realidade em sua totalidade histórica e dialética.

[...] A interdisciplinaridade, como método, é a reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade; isto é, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas. Isto tem como objetivo possibilitar a compreensão do significado dos conceitos, das razões e dos métodos pelos quais se pode conhecer o real e apropriá-lo em seu potencial para o ser humano (RAMOS, 2010, p. 116).

Ramos (2010) aponta alguns aspectos que sintetizam os princípios que norteiam a proposta de integração do ensino. A autora compreende que a organização de uma proposta escolar que tem em vista a perspectiva de integração do ensino, envolve alguns pré-requisitos que são imprescindíveis a operacionalização do ensino. Dando destaque:

1) O sujeito deve ser concebido como ser histórico e social capaz de transformar a realidade onde vive. Onde o trabalho é entendido enquanto princípio educativo, pois através dele o ser humano constrói sua realidade, sua história e sua cultura.

2) A formação humana tem que ser compreendida como síntese da formação básica e formação para o trabalho, ou seja, trabalhar os conteúdos escolares tanto os conhecimentos gerais como os específicos, dentro de uma realidade concreta e totalizante, sem separá-los.

3) considerar o trabalho como o princípio educativo, no intuito de que partir do trabalho é possível compreender o significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências, das artes e da tecnologia.

4) Baseando numa metodologia que considere a unidade entre os conhecimentos (geral e específico) permita identificar as especificidades desses conhecimentos em sua historicidade, finalidade e potencialidades, a partir de uma pedagogia que vise à construção do conhecimento geral e específico, de maneira conjunta, onde o geral fundamente o específico e este evidencie o caráter produtivo do geral.

5) O currículo centrado nos fundamentos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno, tendo como eixo o trabalho, a ciência e a cultura. Como dimensões indissociáveis da formação humana

Em síntese esses princípios constituem o ponto de partida, para se pensar em uma estratégia que ultrapasse a lógica disciplinar de ensino. A Operacionalização do ensino integrado requer entre outras mudanças, a superação dessa lógica. Esses são os princípios norteadores de uma prática na perspectiva de ensino integrado, anunciados no Documento Base do MEC.

A seção seguinte trata de verificar as estratégias adotadas no Campus Castanhal para implantar a proposta de Ensino Médio Integrado.

4 O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA (IFPA) CAMPUS CASTANHAL: A INTEGRAÇÃO DO ENSINO MÉDIO COM O TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA.

O IFPA-Campus Castanhal é uma das mais antigas instituições voltadas para a formação profissional agrícola de nível médio no Estado do Pará e referência de educação profissional da região norte (OLIVEIRA, 2007).

A inserção da proposta de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no Instituto surge legalmente com a oficialização do atual Decreto de Nº 5.154/2004, admitindo a possibilidade de rearticulação do ensino médio com a formação para o trabalho, por meio da oferta designada de Integrada.

Neste capítulo faz-se um breve resgate da história da instituição, identificando o percurso e as tensões que a leva a assumir o desafio de implantação do ensino médio integrado no curso técnico de agropecuária.

4.1 O IFPA/Castanhal: breve histórico do Campus

A trajetória de formação profissional do Instituto teve início no ano de 1921, na Ilha de Caratateua²⁴, permanecendo até junho de 1972, autorizado pelo Decreto Nº. 15.149. Inicialmente foi denominado de Patronato Agrícola Manoel Barata (figura-01), depois Escola de Mestria Agrícola Manoel Barata, Ginásio Agrícola Manoel Barata e Colégio Agrícola Manoel Barata.

Figura 01: Patronato Agrícola Manoel Barata. Antiga Escola na Ilha do Outeiro.

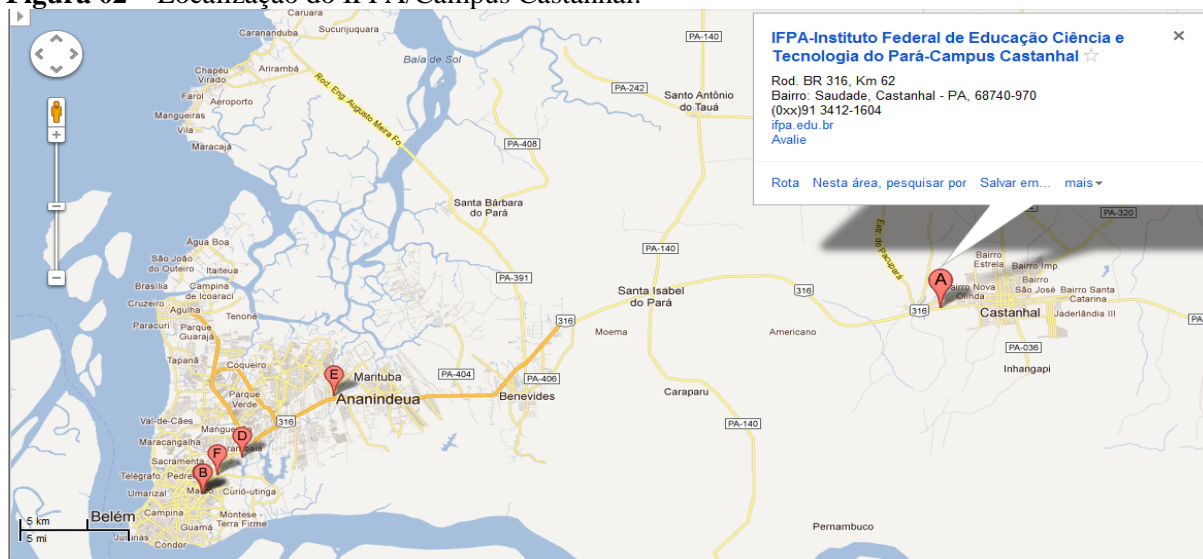


Fonte: Arquivo do IFPA-Campus Castanhal.

²⁴ Atualmente conhecida como ilha do Outeiro (Agência distrital de Belém).

A partir de 1972 com aprovação do Decreto N° 70.688 ocorreu à mudança desta instituição de ensino agrícola para a sede do município de Castanhal (Figura 02).

Figura 02 – Localização do IFPA/Campus Castanhal.



Fonte: Google, Mapas (2012).

O município de Castanhal/PA está situado na micro-região Bragantina a 70 km da capital paraense. Limita-se ao norte com o município de Terra Alta, ao sul com o município de Inhangapi e São Miguel do Guamá, a leste com os municípios de São Francisco do Pará e Santa Maria do Pará, a oeste limita-se com os municípios de Santa Isabel do Pará, Santo Antonio do Tauá e Vigia. Castanhal tem uma população estimada em torno de 159.110 habitantes (IBGE/2008), um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,746 médio (PNUD/2000), seu Produto Interno Bruto (PIB) de aproximadamente R\$ 4.635,00 per capita (IBGE/2005). Este município é considerado um dos mais importantes pólos agropecuários do Estado do Pará.

Estes dados evidenciam a importância que o Instituto tem na articulação do desenvolvimento sócio-econômico da região, como também justificam a existência do curso de Técnico em Agropecuária nesta instituição de ensino profissional alinhado à realidade social e produtiva das comunidades locais, proporcionando formação Técnica Científica e Política na intencionalidade de atender aos interesses da qualificação do homem do campo, bem como para o desenvolvimento sustentável rural do Pará (PLANO DE CURSO, 2005).

A trajetória histórica do processo de formação ofertado por este Instituto é marcada por várias mudanças na legislação, sobretudo em sua prática formativa, conforme a visualização do Quadro 03 a seguir.

Quadro 03: A Trajetória das Mudanças no nome e Processos de Formação do IFPA/Castanhal

LEGISLAÇÃO	NOME DA ESCOLA	FINALIDADES ESTRATÉGICAS DA FORMAÇÃO
a) 1921 Decreto Federal Nº 12.893/1918, Decreto Lei Nº 1.957/1920, Decreto Federal Nº 15.149/1921.	Patronato Agrícola Manoel Barata	- Ensinar um ofício; a leitura e a escrita; tendo em vista a disciplina por meio do afastamento; Formação dos capatazes, feitores do campo; - Não havendo possibilidade do egresso (menor) ter acesso ao nível superior de ensino
b) 1946 Lei Orgânica do Ensino Agrícola Nº 96.13, de 20 de agosto de 1946.	Escola de Mestria Agrícola Manoel Barata Escola de Iniciação Agrícola Manoel Barata	- Os cursos se articulavam entre si; - Possibilidade de prosseguir até o ensino superior desde que na mesma área de ensino. - Formar o cidadão patriota; produtor eficiente; Disciplina da Instrução Moral e cívica.
c) 1971 e 1972 Lei Nº 5692/71 Parecer Nº 45/1972 Sistema Escola Fazenda	Colégio Agrícola Manoel Barata Ginásio Agrícola Manoel Barata	- Formar técnicos agrícolas tendo em vista a agricultura industrializada; - Metodologia do Sistema Escola Fazenda;
d) 1997 LDB Nº 9394/96 Decreto Nº 2.208/1997	Escola Agrotécnica Federal de Castanhal	- Separação dos conteúdos e disciplinas: cultura técnica e cultura geral; - Bases Instrumentais, Científicas e Tecnológicas; Modalidades: Ensino Médio e Técnico.
e) 2005 Decreto Nº 5.154/2004	Escola Agrotécnica Federal de Castanhal	- Regulamentação da integração do ensino técnico com o ensino médio - Metodologia da pedagogia de projetos, identificação de problemas e interdisciplinaridade
f) 2008 Decreto Nº 11.892 de 29/12/2008	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Estado do Pará (Campus Castanhal)	-Instituição de educação superior básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica.

Fonte: In. Oliveira (2007).

Esta trajetória de mudanças em seu processo de formação vivenciada pelo Instituto é decorrente da implantação das políticas educacionais e tem implicações na condução das diferentes estratégias de formação ofertadas na instituição.

Ramos (2009) esclarece que neste processo de mudanças decorrentes das políticas educacionais seria importante que os sujeitos envolvidos diretamente nas práticas educativas como os docentes, gestores e pedagogos, tivessem uma noção de que um processo de formação visa também a um modelo de sociedade, pois é necessária aos formadores esta

clareza, indagando sobre o processo que está formando, se visa [...] a uma sociedade que exclui, que discrimina, que fragmenta os sujeitos e que nega direitos; ou visa a uma sociedade que inclui que reconhece a diversidade, que valoriza os sujeitos e sua capacidade de produção da vida? (p. 144).

A reflexão proporcionada pela autora permite compreender que mudanças norteadas pelas políticas educacionais visam não apenas modificações nas estratégias formativas como também à materialização de um projeto de sociedade.

Corroborando com este entendimento, Araujo e Rodrigues (2011) destacam que na educação geral e especificamente na educação profissional, prevalece um campo de disputa entre duas perspectivas de estratégias formativas: uma visa à conformação dos homens à realidade dada e a outra busca a transformação social.

Considerando a existência deste campo de disputa entre duas perspectivas da educação profissional, nota-se com base no Quadro 03, que o IFPA-Castanhal vivenciou várias mudanças em suas finalidades e estratégias de formação, decorrentes do processo de implantação das políticas educacionais e que a modificação no nome da instituição de Escola Agro Técnica Federal para Instituto Federal também decorre do processo de implantação das políticas de educação²⁵.

Figura 03 – Entrada principal do IFPA/Campus Castanhal



Fonte: Arquivo pessoal, (2011).

²⁵ A inclusão das Escolas Agro-técnicas aos Centros Federais de Educação Tecnológica ocorreu em grande parte na década de 1990, formando a base do sistema nacional de educação tecnológica, instituído em 1994 (PIRES, 2007).

O Campus Castanhal representa uma das 12 unidades do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia existentes no estado do Pará²⁶. Até o ano de 2007 estas unidades estavam ligadas ao extinto Centro Federal de Educação e Tecnologia do Pará (CEFET-PA), a partir de 2008 foi elevada à condição de autarquia federal, momento em que a antiga Escola Agro - Técnica Federal de Castanhal passou a ser incluída na rede de escolas tecnológicas federais. Embora o Campus Castanhal esteja vinculado ao IFPA, este mantém identidade própria que foi construída ao longo dos seus noventa anos de formação para o trabalho na zona rural paraense.

A oferta da proposta de Ensino Médio Integrado passa a fazer parte da missão dos Institutos Federais de Educação mediante a aprovação da Lei de Nº 11.892/2008 de 29 de Dezembro de 2008, conforme artigo mencionado a seguir:

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, Lei nº 11.892/2008).

Nos termos desta Lei as finalidades e características dos Institutos Federais anunciam promover a junção e verticalização da educação básica alinhada à educação profissional e educação superior. Com a aprovação da Lei, quem procurar fazer o ensino médio profissional em uma instituição da rede de ensino federal, vai se deparar com a possibilidade de cursar o ensino médio integrado. Então no contexto atual há esta possibilidade de formação básica e técnica ao mesmo tempo.

O IFPA Castanhal (Figura 03), atualmente oferta vários cursos em seu campus. O Curso de Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio é apenas uma das modalidades de educação básica que é ofertada pelo Instituto. Há ainda outras modalidades de curso que são ofertadas, a forma Subseqüente é uma delas, sendo ofertada na área da Agro Indústria, Floresta, Meio Ambiente e Rede de Computadores. No Campus castanhal também é ofertado o curso de Graduação em Agronomia e Tecnologia em Aquicultura e oferta ainda cursos de Licenciatura Plena em Geografia e em Pedagogia. A instituição não desenvolve apenas a formação no Curso de Ensino Médio Integrado, atua também nas outras modalidades

²⁶ A Rede de educação tecnológica existente no Estado do Pará está localizada nos municípios de Belém, Castanhal, Bragança, Paragominas, Tucuruí, Marabá, Conceição do Araguaia, Itaituba, Santarém, Altamira, Cametá, Abaeté e Breves. Os IF's foram criados a partir da Lei n 11.892/2008.

de cursos o que já revela um desafio à Instituição que é desenvolver formação em várias modalidades de cursos.

O curso Técnico em Agropecuária existia na instituição, porém separado da educação básica. De acordo com Favacho (2008) a formação do técnico em agropecuária no Campus Castanhal voltava-se para o agronegócio com uma perspectiva de formação baseada no tecnicismo e posteriormente no neotecnicismo com a aprovação do Decreto de Nº 5.154/2004 a instituição passou a adotar a proposta de Ensino Médio Integrado no curso de Técnico em Agropecuária²⁷. É após a adoção deste Decreto que o Campus Castanhal passou a ter influência do paradigma da educação do campo, este movimento tem como base a agricultura familiar e a agroecologia. Neste processo de mudança de Escola para Instituto observa-se a presença de conflitos na concepção da formação de técnicos promovidos pelo IFPA/Campus Castanhal (Idem).

Araujo e Rodrigues (2011) esclarecem que estes conflitos presentes no cenário da educação profissional brasileira se configuram sob duas concepções distintas de formação e estas disputam lugar no interior das práticas educacionais: uma está pautada na perspectiva da Filosofia da Práxis²⁸ e outra está fundamentada na perspectiva instrumental pragmática tecnicista.

A perspectiva de base tecnicista é própria “da velha Institucionalidade” da educação profissional brasileira, originária nos anos de 1930 e 1940. Em um contexto mais recente, entre a década de 1980 e 1990, buscou-se a “renovação desta velha institucionalidade” a partir do surgimento e posterior hegemonia cômoda da denominada “Pedagogia das competências”, uma estratégia de formação de referência neopragmatista ou neotecnicistas²⁹.

A formação profissional na perspectiva da Filosofia da Práxis promove [...] uma educação orientada para emancipação, no sentido do trabalhador dominar todas as esferas produtivo-culturais da humanidade (ARAUJO e RODRIGUES, 2011, p. 4). Esta perspectiva possibilita uma educação que permite associação do trabalho intelectual com o trabalho produtivo, compreende uma educação na perspectiva crítica de entender as relações do homem com a natureza e dos homens entre si, no sentido de que possam apreender a realidade e posteriormente intervir no processo de transformação da realidade. Esta segunda perspectiva possibilita outro modelo de educação profissional. As diferentes experiências de formação

²⁷ Nesse momento a instituição ainda era denominada de Escola Agro Técnica (EATC).

²⁸ Concepção de educação de base socialista, fundamentada no Materialismo Histórico Dialético.

²⁹ Segundo Araujo e Rodrigues (2011) a base de compreensão das finalidades da educação profissional sob a perspectiva pragmática está ancorada em Dewey e Rorty.

promovidas pelos movimentos sociais assumem essa referência em suas práticas educacionais.

O confronto entre estas duas perspectivas de formação identificadas por Araujo e Rodrigues (2011) também é percebido no Relatório do Encontro Pedagógico (2006) realizado no IFPA/Campus Castanhal. A experiência do Instituto junto ao Programa de Educação de Jovens Agricultores para a Reforma Agrária (PRONERA), ao incluir a identidade camponesa na formação, tornou-o mais próximo da perspectiva do homem do campo e isso parece ter possibilitado ao Instituto refletir sobre as práticas de formação que vinham sendo desenvolvidas junto aos discentes. Esta experiência revela que a presença camponesa no Instituto tenha favorecido momentos de confronto entre a perspectiva de formação que vinha sendo desenvolvida no IFPA/Castanhal.

Esta proposição é confirmada por Araujo e Rodrigues (2011) ao revelar que experiências de práticas formativas desenvolvidas pelos movimentos sociais organizados como os do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) podem ter possibilitado [...] ensinamentos preciosos para a construção de uma proposta pedagógica de educação profissional que sirva aos interesses dos trabalhadores e de um projeto de sociedade radicalmente democrática (p, 38).

É evidente que a presença camponesa no IFPA/Campus Castanhal pode ter contribuído para a reflexão quanto aos preceitos e práticas pedagógicas que tradicionalmente prevaleciam na formação desenvolvida por esta instituição de ensino profissional.

O item seguinte aborda as estratégias pedagógicas adotadas pelo Instituto, tendo em vista a inserção da proposta de ensino integrado no curso de Técnico em Agropecuária.

4.2 O caminho trilhado na construção da proposta do curso de Técnico em Agropecuária Integrado

Em decorrência da aprovação do Decreto de Nº. 5.154/2004 que possibilitou junção da educação básica com a profissional, o IFPA/Campus Castanhal passou a adotar a proposta de integração do ensino no curso de Técnico em Agropecuária. Quanto à estratégia adotada para integrar o ensino médio ao técnico serão destacadas as informações levantadas nos Relatórios dos Encontros Pedagógicos (2006 e 2007) promovidos pelo Instituto, como também as informações relevantes extraídas da conversa informal realizada pela pesquisadora junto ao Ex-Diretor de Ensino, levada a cabo no intuito de conferência dos dados apresentados nos relatórios quanto às atividades de Planejamento Escolar que constam nos mesmos.

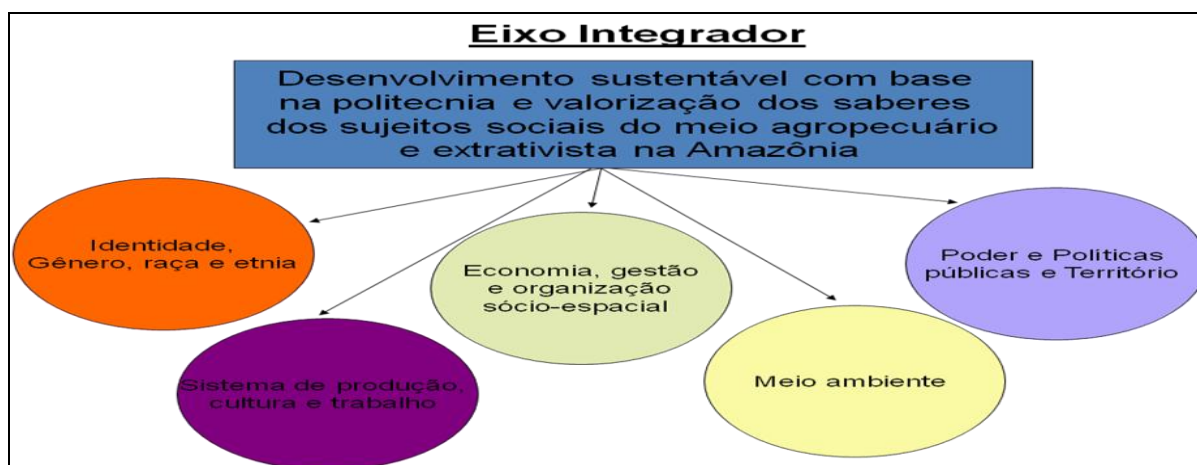
A inserção da proposta de Ensino Médio Integrado no Curso tem em sua gênese reflexos da experiência vivenciada pelo Instituto em convênio com o PRONERA, conforme já mencionado no item anterior. Sobre a questão, o relato do Ex-Diretor de Ensino possibilita alguns esclarecimentos:

[...] Ficamos preocupados em como começar isso. [...] quando a gente começou a discutir o processo, percebeu que a experiência dos movimentos sociais, das casas familiares rurais e do PRONERA, nos ajudou muito a pensar nosso currículo tradicional. [...] Também o Programa Saberes da Terra em Campo, vem nesta dinâmica de construção da proposta de integração do ensino por eixo temático, e um grande eixo integrador, onde as disciplinas passam a ser transversais. Isso ajudou muito a pensar nosso currículo tradicional [...] com base nisso começamos a aprender a trabalhar o currículo integrado (Ex-Diretor de Ensino, 2011).

Observa-se que a experiência do Instituto com programas de formação na perspectiva dos movimentos sociais, a exemplo o PRONERA, serviu como base para que o Instituto refletisse sobre como elaborar sua proposta de Ensino Médio Integrado no curso.

No Relatório do Encontro Pedagógico (2006)³⁰ há dados que convergem com o relato do Ex-Diretor quanto à construção da proposta de ensino integrado no curso. Neste relatório consta que a estratégia pedagógica adotada para desenvolver a integração foi definida com base na construção de eixos: um grande eixo integrador a ser desenvolvido em vários eixos temáticos.

Os eixos que foram definidos tendo em vista integrar as diferentes áreas do conhecimento são representados na ilustração a seguir:



Fonte: IFPA/Castanhal

³⁰ A aprovação do Decreto de N 5.154/2004 autorizou a integração do ensino, mas de fato no IFPA/Castanhal a organização para elaboração de uma proposta de integração do ensino só ocorreu no ano de 2006, quando a Instituição passou a priorizar a construção da proposta durante sua atividade de planejamento. In: Relatório do Encontro Pedagógico (IFPA, 2006).

O Relatório do Encontro Pedagógico (2007) aponta que foi a partir deste ano, durante a reunião de planejamento, que se discutiu a operacionalização destes eixos temáticos como estratégia para integração do ensino. Nessa reunião foram apontadas pelos professores algumas dificuldades nas ações práticas, em fazer a integração do ensino: a) a falta de clareza sobre as atividades que permitam a integração do ensino; b) os professores que trabalham como e Ensino Médio Integrado não conhecem o Campus e admitem não saber como integrar o conteúdo de sua disciplina com as demais do curso.

Neste evento foi sugerida a necessidade de estabelecer momentos específicos para discussão quanto à operacionalização da proposta de integração do ensino, bem como definir momentos para avaliar as atividades que vem ocorrendo no curso, já que a forma tradicional de organização dos horários dos professores foi apontada durante o evento como um aspecto que dificulta a realização de uma integração efetiva.

Diante do levantamento destes aspectos quanto ao fazer ensino integrado na instituição, foi definido que a proposta de formação nas três séries do ensino técnico de nível médio deveria acontecer mediante a organização curricular por eixos temáticos em cada série, conforme o Quadro 04, a seguir.

Quadro 04: Distribuição dos Eixos Temáticos por séries no Curso Técnico em Agropecuária Integrado

1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE
Identidade, gênero, raça e etnia	Economia, gestão e organização sócio-espacial.	Poder, políticas públicas e território.
Sistema de produção, cultura e trabalho	Sistema de produção, cultura e trabalho.	Sistema de produção, cultura e trabalho
Meio ambiente	Meio ambiente	Meio ambiente

Fonte: Relatório Pedagógico IFPA/Castanhal/PA (2007)

A materialização destes eixos temáticos, segundo o relatório do Encontro Pedagógico (2007) dependeria dos seguintes elementos:

- Da contribuição de todas as áreas do conhecimento e de momento de interação entre os docentes das diversas disciplinas;
- Da organização de grupos de estudos e/ou cursos para os docentes sobre questões didáticas referentes ao estudo (debater/rever) de definições como interdisciplinaridade, pluridisciplinaridade, transdisciplinaridade e multidisciplinaridade, bem como a Pedagogia de Projetos, Pedagogia da Alternância, Temas Transversais, Diagnóstico, e Currículo Oculto;

- Do método interdisciplinar indicado como favorecedor da constituição da totalidade dos conhecimentos em cada campo da ciência.
- De planejamento pedagógico integrado elaborado em coletividade e de uma Gestão democrática;
- De professores conscientes, que assumam posturas e estratégias de ensino diferenciado da tradicional concebendo o homem como ser histórico e social.

Estes elementos constam no Relatório Pedagógico de 2007 e são indicados como imprescindíveis à operacionalização da integração do ensino no curso de Técnico em Agropecuária Integrado do IFPA/Castanhal.

Notaram-se ainda nos relatórios (2006 e 2007) que foram inseridas durante os encontros pedagógicos, atividades com a finalidade de trazer para estes eventos a discussão quanto à proposta de Ensino Médio Integrado. Uma destas atividades foi a realização de palestras destinadas a esta finalidade, momento em que contou com a presença de professores da Universidade Federal do Pará (UFPA/ICED/UFPA)³¹. Posteriormente ao desenvolvimento desta atividade foi definido que a construção da proposta de integração do ensino no curso de Técnico em Agropecuária teria como base a pedagogia dos projetos e a interdisciplinaridade (RELATÓRIO PEDAGÓGICO DO IFPA CASTANHAL, 2006).

Observou-se ainda nestes relatórios a presença de pessoas do corpo técnico-pedagógico e docente da instituição nestes eventos, entretanto a participação do coletivo escolar, como os representantes de pais e de alunos, outros membros do Conselho Escolar não aparecem nos registros destes relatórios. A identificação desta ausência evidencia um limite no caráter coletivo no processo de implantação da proposta de Ensino Médio Integrado.

Sobre a questão da ausência, Machado (2009, p. 4) esclarece que a promoção de estratégias de ensino na perspectiva da integração requer basicamente atividades compartilhadas e de equipes, bem como [...] pela participação orientada por uma relação dialógica e pelo pensar em experiências a serem proporcionadas aos estudantes no cotidiano, através tanto do currículo explícito quanto do currículo oculto.

Formalmente a instituição esboçou em suas atividades de planejamento, o interesse em promover discussões sobre a operacionalização da proposta de integração do ensino. O fator

³¹ Foi ministrada uma palestra com o professor Dr. Orlando Nobre (ICED/UFPA) que problematizou sobre interdisciplinaridade e a integração do ensino. Destacando elementos que compõem a integração como: as experiências e as vivências dos alunos; crítica e superação do currículo tradicional e da fragmentação do conhecimento; aponta que o trabalho interdisciplinar se faz a partir do trabalho em equipe, onde os sujeitos precisam estar dispostos ao diálogo com outros conhecimentos; a relevância da inclusão das culturas ausentes (como a realidade do mundo rural e ribeirinho, pessoas deficientes, dentre outros.).

inicial para esta discussão, segundo o depoimento do Ex-Diretor de ensino, foi a experiência com o programa de formação do INCRA, o PRONERA.

Lima (2008, p. 8) considera que embora a instituição escolar não de conta de seguir à risca toda a normativa oficial, a escola tentou criar seus próprios mecanismos e estratégias para o desenvolvimento das políticas educacionais adequadas ao projeto de ensino integrado. Acrescenta este autor que as orientações normativas propostas proclamam as mudanças, procuram dizer como fazer, no entanto não dão os meios. Mas, de alguma forma, os docentes reelaboram estas normas para poder operacionalizá-las dentro de sua realidade educacional. Para este autor os próprios sujeitos que fazem parte do contexto escolar, atribuem ações que “ora se apoiarão na ordem das conexões normativas e da conformidade burocrático-racional, ora promoveram a ordem das desconexões relativas, muitas vezes vista como desordem”.

Com isso, Lima (2008) traz importante reflexão que possibilita compreender que de alguma maneira o próprio IFPA- Campus Castanhal criou sua própria estratégia para implementar a proposta de ensino Médio Integrado no curso de Técnico em Agropecuária. Nesta direção este autor diz que a instituição escolar não apenas reproduz as políticas educacionais estabelecidas, mas ela cria mecanismos próprios para poder desenvolver regras e tomar decisões.

Então, à estratégia adotada pelo IFPA/Castanhal para inserir a proposta de Ensino Médio Integrado no Curso de Técnico em Agropecuária foi promover debates durante os encontros pedagógicos, reflexão e avaliação entre aqueles que diretamente estão envolvidos com a formação integrada do ensino, em busca de um modo próprio implementar o ensino integrado, mas indicando a interdisciplinaridade e a pedagogia de problema como principais referências.

Este foi o caminho inicial trilhado pela instituição.

4.3 Sobre a organização curricular: estratégias adotadas

Segundo o Relatório Pedagógico de 2006 foi decidido que a oferta do Ensino Integrado seria proposta em um único curso, envolvendo módulos e disciplinas do Curso de Agroindústria, Zootecnia e Agricultura, juntamente com o Ensino Médio geral.

Essa foi à estratégia encontrada pelo corpo Técnico e Docente para organizar o curso. Logo, a matriz ficou configurada conforme o Quadro 05, a seguir:

Quadro 5: Matriz do Curso Técnico em Agropecuária Integrado IFPA/Castanhal

SÉRIE	ÁREA	DISCIPLINAS	H/AULA	Total hora	Ensino	
1ª	Códigos e Linguagens e suas tecnologias	Língua Portuguesa	04	120	Médio 840 h	
		Educação Física	02	60		
		Artes	02	60		
	Matemática e Ciências da Natureza	Biologia	03	90		
		Física	03	90		
		Química	03	90		
		Matemática	04	120		
	Ciências Humanas e suas tecnologias.	História	02	60		
		Geografia	03	90		
		Filosofia	02	60		
	Diversificada	Informática	-	45	Diversif. 130 h	
		Desenho Técnico	-	45		
		Bases Cidadã	-	40		
	Bases Instrumentais	Solos	Solos	-	35	Técnico 540 h
			Climatologia	-	30	
			Metodologia de Pesquisa	-	25	
Agricultura Geral			-	25		
Zootecnia Geral			-	25		
Projetos		Avicultura	-	120		
		Aqüicultura	-	80		
		Apicultura	-	80		
		Olericultura	-	120		
2ª	Códigos e Linguagens e suas tecnologias	Língua Portuguesa	04	120	Médio 750 h	
		Língua Estrang. (Inglês)	02	60		
		Educação Física	02	60		
	Matemática e Ciências da Natureza	Biologia	03	90		
		Física	02	60		
		Química	02	60		
		Matemática	04	120		
	Ciências Humanas e suas tecnologias	História	02	60		
		Geografia	02	60		
		Sociologia, Antropologia e Política	02	60		
	Diversificada	Informática II	-	40	Diversif. 100 h	
		Extensão Rural	-	60		
	Bases Instrumentais	Associativismo e Cooperativismo			40	Técnico 660 h
			Topografia	-	60	
			Mecanização Agrícola	-	80	
			Construções e Instal. Rurais	-	60	
Projetos	Suinocultura	-	180			
	Caprinos e Ovinos	-	60			
	Culturas Sazonais	-	180			
3ª	Códigos e Linguagens	Língua Portuguesa	04	120	Médio 780 h	
		Educação Física	02	60		
		Língua Estrang. (Inglês)	02	60		
	Matemática e Ciências da Natureza	Biologia	03	90		
		Física	03	90		
		Química	03	90		
		Matemática	03	90		
	Ciências Humanas	História	03	90		
		Geografia	03	90		
	Bases	Gestão e Economia Rural	-	80		Técnico

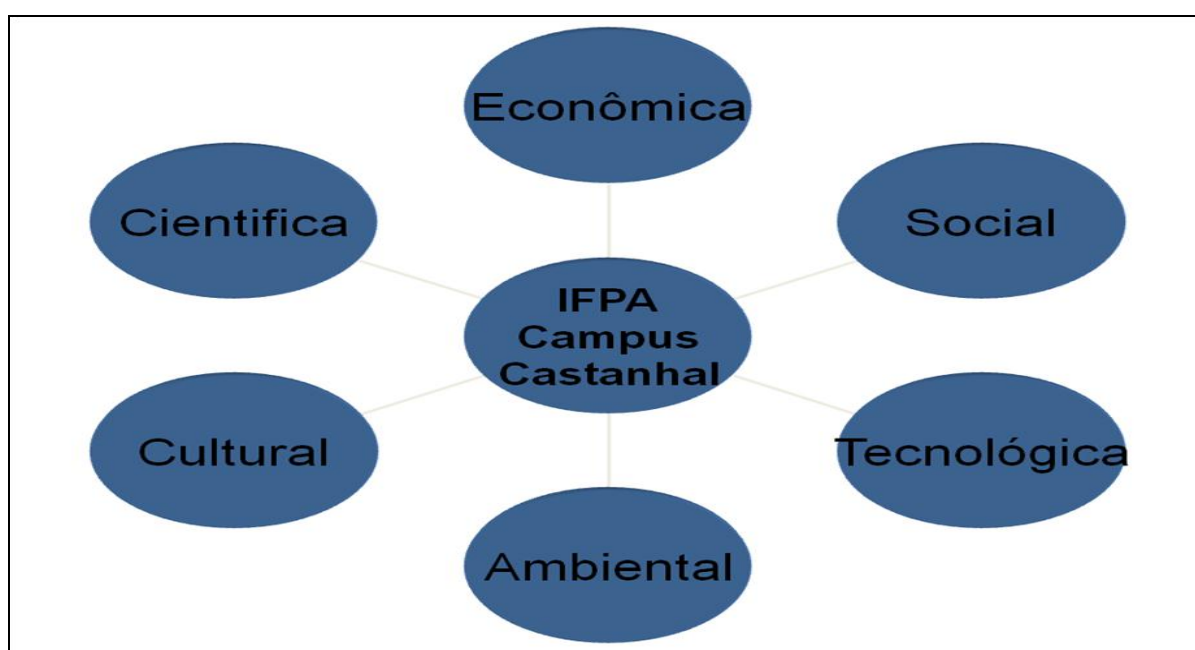
	Instrumentais	Sistemas de Produção	-	40	670 h
		Irrigação e Drenagem	-	70	
		Manejo de Sistemas Florestais	-	60	
	Projetos	Bovinocultura e Bubalina cultura	-	180	
		Fruticultura	-	160	
		Culturas Industriais	-	80	
Total					4.470

FONTE: Plano do Curso Técnico em Agropecuária (2005)

Tomando como referência o Plano deste Curso a habilitação profissional de técnico de nível médio atende ao dispositivo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, no Decreto Federal nº 5.154/2004, no Parecer CNE/CEB nº 16/99, de 05/10/99, na Resolução CNE/CEB nº 04/99.

Esta proposta do curso “baseia-se no agrupamento estrutural de conhecimentos e da identificação de competências e habilidades correlatas necessárias para o desenvolvimento do educando como profissional” (PLANO DE CURSO, p. 6). E o desenvolvimento do educando ocorrerá por meio de integração dos conhecimentos e se configura conforme o quadro 06.

Quadro 06: Configuração do Currículo Integrado



Fonte: IFPA/Castanhal (2007)

Consta no Plano de Curso (2005) que o envolvimento destas dimensões deveria ocorrer de forma integrada de maneira que a formação atendesse alguns objetivos, entre eles:

- Proporcionar formação Técnico-Científica na área da agropecuária para que possa gerenciar projetos agrícolas tendo em vista o desenvolvimento auto-sustentável;
- Capacitar o corpo discente mediante metodologia de avaliações de problemas, no sentido de que possa propor mecanismos eficazes e eficientes de resolução de situações problemáticas da área agrícola local visando à permanência dos agricultores em suas áreas;
- Elaborar e acompanhar projetos agrícolas de forma preventiva, repercutindo no melhoramento da qualidade da Educação Profissional da região;
- Possibilitar a vivência de novos valores e construir novas relações sociais, garantindo equidade e respeito às diferenças de gênero, etnia, geração, religião, de origem cultural, de orientação sexual;
- Possibilitar a formação técnico-científica e política que permita aos educandos realizar intervenções mais qualificadas na realidade em que vivem; uso sustentável dos recursos naturais e a contribuição para organização política e produtiva dos trabalhadores rurais.

Neste plano de curso os objetivos anunciados revelam algumas convergências e algumas incoerências em relação à proposta de integração do ensino previsto conforme o Documento Base do MEC.

No que se refere especificamente ao perfil do profissional consta no Plano de Curso (2005) que o educando ao término do curso deveria:

- Dominar as técnicas de produção e gestão agropecuária/agroindústria.

Identificar os elementos sociais e culturais como estruturantes da sociedade/realidade em que está vivendo ou atuando.

- Articular saberes locais e técnico-científicos para resolução de problemas.
- Ter capacidade de desenvolver ações de auto-sustentabilidade, entendida também como Empreendedorismo;
- Realizar leitura crítica das situações e contexto social no qual estão inseridos;
- Articular ações políticas e comunitárias para o desenvolvimento local de sustentabilidade;
- Atuar no contexto social e profissional com respeito à diversidade do grupo e descobrir meios para organizar seu ambiente intra e inter pessoal.

Conforme Documento Base (2007), o Plano de Curso Técnico em Agropecuária do IFPA/Castanhal representa um dos elementos que permeia a operacionalização do Ensino

Médio Integrado do curso, para que este plano se efetivasse, precisava ser construído com a participação da comunidade.

Esta compreensão é muito positiva, já que a proposta pedagógica de ensino integrado se consolida com conhecimento, reflexão e debate crítico dos princípios e objetivos que caracterizam o Ensino Médio Integrado. Estas reflexões e debates precisam na prática envolver gestores da escola, técnicos, professores, estudantes, servidores e a sociedade, a ausência de qualquer um destes componentes culmina em ausências e lacunas no desenvolvimento pedagógico desta proposta (CIAVATTA, 2010).

Segundo o Ex-diretor de Ensino o Plano de Curso de Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFPA/Castanhal foi sendo consolidado à medida que foram acontecendo várias atividades na instituição. Nestas atividades os professores assumiram a postura de desenvolver a integração do ensino mediante suas disciplinas:

[...] os professores mais empolgados foram desenvolvendo, porém ainda num processo não tão organizado estruturalmente. Começou com **Cinema Integrado** com a temática dos filmes com vários professores trabalhando; a **Feira de Arte e Ciência** que nós temos no final do ano. **Visita Técnica** que era especificamente para observar plantas, animais, processo produção sem focar no todo, era só foco na tecnologia, não observava a questão estrutural do homem, como se relacionam, a questão de gênero. Todos estes elementos começaram a orientar, e estão acontecendo até hoje, como as Visitas Técnicas tem que ser feito um projeto envolvendo alguns professores, tanto do médio básico como do técnico, e ainda tem as **datas comemorativas** que sempre culminam com atividades integradas (EX-DIRETOR DE ENSINO, 2011, grifo nosso).

Estas estratégias de operacionalização do Ensino Integrado mencionadas pelo Ex-diretor revelam que foram acontecendo sem muito planejamento e organização, tentativas à maneira possível adotada por cada professor naquele primeiro momento. Não foi uma decisão deliberada coletivamente.

O Plano de Curso do Técnico em Agropecuária Integrado registra as estratégias definidas para operacionalizar a integração do ensino médio com o técnico foram: Visitas Técnicas Integradas; Feira Agropecuária de Artes e Ciências; Atividades Culturais; Trabalho de Conclusão de Curso; Cine EAFC; Estágios Supervisionados/vivência; Atividades Desportivas; Datas cívicas comemorativas e Seminários Integrados.

No que se refere a operacionalização de tais estratégias verificou-se que o referido plano não faz nenhuma referência quanto ao fazer pedagógico. Portanto o que se observa é que as estratégias que foram definidas para fazer a integração do ensino médio com o profissional parecem inofensivas à forma como o curso está estruturado sob disciplinas.

Ressalta-se que no relatório da atividade pedagógica realizada em julho de 2007 aparece a referência de que estas estratégias deveriam ser desenvolvidas no curso tendo como base a metodologia da pedagogia de projetos, esta foi a estratégia formativa privilegiada para a operacionalização da integração, segundo o relatório. Entretanto, destaca-se que esta metodologia com base em [...] práticas formativas fundamentadas na pedagogia de projetos ou na Pedagogia de problemas podem e devem ser usadas, mas não *per se* a integração (ARAÚJO, 2012).

Os dados observados no Plano de Curso e nos Relatórios dos Encontros Pedagógicos possibilitam perceber como foi construída a proposta pedagógica e qual a participação da comunidade escolar nesta construção, pois pensar na proposta de integração do ensino médio com o técnico [...] é pensar numa gestão democrática e participativa, na qual a colaboração dos sujeitos envolvidos no processo educativo é de suma importância (SILVA, 2009).

Finalmente, foi possível verificar por meio dos Relatórios Pedagógicos (2006 e 2007) e do Plano de Curso de Técnico em Agropecuária Integrado que as ações adotadas pelo IFPA Castanhal para inserir a proposta de Ensino Integrado no referido curso teve como ponto de partida a experiência de convênio da instituição com o PRONERA. E a integração se materializaria na organização curricular por meio da adoção dos eixos temáticos, onde as estratégias de ensino deveriam se orientar pela Pedagogia de Projetos e pela idéia de interdisciplinaridade.

Nessa direção foram cogitadas algumas ações práticas como: As Visitas Técnicas Integradas, Feira Agropecuária de Artes e Ciências, Atividades culturais, Seminários Integrados, dentre outros.

Com isto, no Campus Castanhal ocorreu a iniciativa de seu corpo técnico e docente em discutir e cogitar algumas ações no sentido de implantação da proposta de Ensino Médio Integrado no curso de Técnico em Agropecuária. Oficialmente isto é identificado nos documentos (relatórios e Plano de Curso), mediante as reuniões de planejamento das atividades pedagógicas anuais no Campus. Desta maneira observa-se que o IFPA/Castanhal visa o Ensino Médio Integrado como o horizonte de formação em um de seus cursos. Entretanto, a operacionalização da integração do ensino, não se daria de forma tranqüila e com muitas certezas, como anunciado nos documentos analisados.

Em relação à implantação do Ensino Médio Integrado em outro Campus do IFPA, Santos (2008) ao investigar a experiência da forma integrada no curso de Mecânica no Campus Belém/PA constatou que nesse Campus não houve uma preocupação do corpo técnico e docente em se organizar pedagogicamente em torno da proposta de Ensino Médio

Integrado. Diferentemente do Campus Castanhal, que ao menos reuniu para discutir e definir as estratégias de operacionalização da integração do ensino médio como o profissional.

Dando prosseguimento a questão mais específica quanto à operacionalização das estratégias de integração do ensino médio com o técnico, que foram definidas durante os encontros pedagógicos do Campus, a seção seguinte trata de analisar o que estudantes percebem nas estratégias de ensino operacionalizadas no curso que os levam a tirar conclusões sobre realizações e limites da integração do ensino médio com o profissional no curso Técnico em Agropecuária do IFPA/Castanhal.

5 A OPERACIONALIZAÇÃO DA INTEGRAÇÃO DO ENSINO MÉDIO COM O TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA: O QUE DIZEM OS ALUNOS

Por meio da fala dos alunos busca-se analisar as realizações e os limites na operacionalização da integração do ensino percebidos por estudantes do terceiro ano do curso Técnico em Agropecuária Integrado.

Inicialmente faz-se o registro de algumas informações preliminares pautadas no primeiro bloco de questionamento, onde foram levantadas informações como: idade; gênero; a turma do curso a qual pertence; origem escolar; local de residência; atividade desenvolvida pelos pais e motivos que levaram a ingressar no curso. Tais registros foram levantados no intuito de traçar um breve perfil desse sujeito da pesquisa.

O grupo de estudantes de (08) entrevistados se enquadra em uma faixa etária identificada entre os 17 a 21 anos de idade. Quatro (04) deles se identificam como pertencentes ao gênero feminino e os demais (04) como do gênero masculino. Quanto à turma do curso, quatro (04) são oriundos da turma “C”; dois (02) estudam na turma “B” e os outros (02) são da turma “A”. Da totalidade dos entrevistados, com exceção de uma estudante da turma “B”, os demais estudaram todo o ensino fundamental básico em escola pública.

Quanto ao local de residência dos estudantes, destaca-se que a clientela é bem diversificada e estes vem de vários municípios do Estado paraense, conforme identificado na lista nominal dos alunos (as) no momento da pesquisa de campo junto à Secretaria de Registro do Campus.

No que se refere ao local de residência dos estudantes entrevistados, destaca-se que metade deles (04) reside em comunidades rurais do Pará, nos municípios de Igarapé Açu, Uruará, Gurupi e do Maranhão. Dois (02) desses entrevistados residem em alojamento de estudante que existe dentro do IFPA/Campus Castanhal para quem não residem no município de Castanhal. Quanto aos motivos que os levaram (04) à escolha do curso, eles dizem que vieram motivados pela especificidade da formação do curso, que é a formação profissional na área da agropecuária, pois o fato de suas famílias desenvolverem atividades na área da agricultura familiar e terem uma procedência ligada ao meio rural, também motivou a escolha do curso, conforme relatam nos depoimentos seguintes:

[...] Nós que **vimos lá da colônia**, sabia muita coisa, mas do nosso jeito lá, e do jeito deles aqui melhora a forma de plantio que a gente fazia lá. Aqui a gente mexe com tudo que tem lá na comunidade, só não tem certificado de que sabe mexer com a terra. Vim buscar novas técnicas e sair daqui com uma visão bem ampla (ALUNO 1. TURMA A, grifo nosso).

[...] A expectativa vem da questão da profissionalização, ao mesmo tempo **buscar um retorno às origens de onde agente vem**. Levar técnicas para melhorar a produção e a qualidade de vida (ALUNO 2. TURMA A, grifo nosso).

[...] A agropecuária é **algo natural ao meu meio que vivo**, sempre fui ligada a isso, e depois a atividade do meu pai também sempre voltado pra prática agrícola (ALUNA 5. TURMA C, grifo nosso).

[...] Eu **estudei na Casa Família Rural** durante quatro anos em Marabá, lá fiz todo o meu fundamental. Já tinha uma base do conhecimento na área. Aí vim fazer a prova e passei. (ALUNA 6. TURMA C, grifo nosso).

A fala destes alunos (04) revela que ao ingressar no curso de Técnico em Agropecuária Integrado vêm motivados pelo interesse em aprimorar seu conhecimento prévio na área, ainda em seu estágio rudimentar, formação para que possam desenvolver suas experiências na área tendo em vista um possível retorno ao meio originário, conforme ratificam os alunos 1 e 2 da turma A. Essas repostas convergem em parte com os objetivos anunciados no Plano de Curso (já tratados na seção 4) quanto à finalidade de formação profissional do técnico “Promover a formação Técnica Científica e Política que permita aos educandos realizar intervenções mais qualificadas na realidade em que vivem, contribuição para organização política e produtiva dos trabalhadores rurais” (PLANO DE CURSO, 2005, p. 5).

Os demais estudantes (04) residem no município de Castanhal, em bairros próximos ao Campus Castanhal. Dizem que não conheciam o curso e que o motivo de ingressarem no curso está relacionado ao incentivo da família e interesse em realizar um ensino médio em uma instituição federal de ensino que eles atribuem como “boa escola”, conforme evidenciam nos depoimentos abaixo:

[...] Falta qualidade nas outras escolas do governo. A maioria dos alunos que estão na 8ª série tem vontade de vir fazer o médio porque **aqui é federal, é uma referência nessa região**. [...] Eu **não conhecia o curso** só ouvia falar algumas coisas: vai trabalhar no mato, trabalhar com enxada, só o básico. Aqui eu passei a conhecer a realidade do curso. (ALUNO 3. TURMA, grifo nosso).

[...] Minha mãe tinha planos de vir pra cá. O meu padrasto disse que tinha uma **escola muito boa** em Castanhal, antes era escola agro técnica, mas eu não conhecia nada do curso (ALUNA 4. TURMA C, grifo nosso).

Meu pai disse pra fazer a prova do IFPA porque o ensino médio **era muito bom** e que é bom ter um curso profissionalizante. [...] eu **não sabia nada da área**, não tinha nenhuma expectativa (ALUNA 7. TURMA B, grifo nosso).

[...] **Não conhecia** o curso. [...] Vim pelo ensino médio porque eu estudava em escola do estado e lá deixava muito a desejar. E sempre tive **vontade de ingressar numa instituição federal** (ALUNA 8. TURMA C, grifo nosso).

Nota-se que pelo fato de se tratar de uma instituição federal de ensino no município fomenta expectativas não apenas dos alunos, como também de seus familiares em realizar um curso de ensino médio que a escola pública estadual existente na região não oferta.

Este critério de escolha mencionado por estes alunos, segundo Teodoro (2005) está relacionado a um imaginário social presente na sociedade paraense que associa o IFPA ser uma instituição que possibilita uma formação média, diferenciado-a de outras escolas públicas que ofertam a mesma modalidade de ensino na região.

Acrescenta-se que esse grupo de estudantes que residem no próprio município de Castanhal informaram que foram aprovados no vestibular 2012 (IFPA/UFRA/UEPA) e atribuem que o curso Técnico em Agropecuária contribuiu na preparação para o vestibular conforme o depoimento das alunas abaixo:

[...] O curso **trabalha o médio pro vestibular**, tanto que tem gente aqui que passou esse ano sem fazer cursinho (ALUNA 7. TURMA C, grifo nosso).

[...] Vão levando nas aulas normais o que vai cair no vestibular principalmente nas aulas de biologia. No segundo ano fiz o PRISE da UEPA e tudo o que tava trabalhando na biologia daquele ano caiu na prova, por isso é que **digo que eles trabalham as matérias do vestibular**. [...] O positivo também é que eu passei no vestibular em Física sem fazer cursinho (ALUNA 8. TURMA C, grifo nosso).

Pode-se observar que as motivações as quais levam os estudantes a ingressar no curso de Técnico em Agropecuária Integrado do IFPA podem está relacionada a dois fatores: Uns vêm motivados pela especificidade da formação profissional do curso, outros ingressam no curso interessados em fazer o ensino médio em uma instituição federal de ensino.

5.1 Participação discente no planejamento escolar

Em relação ao aspecto operacional da integração do ensino, o Documento Base do MEC (2007), norteador da proposta de Ensino Médio Integrado, anuncia que o primeiro fundamento para sua operacionalização na escola seria a construção coletiva do projeto político pedagógico, caso contrário, os sujeitos não se identificariam com o projeto. Partindo deste fundamento principal, perguntou-se ao aluno se em algum momento foi convidado a participar das reuniões de planejamento pedagógico realizados pelo Instituto e qual a sua

percepção sobre a participação discente nestas reuniões pedagógicas. Abaixo a fala significativa desta percepção:

Isso aí é decidido entre eles lá, o cara só tem que cumprir e pronto [...] Era bem melhor a gente participar porque quem vai sofrer o que foi imposto vai ser a gente. [...] Eles querem mostrar que são donos da voz. Eles querem impor e o cara tem que estudar aquilo ali, querendo ou não querendo (ALUNO 1. TURMA A)

Este entrevistado, ao afirmar que os alunos não são chamados a dialogar, a participar nas tomadas de decisão, nas reuniões de planejamento, que a eles resta apenas cumprir o que foi decidido, revela a percepção sobre a importância da presença discente nestas reuniões, até porque são os mesmos que irão “receber” a formação deliberada neste encontro. Evidencia-se nesta pesquisa problemas relativos à participação deste segmento na construção coletiva da proposta pedagógica.

A fala seguinte reitera a opinião anterior, de que seria importante a participação dos alunos, que o processo é impositivo e que aos discentes cabe apenas acatar as decisões.

Seria bom participar nessa reunião para ter uma opinião dos alunos porque no caso, o que eles decidirem vão impor e nós vamos ter que aceitar de uma maneira ou de outra. Se tivesse algum aluno ou um representante do corpo estudantil pra expor nossos problemas, o que a gente realmente quer e precisa. Se eles ouvissem mais a parte dos alunos, aí sim, as coisas se encaminhariam melhor e facilitaria mais a vida do estudante aqui. (ALUNO 3. TURMA B).

Os dois alunos (1 da turma A e 3 da turma B) evidenciam que os discentes da instituição não são convidados a participar das reuniões de planejamentos pedagógico. Nesta perspectiva, destacam que as decisões são impostas, “querendo ou não”, o que for decidido nestes encontros, os “alunos vão ter que aceitar”. No entanto é interessante notar que estes alunos reconhecem a importância da participação discente durante estes eventos de modo a atender suas demandas. Diante disso, os conteúdos, a metodologia, as disciplinas são vistas como imposição. A evidência deste dado demonstra a falta de articulação da instituição com o aluno e a própria comunidade escolar que também deveria participar destes momentos.

O Aluno 2 da turma A, revela aspectos que não aparecem nas falas anteriores, quando menciona que a participação dos alunos ocorre por meio da representação do Grêmio Estudantil que existe no IFPA/Castanhal, conforme o depoimento seguinte:

[...] Uma das propostas do grêmio estudantil era participar das reuniões pedagógicas, nós fomos convidados o ano passado (2010) pra fazer uma

avaliação com os professores pra tratar sobre como tem sido o processo de ensino durante o ano, inclusive nos queríamos retomar este ano (2011). [...] Foi uma discussão muito boa, mas nós não fomos mais convidados [...] como dificilmente o pessoal convida, ai a gente deixa pra lá, não que seja desinteresse nosso é porque a gente vem de uma cidadania deficitária, e nem pergunta. [...] Não adianta ter discurso se só ficar na teoria, o problema é que as pessoas que dirigem as instituições ficam no seu local e os dirigidos separados (ALUNO 2. TUMA A).

O depoimento seguinte também reconhece que o Grêmio Estudantil é a entidade representativa dos discentes no Instituto e que apenas os representantes do grêmio são convidados a participar.

[...] A gente tem um representante, o Grêmio Estudantil é a voz dos alunos. Quando é convocado para uma destas reuniões tem o dever de passar em cada classe para perguntar, escutar, levar nossas opiniões e criticas pra dentro destas reuniões. (ALUNA 5. TURMA C).

A aluna confirma o depoimento anterior quando diz que o grêmio tem o dever de coletar opiniões ou críticas dos alunos e levar às reuniões. Portanto a fala do aluno 2 da turma A, e da aluna 5 da turma C mencionam que existe a participação discente no IFPA/Castanhal e que ela ocorre por intermédio da representatividade dos alunos, o Grêmio Estudantil, porém esta participação é restrita e não significa a efetivação da participação dos discentes na tomada de decisões, sobretudo em momentos como as reuniões de planejamento das atividades pedagógicas que acontecem anualmente com a participação apenas dos técnicos e docentes do Campus.

Outro exemplo da participação discente nas atividades da instituição percebida pelo estudante aparece por meio dos representantes de turmas, como destaca o depoimento da aluna:

[...] Quem participa são os representantes de turma. São tratados assuntos como: a relação professor e aluno, o que estamos achando da coordenadoria geral dos estudantes, o que pode melhorar. [...] É tratado de um modo geral o colégio como um todo. Os alunos opinam sobre o que está sendo dado em sala de aula (ALUNA 4, TURMA C).

Essas reuniões que acontecem na instituição segundo a Aluna 4 (turma C) se trata de reuniões onde os representantes de turma costuma avaliar o curso, as aulas e a relação entre os docentes.

Nota-se com base nestes depoimentos que embora os alunos estejam ausentes das atividades de planejamento anual realizadas no Instituto, estes reconhecem a importância de sua participação nessas reuniões, haja vista, que possibilitam a discussão sobre concepções e

políticas, oportunizando a apresentação de questões conceituais e operacionais. Uma estratégia de envolvimento dos educadores e estudantes é imprescindível para operacionalizar a proposta de integração do ensino (BRASIL, 2007).

Os alunos ainda revelam que há limitações na operacionalização da proposta de integração do ensino no IFPA/Campus Castanhal, decorrentes em parte, da ausência da participação discente durante as reuniões de planejamento e das atividades pedagógicas. Também os relatórios dos encontros pedagógicos (2006 e 2007) confirmam a ausência de participação discente no planejamento das estratégias de trabalho.

As percepções discentes evidenciam que as decisões pedagógicas no IFPA/Campus Castanhal são tomadas de forma hierárquica e confirmam os resultados do levantamento realizado em teses e dissertações sobre o Ensino Médio Integrado, exposto na segunda seção, de que a proposta de implementação do ensino médio integrado é impositiva, sem participação dos interessados, em especial os estudantes, no processo. (GARCIA, 2009. ALMEIDA 2008. HOTZ, 2010 e SILVA, 2009).

Os resultados das pesquisas já realizadas acerca do Ensino Médio Integrado indicam que é necessário repensar a estrutura de organização escolar, com a participação de todos os envolvidos no processo de planejar e de implementar as políticas educacionais. Também no Campus Castanhal, por meio da percepção discente, verificou-se a mesma necessidade.

A participação ativa da sociedade, com diálogo entre os atores que fazem parte da comunidade escolar, é um pressuposto para a operacionalização do ensino médio integrado, pois como defende o documento base do MEC “não é profícuo que se implante o ensino médio integrado à educação profissional” apenas por que é a política do Ministério, ou por que “a Secretaria de Educação determinou” ou ainda por que “a direção da escola assim decidiu”. É necessário “que a comunidade escolar se convença da pertinência de implantá-lo e se mobilize para isso” (BRASIL, 2007, p. 35). Caso contrário, esta deficiência já anuncia antecipadamente os limites na materialização da proposta.

Freitas (2009 et. al) observa que projetos educacionais coletivos devem ser fortalecidos por um pacto de qualidade e com a existência de uma democracia institucional em que haja o agrupamento dos múltiplos atores sociais envolvidos no processo de formação e para que o encontro coletivo aconteça é fundamental que as pessoas encontrem espaços e tempos que possibilitem momentos para que possam expressar suas idéias, favorecendo a discussão, o debate e o diálogo plural com vista a atender as demandas sociais. Nesta direção, destaca que neste encontro coletivo as diferentes formas de falar sobre o mundo não podem ser silenciadas ou censuradas, pois:

[...] Os espaços/tempos escolares podem, da forma como forem concebidos, promover a orquestração das forças envolvidas nesse pacto e assim constituírem-se em estratégias potentes para que o coletivo das escolas se encontre e, no encontro e pelo encontro, possam, de fato, vivenciar o aprendizado da reflexão e exercitar a participação, sem que o pacto esmoreça, limitando-se ao papel do discurso (p.34).

Nesta perspectiva torna-se necessário que se repense o significado da participação dos “diferentes atores na vida e no destino das escolas (Idem)”. Isto implica cobrar a dimensão coletiva do projeto político pedagógico.

Araujo, Teodoro & Porto (2009) compreendem que a construção do projeto educacional de forma coletiva é condição imprescindível para que de fato se pense na possibilidade de integração do ensino e para que o projeto alternativo de Ensino Médio Integrado possa alcançar seus objetivos, também concordam que há necessidade de se ter o compromisso e envolvimento de todos os atores que compõem a comunidade escolar, pois

[...] Trabalhar na perspectiva de integração implica uma mudança na função social da escola, e é o PPP que vai estabelecer relações com a organização curricular, que vai apontar caminhos para a qualidade da educação. [...] A gestão escolar precisa romper com as práticas autocráticas em seu cotidiano, para o que é necessário que haja um deslocamento da tomada de decisões que não admita mais a centralização nas mãos de um só indivíduo ou de pequenos grupos hegemônicos, desconsiderando a multiplicidade de experiências e olhares que compõem a comunidade escolar. A idéia de democracia que ainda impera no âmbito educacional em muitos lugares é a de que a gestão democrática resume-se com eleição de dirigentes escolares, fato este que, de fato, é um avanço fundamental, mas somente isso não caracteriza uma gestão como democrática (p. 54).

Tendo como base esta análise verifica-se que a participação discente nas reuniões promovidas pelo IFPA/Castanhal é restrita, ou seja, quem participa são os representantes de turma ou os representantes do grêmio estudantil em algumas atividades da instituição, quanto às reuniões de planejamento das atividades anuais, não há a participação dos representantes dos estudantes.

Os alunos entrevistados reconhecem a necessidade de uma participação mais direta nas decisões advindas das reuniões anuais de planejamento das atividades pedagógicas, pois o depoimento de um dos estudantes confirma a importância desta participação e diz que a presença estudantil nestes momentos de encontro da instituição seria importante “[...] se eles ouvissem mais a parte dos alunos, aí sim, as coisas se encaminhariam melhor e facilitaria mais a vida do estudante aqui (ALUNO 3. TURMA B).

Notou-se que a não participação dos representantes da entidade estudantil nas reuniões anuais de planejamento das atividades pedagógica no Campus ainda se constitui em uma das

barreiras que dificultam a construção coletiva da proposta de ensino integrado no IF Castanhal.

5.2 A Justaposição de dois cursos

Outros limites revelados na fala dos alunos aparecem quando indagados sobre rotina diária durante o período de vigência do curso. Com esta finalidade solicitou-se que falassem sobre o seu cotidiano no curso e relataram que:

A gente **estuda dois turnos**, técnico de manhã e médio à tarde. [...] O cara **fica doidinho do juízo**, fica muito pressionado, **é puxado** tanto de conteúdo, como de cobrança do professor (ALUNO 1. TURMA A, grifo nosso).

[...] Aqui você tem **que estudar de manhã, à tarde e às vezes até de noite** porque às vezes tem professor que dá aula de monitoria. E aí o aluno tem que conseguir conciliar ensino técnico com o médio, **fazer trabalho que nem um doido é bem mais puxado**. [...] Fica muito corrido (ALUNO 3. TURMA B, grifo nosso).

Estas falas evidenciam que o curso foi realizado em dois turnos, manhã e tarde, e às vezes até em um terceiro turno, pela noite, quando havia as atividades de monitoria. Essa jornada vivenciada ao longo de sua formação no curso e reconhecida por estes alunos como exaustiva sendo confirmada nas expressões “é bem mais puxado”, “muito corrido” e ainda “ficar doidinho do juízo”.

Esta jornada identificada como exaustiva, também é confirmada no depoimento de outra aluna (4 da turma C) quando menciona “Eu fico o dia todo, almoço aqui, no refeitório dos estudantes. Vou pra biblioteca, lá fico estudando e a tarde retorno pra sala de aula. E no dia seguinte a mesma coisa. É muito cansativo estudar aqui!”.

Outro depoimento também convergente com as falas anteriores destaca que a rotina do curso não permite ao aluno desenvolver outras atividades e “pela carga horária do curso não há tempo livre, pois o que resta os professores levam a gente pra trabalhar em cima de projetos na área, e durante as férias tem o estágio supervisionado” (ALUNA 5. TURMA C).

Mediante as percepções discentes quanto à rotina diária do curso evidencia-se que no curso denominado de Integrado prevalecem dois cursos o médio e o técnico. Confirmando-se que o curso é realizado paralelamente em dois turnos: manhã e tarde.

A excessiva carga horária revelada no depoimento dos estudantes pode ser ratificada quando se observa a matriz do Curso de Técnico em Agropecuária Integrada do

IFPA/Campus Castanhal (já demonstrada na seção 4), com um tamanho excessivo de 4.470 horas, acrescida de 360 horas de estágio. Portanto a configuração da matriz do curso e a percepção discente quanto à carga horária que prevaleceu durante o desenvolvimento do curso evidenciam limites na operacionalização da integração do ensino médio com o técnico.

De acordo com o depoimento dos discentes a carga horária excessiva do curso permite afirmar que o curso está sendo operacionalizado de forma dual, com ensino médio em um horário e técnico em outro turno. Desenvolvidos de forma paralela e não em conjunto. O que significa que o curso não é integrado.

Este fato denota que à operacionalização da integração do ensino médio com o técnico, encontrou obstáculos - a presença da dualidade na educação profissional, configurada na justaposição de dois cursos, organizados sob a forma de curso único e que não se trata de Ensino Médio Integrado conforme a proposta oficial de integração do ensino (já tratado na seção dois desta dissertação).

Os dados corroboram que na prática o que ocorreu foi uma adição de disciplinas do Ensino Médio às já existente do curso de Técnico em Agropecuária. Isso está evidente não apenas na fala dos alunos, como também nas estratégias de organização do Curso. Pois o que se observa nos depoimentos é que na prática há a presença de dois cursos com acréscimo de disciplinas e não uma integração entre elas, conforme o depoimento do discente a seguir:

[...] Estudar o técnico aqui é sobre carga de trabalho. Tem tempo que os professores começam a pedir atividades ao mesmo tempo, é complicado. O Cara estuda cerca de oito a nove disciplinas do médio e ainda tem que estudar o técnico. [...] O cara fica meio doido! É muito sobrecarregado estudar o técnico aqui. É por isso que eu digo que o ensino integrado tem que ser melhorado. Isso exige uma nova metodologia porque se não tiver uma boa conexão ou você se dedica mais em um que ao outro, ou então sai deficitário nos dois (ALUNO 2. TURMA A).

O depoimento deste aluno confirma os depoimentos anteriores quanto à idéia de dois cursos e quanto à sobre carga de atividades, de conteúdos e a dificuldade de conciliar estudos tanto do médio como do técnico. O que para o Aluno 2 da turma A é preocupante porque a falta de conexão do ensino médio com o técnico torna-se prejudicial a formação discente, pois na prática o que acaba acontecendo, segundo o estudante, é que “você se dedica mais em um que ao outro, ou então sai deficitário nos dois”.

O aluno 2 da turma A percebeu outros limites na operacionalização do curso, observou que o curso denominado integrado necessita passar por mudanças, “tem que ser melhorado” e de acordo com este estudante o ponto de partida é rever a metodologia de ensino.

Machado (2009) compreende que um ponto de partida fundamental na busca de ações didáticas integradoras é um desafio porque envolve mudança no fazer pedagógico, no processo habitual do ensinar e aprender. [...] Por razões didáticas, se divide e se separa o que está unido. Por razões didáticas, também se pode buscar a recomposição do todo (p. 3). Para esta autora o ponto inicial seria integrar “as finalidades e objetivos da escola à prática pedagógica tornando-os efetivamente concretos” (idem). Ou seja, estabelecer na prática educativa uma unidade entre conteúdo e método de ensino articulados a experiência de vida do educando, aproximar os saberes escolares da realidade social do educando.

Neste caminho aparece à necessidade e se romper com metodologias centradas em disciplinas, e uma das estratégias nesta direção seria abranger a complexidade das relações que há entre os ramos da ciência e o mundo real, onde é necessário que:

[...] Tanto disciplinas quanto as atividades integradoras sejam construídas do ponto de vista da seleção dos conteúdos a partir de inter-relações entre os eixos norteadores de Ensino Integrado: Trabalho, ciência, tecnologia e cultura. [...] Sem cair no reducionismo curricular, é necessário que o corpo técnico e docente se aproprie da concepção e dos princípios do Ensino Integrado, com vistas à organização efetiva significativa dos tempos e espaços de atuação, para garantir que o planejamento possa ser materializado, acompanhado e avaliado (PARÁ, VOL II, 2008, p. 99).

Em síntese, os depoimentos dos discentes revelam a presença da estrutura dual de ensino no curso de Técnico em Agropecuária Integrado. E sobre esta dualidade na educação, Miltão In. Fidalgo e Machado (2000) anuncia que se trata de uma:

Forma observável e analisável que apresenta o sistema de ensino caracterizada pela justaposição de duas composições paralelas e excludentes, assim situadas pela falta de ponto de contato entre ambas em razão da diversidade dos seus objetivos e formas de organização. A educação no Brasil constituiu-se historicamente a partir desta dualidade estrutural, em que se opõe educação propedêutica e educação profissional, demarcando diferentes trajetórias educacionais (p.150).

A Integração quando ocorre de fato leva à otimização da carga horária, sem acréscimo de disciplinas como ocorreu no curso de Técnico em Agropecuária Integrado do IFPA/Campus Castanhal. De acordo com Machado (2006) o curso quando integrado é oferecido com uma carga horária mínima de 3.200 horas, o acréscimo de carga horária é reservado ao estágio supervisionado. No referido curso nota-se um volume a mais de 1.270 horas.

Sobre a complexidade política e pedagógica que caracteriza o tema também Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), reiteram que:

[...] A sobreposição de disciplinas consideradas de formação geral e de formação específica ao longo de um curso não é o mesmo que integração, assim como não o é a adição de um ano de estudos profissionais a três de ensino médio. A integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura (p. 4).

Neste sentido, é observado que a operacionalização do Ensino Integrado pressupõe a pela superação dessa estrutura dual de ensino. A matriz do curso evidencia que este foi configurado a partir de uma justaposição de disciplinas da base comum do Ensino Médio e de disciplinas da área específica do Técnico em Agropecuária.

Esta forma de organização é revelada pelos estudantes como uma carga horária excessiva e cansativa já que o aluno fica tempo integral na escola. O que evidencia uma dificuldade na efetivação da proposta de integração do ensino.

5.3 Estratégias operacionalizadas na integração do ensino médio com o técnico

Com a finalidade de relacionar evidências quanto à integração do ensino médio com o técnico, inicialmente o aluno foi inquirido quanto à denominação do curso e se percebeu alguma relação desta designação com o que foi operacionalizado pelos professores durante as aulas do curso.

O curso é **chamado de Técnico Integrado**. [...] Acredito que a intenção da instituição é **buscar fazer esta interligação, conectar as disciplinas do médio com os módulos técnicos**, mas acredito que ainda precisa melhorar muito! [...] Falta **utilizar melhor a aplicabilidade** desse conhecimento. [...] Por exemplo, como a gente estuda em Biologia, estuda as famílias botânicas é claro que teve aplicabilidade na agricultura geral. [...] A gente precisa melhorar, mas demanda tempo e boa vontade, mas **é um processo** que está sendo construído aos poucos (ALUNO 2. TURMA A, grifo nosso).

É **denominado integrado** porque tão **tentando juntar o ensino médio com o ensino técnico**. [...] Desde o começo eles falam que o curso é integrado e tentam encaminhar na maioria das matérias. [...] Na visão deles é você **aplicar** no ensino técnico o médio. Exemplo, quando vai fazer problemas da matemática dá pra aplicar no técnico; estas coisas são de integração. **Professores tentam fazer a integração**. [...] tem matéria que procura fazer, mas é difícil, por exemplo, a física. (ALUNO 3. TURMA B, grifo nosso).

Estes depoimentos dos alunos sobre a integração do ensino médio com o técnico no curso revelam percepção do discente em fazer uma analogia entre a designação do curso com o que foi operacionalizado pelos professores na efetivação do curso. Eles observaram que a

instituição tem a intenção de fazer o ensino integrado e percebem isso mediante algumas atividades desenvolvidas nas disciplinas do médio e do técnico, onde eles evidenciam tentativas de “interligação” e “conexão” entre as diversas áreas do conhecimento, inclusive citam exemplos de disciplinas onde visualizam iniciativas de professores protagonizando a vinculação dos conteúdos do médio com os da área da agropecuária: a língua estrangeira; a língua portuguesa; a matemática e a química.

Nota-se ainda, que ao mesmo tempo em que fazem referência às possibilidades de integração do ensino médio com o técnico mediante a iniciativa de alguns professores, também percebem dificuldades de alguns professores em operacionalizar a integração de sua disciplina com as demais do curso, a exemplo a disciplina Física. A evidência desta dificuldade percebida pelo aluno 3 da turma B ratifica a informação revelada no Relatório do Encontro Pedagógico realizado no IFPA/Castanhal no ano de 2007, já tratada na quarta seção, de que os professores têm dificuldades em fazer a integração de sua disciplina com as demais do curso.

Esta dificuldade também aparece nos resultados das pesquisas sobre a operacionalização do Ensino Médio Integrado nas instituições públicas de ensino que ofertam a educação profissional técnica de nível médio no Brasil (tratado na seção 2).

Nesta direção Garcia (2009) aponta que isso é um dos problemas identificados que dificultam a operacionalização do Ensino Médio Integrado. E o próprio Ministério da Educação e Cultura não tem uma política clara de formação destes professores, portanto não há profissionais preparados com esta perspectiva de ensino integrado.

Embora O IFPA/Campus Castanhal tenha anunciado que se organizou pedagogicamente para planejar e realizar eventos que tratassem da temática Ensino Integrado junto ao seu corpo técnico e pedagógico advinda com a oficialização do Decreto 5.154/2004, os depoimentos dos alunos evidenciam ainda dificuldades de compreensão da proposta por alguns docentes da instituição. Mas o depoimento do aluno 2 da turma A, traz uma informação concisa de que o ensino integrado ofertado no Instituto “precisa melhorar”, mas é uma questão que requer tempo e iniciativa dos gestores, técnicos e docentes, “mas é um processo que está sendo construído aos poucos”, reitera este aluno. Sua boa compreensão sobre o processo de construção da integração é reveladora da possibilidade de efetivação de discussões pedagógicas com os discentes dos cursos técnicos de nível médio.

Neste caminho Machado (2009, p. 4) reitera que a existência da formação integrada exige o consenso de alguns pontos como: atuação docente de forma consciente, intencional, com coerência interna e externa e práticas pedagógicas compartilhadas em equipe, numa

relação dialógica; mudança também na postura discente. [...] Significa uma ruptura com um modelo cultural que hierarquiza os conhecimentos e confere menor valor e até conotação negativa àqueles de ordem técnica, de forma preconceituosa ao trabalho manual.

Diante desta perspectiva denota-se que na prática, ocorreram tentativas de alguns professores do Campus em operacionalizar a proposta de integração do ensino médio com o técnico. Também mediante as percepções discentes é possível notar limites na participação da comunidade no instante de definição da proposta e das estratégias de operacionalização da proposta de Ensino Médio Integrado.

5.3.1 presença da interdisciplinaridade

Ainda no cerne da mesma pergunta referente à denominação do curso e a analogia com o que ocorreu na prática do curso, há três estudantes que perceberam algo a mais na operacionalização do curso, que os anteriores não revelaram, trata-se da presença da interdisciplinaridade em algumas disciplinas, conforme os relatos abaixo:

É de Integrado [...] Lembro que na matemática junto com culturas industriais, **teve um trabalho de interdisciplinaridade** [...] fazer um trabalho com tudo, o português correto, com a história daquela cultura, a geografia dela, a física que ela tem em si, a química. (ALUNO 1. TURMA A, grifo nosso).

De integrado porque concilia o ensino médio com o curso técnico [...] **tem uma interdisciplinaridade**. [...] Os professores tentam relacionar muito biologia, matemática, química, física com a agropecuária, sempre buscando isso. [...] fazem o diálogo com o técnico, sempre tem. Os técnicos com o médio encaixam um no outro. (ALUNA 4. TURMA C, grifo nosso).

[...] Justamente integrar o ensino médio com o técnico, pois uma coisa é totalmente dependente da outra, se eu não conhecer Trigonometria da Matemática que é do médio, vai ser difícil eu medir uma área, fazer cálculo de desenho técnico da construção rural. [...] É muito focada na **interdisciplinaridade**, esse aspecto foi o que mais alavancou o estudo da técnica. (ALUNA 5. TURMA C, grifo nosso).

Nestas três falas a palavra interdisciplinaridade aparece e os alunos a associam com a integração entre as disciplinas do curso. Identificam esta operacionalização com o desenvolvimento de aulas compartilhadas em atividades envolvendo várias disciplinas, onde se verificou a tentativa de diálogos entre elas.

Observa-se nestes relatos que a interdisciplinaridade aparece enquanto estratégia adotada no curso por alguns professores de algumas disciplinas como matemática, língua

portuguesa, biologia, química, física, história, geografia, inglês e culturas industriais. Neste caso, é uma forma de articular os conhecimentos da área comum e específica. Esta articulação realizada pelos professores nas estratégias de ensino é entendida pelo aluno como interdisciplinaridade.

Embora o aluno tenha dificuldade de sistematizar o aspecto conceitual referente ao sentido epistemológico da proposta de Ensino Médio Integrado anunciado por Ramos (2009), observa-se que eles conseguem formular algumas idéias, com base no que vivenciaram no curso, reveladoras de um entendimento sobre esta proposta que se aproxima da proposta de Ensino Médio Integrado conforme o anunciado na literatura da área e no Documento Base do MEC, quando este destaca a presença da interdisciplinaridade.

[...] Necessidade e, portanto, como princípio organizador do currículo e como método de ensino-aprendizagem, pois os conceitos de diversas disciplinas seriam relacionados à luz das questões concretas que se pretende compreender. Isso, por sua vez, não compromete a identidade epistemológica das diversas disciplinas, posto que o respectivo aprofundamento científico seja requerido sempre que a compreensão de um conceito exigir a relação com conceitos de um mesmo campo disciplinar. Com essas questões salientamos que a integração de conhecimentos no currículo depende de uma postura epistemológica, cada qual de seu lugar, mas construindo permanente relação com o outro (BRASIL, 2007, p. 34).

Segundo o Documento norteador da proposta de Ensino Médio Integrado o conhecimento interdisciplinar é visto enquanto uma metodologia de ensino que possibilita relacionar a parte do conhecimento à totalidade social.

Henrique, Silva & Baracho (2011), corroboram com estes dados, pois também identificam que os professores e alunos tomam a interdisciplinaridade como elemento facilitador do Ensino Integrado. Entretanto estes estudiosos esclarecem que a interdisciplinaridade é um dos princípios do EMI, mas não o único, outros princípios são centrais na concepção de formação humana integral, [...] como são o trabalho como princípio educativo, o todo como síntese das múltiplas relações, e homens e mulheres como seres histórico-sociais (p. 465).

Entendendo-se com isto que a interdisciplinaridade é pressuposto e não finalidade da Educação Integrada, pois se assim for o conteúdo da proposta de Ensino Médio Integrado ficaria reduzido apenas à dimensão interdisciplinar. Ressalta-se que a interdisciplinaridade pode ser apresentada como uma estratégia metodológica que tem como objetivo integrar as áreas de conhecimento e o mundo do trabalho. Os estudantes dizem que a integração das

disciplinas do básico com as do técnico foi efetivada por alguns professores no curso de Técnico em Agropecuária Integrado.

Entretanto, a compreensão de Araujo e Rodrigues (2011) possibilita visualizar aspectos que vão além deste aspecto aparente percebido pelos estudantes, para estes autores a questão da integração não se resume a uma atitude de apenas compor o saber técnico e geral num único curso através da organização do currículo, se assim acontecesse, o Ensino Médio Integrado ficaria reduzido à questão curricular, ou seja, a realização da integração do ensino não depende única e exclusivamente da organização curricular. Para estes autores, a implementação do projeto de ensino integrado:

[...] Depende muito mais do posicionamento que a instituição e o profissional da educação assumem frente à realidade do que dos procedimentos didáticos que são pautados pela organização do curso e que serão utilizados pelos docentes. Estes serão necessários, mas não suficientes para que as práticas discursivas sobre a educação crítica e transformadora passem a ser, de fato, convertida em ações pedagógicas (p.12)

A proposta de formação integrada orientada pelas idéias de Escola Unitária e de Politecnia esta para além da junção de currículos num só curso. Apesar de requerer a postura do professor, do esforço em fazer a interdisciplinaridade através de suas disciplinas, não se limita a esta iniciativa individual do docente.

Destes resultados deduz-se que a proposta de Ensino médio Integrado no curso de Técnico em Agropecuária, se revelou na tentativa de efetivação de diálogos entre docentes e disciplinas, capazes de promover a articulação de diversos saberes, orientada pela idéia de interdisciplinaridade. Os depoimentos dos discentes evidenciam que as tentativas de práticas interdisciplinares foram operacionalizadas por alguns professores, o que revela que esta estratégia ainda não é regra no curso. Isto aparece quando expressam que professores de algumas disciplinas tentaram fazer a integração de suas respectivas disciplinas mediante a utilização de práticas interdisciplinares.

A evidência deste aspecto revela que a proposta de integração do ensino ainda encontra dificuldades em sua implementação. Outro depoimento a seguir evidencia que ainda são apenas alguns professores que buscam adotar em suas disciplinas a integração do ensino.

Nas culturas industriais também **fizemos um trabalho integrado com todas as disciplinas do médio**, exemplo a cultura da pimenta-do-reino, ali trabalha tudo, ver onde enquadrava as matérias. Onde a matemática entrava a geografia, o português, à sociologia, o nosso trabalho era identificar onde elas entravam. [...] Acho que aí a gente teve uma verdadeira integração entre

as matérias, **mas não entre os professores, até porque cada um com uma atividade diferente.** (ALUNA 8. TURMA C, grifo nosso).

Os relatos da aluna acerca da disciplina Culturas Industriais revelam uma tentativa de integração, contudo, novamente observa-se que ocorreu de maneira parcial e isolada, seu depoimento comprova a afirmativa de que a operacionalização de estratégias de integração do ensino são exceções e não a regra do curso.

É neste sentido que se compreende que as tentativas de integração no IFPA/Castanhal por meio do curso de Técnico em Agropecuária Integrado, ocorreram de forma parcial, dependendo da iniciativa de alguns professores e não do coletivo de professores do curso. De qualquer modo houve ações efetivas que evidenciam tentativas de ensino integrado.

5.3.2 Outras estratégias percebidas

Solicitou-se aos alunos que informassem sobre as suas aulas no curso e se perceberam novas formas de ensinar dos professores. No geral, eles perceberam diferenças entre os métodos empregados pelos professores do ensino médio e do técnico.

[...] Na área **técnica** a gente tinha **aula prática**. [...] No médio a maioria tem aquela metodologia antiga de chegar e expor o assunto, aquele **método tradicional da exposição** e só estudar pro vestibular, **ou pra cumprir o eixo temático**, [...] que **ensinam sem aplicabilidade**. [...] Claro, há casos em que tem uma diferente metodologia, que consegue segurar o aluno na aula. (ALUNO 2. TURMA A, grifo nosso)

Os professores aqui do campus são bem capacitados a maioria tem mestrado e conseguem dar uma aula bacana, **mas no modo tradicional**. [...] Tem professor que toda aula é mesma coisa, **chega passa aquele monte de assunto no quadro** [...] No **técnico** tem as **aulas práticas**, tem as **visitas técnicas** a gente vai pra alguma comunidade ou empresa pra ver na prática o dia a dia dos trabalhadores. [...] No geral **cada professor tem um estilo de dar aula**, usam o **quadro, apostilas, o data show**. (ALUNO 3. TURMA B, grifo nosso)

Parece entender a integração como forma de dar praticidade aos conteúdos de ensino, dizem que é nas aulas das disciplinas do ensino técnico, onde acontecem aulas práticas, que se pode ver melhor a integração. Citam como exemplo as Visitas Técnicas realizadas nos locais de trabalhadores da agricultura, em empresas ou em comunidades rurais. No ensino médio das disciplinas do núcleo comum destacam que os professores adotam a pesquisa, o seminário e atividades individuais como práticas de integração.

Percebem nas aulas a presença do método tradicional de ensino e o entendem como “aquele método tradicional da exposição”, “passar aquele monte de assuntos no quadro”, compreendida como aquela aula expositiva e conteudista, ou um tipo de aula que “ensina sem aplicabilidade”.

Segundo os estudantes cada professor tem seu método de desenvolver o trabalho em sua aula e no geral percebem diferenças na maneira de ensinar, ou seja, o ensino médio e técnico carrega culturas escolares diferenciadas, onde ao primeiro é atribuída a missão de aulas teóricas e ao segundo, o técnico seria a prática. Acrescentam ainda, que os recursos didáticos mais utilizados foram o quadro, as apostilas e o data show e percebem que o método de ensino tradicional predomina. Destaca-se na fala do aluno 2 acima que a organização por eixo temático não assegura a integração e pode mostrar-se instrumento também de mesmice pedagógica.

É importante registrar que a formação e a responsabilidade pelas mudanças pedagógicas, não podem ser atribuídas – única e exclusivamente – aos professores, pois a formação da maioria destes educadores seguiu os padrões tradicionais de ensino, metodologia esvaziada de sentido sem relação com a prática social.

A inovação nos métodos de ensino dependerá de outras questões objetivas para tal e a respeito destas condições objetivas destaca-se que as estratégias na perspectiva do ensino integrado requerem modificações em todo o contexto do trabalho escolar. Sobre essas modificações Bentes (2009) esclarece que as inovações nas estratégias de ensino, tendo em vista a operacionalização do Ensino Integrado necessitam que:

[...] Os procedimentos didáticos, técnicos e metodológicos, devem priorizar uma prática pedagógica que tenha como ponto de partida os processos de trabalho no contexto da evolução das forças materiais de produção, a partir da análise do real, que é histórico e dialético. Nesta direção, a formação integral almeja contemplar o sujeito nas suas características e, de maneira contínua, fomentar o desenvolvimento de suas aptidões e habilidades específicas, no âmbito da formação profissional. [...] O que se busca é a reconstituição da totalidade dos saberes, representado pelos fenômenos e/ou relações, não mais pela prática disciplinar fragmentada, ao contrário, de forma contextualizada a partir de uma análise mais apurada da realidade, que vá das aparências fenomênicas e dos discursos unilaterais (p. 54).

Nesta perspectiva anunciada por Bentes (2009), há outros depoimentos que além de confirmar as percepções anteriores, evidenciam outros aspectos que permitem visualizar tentativas de professores em adotar estratégias de integração do ensino médio ao técnico, conforme a declaração a seguir:

[...] Trabalham muito em cima de Seminários e Projetos [...] trabalho individual, são os três que nenhum professor deixa de trabalhar. [...] Tem a **Feira de Artes e Ciências**. [...] O **Seminário Integrado** é ligado ao meio ambiente em projetos sustentáveis. [...] Tem **Visitas Técnicas Integradas** [...] como atividade extraclasse, [...] a gente trabalhou este ano através de um **Projeto Técnico Integrado**: pegou um módulo SAF (Sistema Agro florestal) e trabalhou em cima de uma cultura, a pimenta-do-reino [...] tinha que mostrar onde se inseria a geografia, a história, a biologia, a física, a química, [...] a gente trabalha **o médio com o técnico, os dois ao mesmo tempo**. (ALUNA 5. TURMA C, grifo nosso).

O depoimento da aluna evidencia outras estratégias utilizadas pelos professores como: Feiras de Arte e Ciência, Seminário Integrado, Visita Técnica Integrada mediante a execução de projetos, que segundo a percepção da discente foram trabalhados os conteúdos do ensino médio e do técnico, “os dois ao mesmo tempo”.

Estas atividades percebidas pela discente convergem com as estratégias deliberadas pela Instituição durante as reuniões de planejamento pedagógico (2006), quanto às estratégias que possibilitam o diálogo dos docentes das disciplinas do núcleo comum e das disciplinas técnicas e que também constam no Plano de Curso do Técnico em Agropecuária Integrado³², a Feira de Arte e Ciência, Visita Técnica e Seminário Integrado previstos no Plano de Curso incorporam o Meio Ambiente e a sustentabilidade ambiental. Portanto as atividades designadas por esta aluna como Integrada emergem como iniciativas, que possibilitaram o diálogo entre professores. Estas são ratificadas pelo depoimento seguinte:

[...] Tivemos uma **Visita Técnica Integrada** na BIOVALE, [...] com a presença da professora de química, biologia, geografia e da agronomia, todos juntos, cada um pediu um relatório. [...] Explicaram através de uma aula prática onde tava presente todas essas disciplinas (ALUNO 6. TURMA C, grifo nosso).

Novamente por meio deste depoimento percebe-se a recorrência da presença da estratégia de Visita Técnica Integrada, que segundo o discente consistia numa aula “com a presença da professora de química, biologia, geografia e da agronomia, todos juntos”. Ou seja, várias disciplinas estavam sendo desenvolvidas por meio de visita a uma empresa, no caso a BIOVALE o que pressupõe uma aproximação da atividade transdisciplinar, já que aparentemente contou com a presença de vários professores na realização desta atividade. Entretanto a adoção da perspectiva transdisciplinar de acordo com Kuenzer (2009) tem outro significado. Para esta autora:

³² Conferir o capítulo anterior, item 4.4, sobre as estratégias adotadas na organização curricular.

[...] A transdisciplinaridade só será possível se for planejada em nível institucional, sendo parte integrante do projeto político-pedagógico; para tanto, toda a comunidade escolar deverá participar da discussão acerca de suas formas de concretização, estabelecendo-se espaços no currículo para que projetos especiais ocorram, em um dia da semana, no contraturno, aos sábados, etc. (2009, p. 89)

Na perspectiva de Kuenzer (2009), as Visitas Técnicas Integradas identificadas pelos alunos como estratégia de integração do ensino no curso, não obedecem efetivamente a uma prática transdisciplinar, pois a autora diz que os projetos transdisciplinares sempre que possível [...] deverão culminar com intervenção na comunidade ou na escola, enquanto prática pedagógica de exercício de pré-cidadania (p. 90).

Em relação à tentativa de explorar a percepção discente quanto à participação do aluno durante as aulas, o depoimento a seguir evidencia que:

[...] Poucos professores puxam a participação da gente [...] Têm uns como eu já falei que nem sabem o porquê é professor. [...] Meu amigo um professor que chega na frente com um papel na mão e lê, lê e lê, ele já desmotiva o aluno. [...] Lembro que na aula de culturas sazonais, mexe com plantio de culturas anuais, quando chegou nesse módulo, trouxe pro nosso meio e tava em cima do que a gente sabe e domina, aí a galera participou mais (ALUNO 1. TURMA A, grifo nosso)

O aluno lembra, mediante o exemplo de uma disciplina técnica, Culturas Sazonais, que a participação discente ocorreu nesta disciplina porque trabalhou com conteúdos relacionando ao conhecimento prévio do aluno. Por esta razão justifica que ocorre uma maior participação discente nas aulas, pois segundo e entrevistado a aula estava “em cima do que a gente sabe e domina aí a gente participa mais”.

Ainda sobre outras estratégias adotadas na tentativa de integração do ensino médio com o técnico, o aluno 2 da turma C destaca que vivenciou uma experiência de metodologia de ensino diferenciada da tradicional, mediante a adoção de um “acordo coletivo”, como uma “aula participativa”, onde a professora de bovinocultura consultava o estudante antes de iniciar sua aula. E a cada aula realizada “já dava o assunto da próxima aula, para o estudante estudar e chegar no dia poder discutir o assunto. Aí, a aula fica mais aconchegante” (ALUNO 2. TURMA A). Esta metodologia de consulta ao aluno e antecipar o que seria abordado na aula seguinte, segundo a percepção do estudante, foi uma experiência de estratégia de ensino que segundo o aluno foi útil e proveitosa, o que também desmente a idéia ingênua de que uma aula expositiva necessariamente é fragmentadora e tradicional.

Outros depoimentos evidenciam que a inclusão dos saberes prévios e ou locais durante as aulas também foi estratégia adotada pelos professores na tentativa de integrar às diferentes áreas do conhecimento, conforme mostramos nos depoimentos seguintes:

[...] Os professores pediam às pessoas que moram na zona rural, em assentamento, por exemplo, pra fazer experiências, fazer um teste **praticando**, e em seguida pedia pra trazer o resultado pra jogar pra sala **a cultura daquele lugar**. [...] Sempre relacionado às matérias deles com a cultura das nossas cidades, [...] **sempre tem esta relação com a cultura local** (ALUNA 4. TURMA C, grifo nosso).

[...] A própria Geografia valoriza muito isto, mostra situações que a gente já viu de alguma forma. [...] Eles mostram **a realidade do Estado do Pará, mais voltado para o meio rural, [...] enfatizam muito o contexto amazônico de sustentabilidade do território e da cultura**, [...] tudo isso eles costumam passar de uma forma bem profunda (ALUNA 5. TURMA C, grifo nosso).

Observa-se nos depoimentos que professores da área técnica operacionalizaram aulas com uma metodologia que tenta integrar conhecimentos práticos (locais/comunidade/cultura) com os teóricos (técnico/científicos).

Em relação a esta experiência os relatórios dos encontros pedagógicos (2006 e 2007) revelaram que, pelo fato de professores da área técnica ter uma experiência de formação junto aos programas como o PRONERA e o Saberes da Terra, os docentes tentam colocar na prática a metodologia que é adotada neste programa de formação rural.

Diante disso, compreende-se que estas estratégias possibilitaram aproximações com uma prática educativa que tentou integrar o ensino. Entretanto são visíveis as barreiras, os limites na operacionalização do Ensino Médio Integrado na práxis educacional. Como exemplo, a tentativa individualizada adotada por alguns professores que trabalham com a forma de Ensino Integrado.

Evidenciaram-se nas percepções discentes, tímidas interações entre os professores do curso de Técnico em Agropecuária Integrado do IFPA/Campus Castanhal. Por outro lado ficou evidente a possibilidade de ação formativa integradora em diferentes estratégias de ensino, bem como a importância do reconhecimento dos saberes prévios dos alunos e dos saberes locais como estratégia de dar significado social à formação em curso.

5.4 A Infra estrutura disponível no Campus e sua relação com as limitações na operacionalização das estratégias

Os discentes ao comentarem sobre as aulas perceberam também outros aspectos que ajudam a explicar as dificuldades na operacionalização das estratégias de ensino, conforme os relatos abaixo:

É preciso que **melhore também os materiais de auxílio**, equipamentos que podem auxiliar numa boa aula [...] Por exemplo, na biologia **a gente podia ter um laboratório, de biologia, um microscópio** pra assistir o que é uma aula de divisão celular, mas eu nunca vi isto. [...] **A biblioteca** é quente pra caramba, o prédio é novo, mas os livros precisam ser atualizados. [...] Já o **laboratório de informática**, tem, mas precisa melhorar é uma máquina pra três pessoas, agora é que vai melhorar, mas a nossa turma não vai mais desfrutar (ALUNO 2. TURMA A, grifo nosso).

[...] Falar de genética de animal, a gente **não tem equipamento** pra saber disso, isso complica muito. [...] **Laboratórios** a gente precisa muito e ele não consegue ter espaço pra que todo mundo trabalhe, às vezes se a gente vai trabalhar num laboratório de química, um dia vai uma turma um grupo de 10, na outra aula vai outro grupo de 10 porque ele **não tem condições de sustentar todo mundo**. **A biblioteca e os laboratórios são a maior carência dentro do instituto** (ALUNA 5. TURMA C, grifo nosso).

Estes depoimentos denotam a questão da insuficiência de recursos didáticos, infra estruturais disponíveis no IFPA/Castanhal. Os alunos reconhecem a necessidade de melhorar estes recursos como laboratórios equipados, biblioteca climatizada com acervo atualizado. Os outros depoimentos abaixo confirmam a insuficiência destes recursos.

[...] No módulo de solo a gente teve poucas aulas, não rendeu muito, além de **não ter laboratório de solo** pra fazer experiência, só tivemos duas aulas, uma na sala e outra no campo, ele só mostrou as partes do equipamento, a gente só ficava olhando e ele falando. [...] Nas matérias de ensino médio de química e biologia **os microscópios só chegaram agora**. Então as aulas ficaram muitas na teoria. (ALUNA 4, TURMA C, grifo nosso)

[...] Praticamente todo o módulo precisava de equipamentos, laboratórios, mas não tinha. Por exemplo, **nas aulas de solos que precisamos fazer análise não fizemos porque não tem no IF**. Tá tendo agora! Quando precisa fazer análise ia pra **UFRA ou EMBRAPA**. Se o professor não for lá, não tem esta prática. Isso vai depender da vontade do professor em procurar fazer isso (ALUNO 6. TURMA C, grifo nosso)

[...] O colégio tem uma área muito grande e poderia ter **mais espaço com animais pras aulas práticas**. Zootecnia, por exemplo, trabalha a parte dos animais, poderia ter mais animais pra trabalhar tudo isso. [...] E quando a gente quer estudar ter uma aula mais prática a gente vai **ocupar o espaço do outro como da UFRA ou da EMBRAPA** (ALUNA 7. TURMA C, grifo nosso).

A operacionalização do Ensino Médio Integrado segundo estes discentes foi dificultada pela falta de laboratórios para desenvolver as aulas práticas, sobretudo em disciplinas essenciais a formação do Técnico em Agropecuária, como o laboratório de solos. Os alunos relataram que este problema foi contornado pelo IFPA/Castanhal mediante parcerias com a Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) e a Empresa Brasileira de Produção Agro Pecuária (EMBRAPA) que segundo o Plano de Curso (p.4), a instituição mantém parcerias com estas instituições ligadas à agricultura familiar. Também os professores tentaram resolver individualmente esta questão, conforme se afirma no depoimento a seguir.

[...] **Às vezes o professor até levava o material pessoal dele pra utilizar nas aulas.** Agora as turmas que estão entrando é que vão usar o laboratório, mas a nossa não utilizou isso. Disseram que já foi pedido há dois anos, só que chegou somente agora. Na área de física o solo que é específico de nossa área não tivemos aulas de laboratórios (ALUNA 8, TURMA C, grifo nosso).

É evidente neste depoimento a insatisfação com a estrutura física e didática da escola. Isto confirma que a operacionalização das estratégias de Ensino Médio Integrado requer não apenas a postura docente adequada e a reorganização curricular, como também requer o melhoramento da infra estrutura para tal. Sobre tal inferência Frigotto (2010), ratifica que é preciso que se garantam investimentos na educação, condições adequadas de aplicabilidade nos estabelecimentos de ensino laboratórios, equipamentos didáticos, dentre outros.

Kuenzer (2009, p. 37) também compreende que uma proposta que pretende garantir o Ensino Médio Tecnológico. [...] exige vultoso investimento em espaço físico, equipamentos, contratação de professores e sua capacitação. O que exige disponibilidade orçamentária para viabilizá-la.

A efetivação da proposta não resume a implementação de estratégias pedagógicas, apesar de que novos procedimentos pedagógicos sejam necessários.

5.5 Outros limites percebidos e propostas sugeridas

Ao relacionar as evidências percebidas pelos estudantes quanto à operacionalização da integração do ensino no curso, notou-se a presença de vários aspectos que dificultaram a execução da proposta.

Neste caminho os alunos ao mesmo tempo em que registram estes aspectos também apontam sugestões para melhoria na operacionalização do ensino médio integrado, como revela o depoimento abaixo:

[...] ainda falta utilizar melhor a **aplicabilidade deste conhecimento**. [...] existem professores que **amedrontam os alunos**, isso faz com que a gente não se sinta bem numa aula. [...] **O professor teria que chegar e apresentar seu conteúdo, fazer o planejamento adequado a realidade do aluno**, aí ele vai se interessar mais porque sabe que vai precisar disso futuramente. [...] há **estudantes aqui que tem dificuldade** pra compreender assuntos. [...] temos uma cultura de que uns dizem que fazem e outros fazem só olhar, fazem aquele “H”. [...] como também poderia o professor, **ajustar o calendário com o outro**, de modo a ele trabalhar melhor aquele conteúdo, pode pensar nisso, não é? [...] **poucos sabem trabalhar em equipe** [...] Precisa **ter uma práxis** [...] se a gente trabalha com o currículo integrado porque o professor de Química não vai trabalhar um assunto diretamente vinculado ao setor da agropecuária junto com outro professor? Como a gente pode adequar isso? [...] **Precisa que os estudantes sejam consultados**. (ALUNO 2. TURMA A)

Na percepção deste aluno o aspecto que precisa ser melhorado refere-se à questão da metodologia de ensino, entende-se que “falta utilizar melhor a aplicabilidade” das diferentes áreas do conhecimento no curso. Como sugestão aponta a adequação dos conteúdos de ensino à realidade do aluno, e reconhece que há estudantes que não se interessam pela aula, aparentam que estão compreendendo os conteúdos de ensino.

Nota-se a maturidade deste aluno em relação ao entendimento do que é a proposta da integração. Isso é evidenciado ao sugerir que “o professor teria que chegar e apresentar seu conteúdo, fazer o planejamento adequado a realidade do aluno”. Sua percepção indica à necessidade de ajustes dos conteúdos de ensino (teoria) com a vida prática dos estudantes. Nesta perspectiva Araujo e Rodrigues (2011) dizem que:

[...] a dualidade se quebra quando os sujeitos do ensino e da aprendizagem incorporam em seu fazer pedagógico a atitude de quem busca articular o pensar e o fazer enquanto práticas dialógicas que possibilitem compreender e transformar a realidade que se vivencia cotidianamente. É preciso, então, vivenciar uma práxis educativa enquanto atitude transformadora, o que significa incorporar o pensar e fazer enquanto unidade pedagógica (p. 15)

Também a sugestão do aluno 2 da turma A, ao evidenciar a necessidade de ajustes do planejamento de ensino do professor a realidade do aluno, se aproxima da compreensão de Machado (2009) quanto à sugestão de uma proposta de ação didática integradora, ao advertir que na integração do ensino é importante lembrar também da dimensão integral da vida do estudante e:

[...] Entendê-lo como alguém que além de estudante, tem outros papéis no sistema das relações sociais. Desta pluralidade cultural advêm elementos diversos do contexto, fundamentais ao processo de concepção do currículo; um currículo integrado à vida dos educandos, à dinâmica da interação e dos processos históricos, sociais e culturais relevantes que estes vivenciam. Elementos significativos do passado, que precisam se integrar aos fatos cruciais do presente. Elementos do conhecimento empírico e da cultura que trazem os educandos de suas experiências de vida que precisam juntar-se aos conhecimentos científicos para significá-los (MACHADO 2009, p. 03).

Nesta perspectiva o aluno 2 da turma A, sugere que a alternativa seria consultar, ouvir os estudantes em suas demandas, conhecer este aluno em sua dimensão da vida social e cultural já que a perspectiva da proposta de Ensino médio Integrado a prática escolar extrapola o espaço da sala de aula.

Esta evidência na fala do aluno de coaduna com a compreensão de Nosella (1983) quando afirma que método e conteúdo se tornam inseparáveis, onde os conteúdos devem expressar o que realmente seja de interesse do educando, que atenda aos seus interesses e expectativas. Ou seja, este autor confirma que no processo de ensino há que se criar meios que permitam uma proximidade dos conteúdos com o universo cultural do educando, partindo do contexto problemático em que ele se enxergue.

O que indica um caminho na operacionalização da integração do ensino, “aí ele vai se interessar mais porque sabe que vai precisar disso futuramente” (ALUNO 2, TURMA. A). Além disso, este aluno revela outros obstáculos que atrapalharam a operacionalização da integração no curso, percebeu dificuldades dos professores para trabalhar em equipe. O que converge com a percepção de outro discente.

[...] Entre a instituição tem que haver mais **organização entre eles, toda a parte administrativa, o pedagógico e professores** pra melhorar a parte negativa que a gente vê porque muito se fala e pouco se faz. (ALUNO 6. TURMA C, grifo nosso).

Nesta direção Machado (2009, p. 4) compreende a necessidade da “promoção de práticas pedagógicas compartilhadas e de equipes; “ampliando as possibilidades de comunicação no trabalho educacional”. O que significa ser um bom ponto de partida para uma proposta de ação didática na perspectiva do Ensino integrado.

5.6 Percepções quanto aos aspectos positivos

Ao relacionar as evidências percebidas pelos estudantes quanto à integração do ensino no curso, também nota-se que eles destacam elementos relacionados às positivities, ou indícios de possíveis avanços nas ações que foram operacionalizadas na integração do conteúdo do núcleo comum do ensino médio com o do técnico. Dentre elas o depoimento seguinte revela que:

[...] O fato da **integração** é que vai fazer com que a gente, **além de conhecer as matérias técnicas** [...] também tenhamos uma **visão abrangente**, inserida dentro de todo um contexto pra gente saber desenvolver trabalho, pra gente poder construir outro conhecimento. Tanto que **se fosse só o módulo específico acho que não seria suficiente não**. [...] Então o curso de técnico integrado **enriquece mais o conteúdo, qualifica mais a formação do técnico**. (ALUNA 5. TURMA C, grifo nosso).

Nota-se no depoimento, que, embora a discente não conheça o aspecto conceitual que fundamenta o Ensino Integrado, sua percepção se aproxima do entendimento de que o curso integrado vai além do que Araújo e Rodrigues (2011) denominam de prática formativa pautada na pedagogia tecnicista. Isso está evidenciado quando a discente diz que a integração “qualifica mais a formação do técnico” ou quando avalia que “só o módulo específico não seria suficiente” para qualificar o técnico em agropecuária, pois considera que o curso proporciona uma formação abrangente.

Neste caminho de busca dos relatos quanto à percepção das positivities que os estudantes percebem no curso destacam-se os depoimentos abaixo que também revelam que a formação no curso ultrapassou a perspectiva meramente instrumental pragmática.

Além da **formação técnica**, eu aprendi muita coisa [...] **com cuidado a gente pode pegar recursos da natureza sem prejudicar**. Hoje a gente sabe como fazer isso na prática. [...] a relação com os agricultores ensinou a gente de maneira ampla, de um modo mais geral, por exemplo, agir numa **indústria, numa empresa ou em uma cooperativa**. **A gente tem essa noção de diferença** (ALUNA 4. TURMA C, grifo nosso).

A gente sempre estuda coisas que não **façam tanto mal ao meio ambiente**, a própria saúde, não degradar. Eu vou levar isso comigo, uma **conscientização de preservar, cuidar do que existe** (ALUNA 8. TURMA C, grifo nosso).

Evidencia-se por meio destes depoimentos a presença de um perfil discente que confere a realização de uma das metas que é anunciada no plano de curso (2005), a fomentação da consciência agroecológica.

Outros depoimentos em que se observam positivities na percepção discente em relação à formação no curso referem-se à questão da valorização dos saberes dos sujeitos sociais do meio agropecuário e extrativista na Amazônia, como se evidencia o depoimento a seguir:

[...] Sempre relacionado às nossas cidades com as matérias deles, com o que a gente vai aprender. [...] Sempre tem esta relação, o diálogo com o que conhece da cultura da cidade, [...] pergunta sempre ao aluno sobre a cultura da sua localidade, a cultura daquele lugar. (ALUNA 4. TURMA C, grifo nosso).

Ressalta-se que a evidência deste aspecto relacionado à valorização da cultura local, também está presente no Plano de Curso e se refere ao perfil almejado do aluno ao término do curso “articular saberes locais técnico-científicos para resolução de problemas”. Como objetivo este mesmo plano destaca que intenciona capacitar o corpo discente através da metodologia de avaliação de problemas relacionados à problemática agrícola local, com projetos agrícolas que possibilitem a vivência de novos valores e construção de novas relações sociais, com respeito à diversidade, às diferenças de gênero, etnia, geração, religião, de origem cultura e de orientação sexual (PLANO DE CURSO, 2005).

Atendendo a estas finalidades os depoimentos dos discentes a seguir reconhecem este aspecto como resultado positivo em sua formação:

[...] Aprendi a lidar mais com as pessoas, isso a gente aprende a **respeitar mais os seres humanos em sua diversidade**. [...] **Isso é muito trabalhado no curso**. (ALUNO 6. TURMA C, grifo nosso)

O respeito ao próximo porque há uma grande diversidade de pessoas. [...] A gente tem que saber lidar com esta diferença e **isso foi muito bem trabalhado** pelos professores durante o curso. **Esse respeito às diferenças** (ALUNA 7. TURMA C, grifo nosso).

Os depoimentos sugerem que a formação de técnico em agropecuária integrado do IFPA/Castanhal não se restringiu apenas a operacionalização de estratégias pragmáticas tecnicistas. Os relatos evidenciam que algumas as estratégias de ensino foram em direção ao ensino integrado.

Diante do que foi exposto, sobretudo na seção 5.3 onde são destacadas as ações operacionalizadas na tentativa de integração do ensino médio ao técnico detectou-se outras

positividades que podem ser consideradas como aproximações da proposta de integrar o ensino no curso, que também podem ser apontadas como avanços.

Quanto à percepção discente sobre as estratégias de integração do ensino tratadas nesta seção nota-se que no geral os alunos revelam um nível de maturidade que permitiu emitir uma opinião sobre as ações operacionalizadas.

Sobre as ações efetivadas observou-se que os alunos revelam aspectos que permitem evidenciar uma abertura do curso em operacionalizar metodologias de ensino que favorecem a perspectiva integrada, tanto que percebem tentativas de alguns professores em fazer a conexão entre as disciplinas do ensino médio com o curso técnico. Visualizam estas tentativas mediante a adoção do princípio da interdisciplinaridade adotado por alguns, como estratégia de integração do ensino. Nesta direção a presença dessa interdisciplinaridade nas ações docentes já evidenciam um aspecto positivo.

Outro aspecto de iniciativa de efetivação de ações que visam à integração do ensino foi percebido pelos discentes quando estes comentaram sobre as aulas do curso. Revelam a presença de algumas estratégias que foram adotadas pelos professores como: a Visita Técnica Integrada, o Projeto Integrado, o Seminário Integrado e a Feira Agropecuária de Artes e Ciências. Trata-se de estratégias que constam como ações que foram definidas e planejadas durante os eventos pedagógicos da instituição tendo em vista a operacionalização da integração do ensino. Outras estratégias também percebidas pelos alunos se referem ao reconhecimento da importância dos saberes prévios dos alunos e dos saberes locais como condição para que se assegure o significado social dos conteúdos trabalhados no curso.

Em síntese, os estudantes perceberam que estas estratégias de integração do ensino são iniciativas que foram adotadas por alguns professores do curso na tentativa de manter um diálogo entre as disciplinas. Revelam ainda que o Ensino Médio Integrado no Curso de Técnico em Agropecuária do IFPA/Castanhal se caracteriza por ações pontuais ainda pouco consolidadas, do ponto de vista curricular, pode-se dizer que ainda são dois cursos com uma carga horária elevada, o que é outro impedimento ao Ensino Integrado.

Neste sentido, Ramos (2006) ajuda a compreender o que foi a experiência do aluno com o Ensino Médio Integrado nesta escola, dizendo que:

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

Neste sentido, o curso de Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio confirma algumas características gerais detectadas pelas pesquisas já realizadas sobre o tema no país: o projeto de ensino integrado, orientado pelas idéias de escola unitária e politécnica encontra muitos obstáculos para a sua realização, apesar de serem reais alguns avanços teórico-metodológicos.

É reconhecido que sua finalidade revela uma proposta progressista de ensino, contudo sua efetivação é limitada diante das diversas dificuldades pedagógicas e infra-estruturais que foram observados na operacionalização da integração do Ensino Médio com a Educação Profissional, no curso de Técnico em Agropecuária Integrado, ofertado pelo IFPA/Castanhal/PA.

Destaca-se positivamente que diferentes docentes, técnicos educacionais e discentes comprometeram-se com a proposta e com o desafio de sua operacionalização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A expedição do Decreto nº 5.154/2004 trouxe a expectativa de integrar o Ensino Médio à Educação Profissional, gerou debates sobre a proposta de formação ampla mediante a integração do ensino geral com o profissional, e lançou desafios a ser enfrentado pelas escolas que ofertam a educação profissional técnico de nível médio, questionando a clássica dualidade educacional presente no sistema educacional brasileiro que estabeleceu a disciplinaridade entre os saberes gerais e profissionais.

Por meio do levantamento bibliográfico, abordado na seção 1, quanto às produções acadêmicas (2006-2010) sobre o Ensino Médio Integrado implementado nas diversas instituições de ensino público do Brasil, foi detectado uma lacuna: os estudantes, público alvo da Política de Ensino Médio Integrado não aparecem enquanto sujeitos depoentes das pesquisas e um número reduzido de pesquisas sobre a implementação do Ensino Médio Integrado no sistema de ensino. Esta lacuna foi o ponto de apoio que mobilizou a presente investigação. Considerou-se relevante ouvir o aluno já que ele é o interessado direto pela política e está na ponta do processo de ensino e aprendizagem, portanto seu depoimento foi à matéria-prima a partir da qual foi verificada a operacionalização da proposta de integração do ensino médio com a educação profissional no Curso de Técnico em Agropecuária ofertado pelo IFPA/Campus Castanhal.

A escolha deste Campus enquanto lócus da pesquisa foi definido com base em outros resultados de pesquisas já realizadas por revelar que o mesmo assume o desafio de organizar-se pedagogicamente em torno do Projeto de Ensino Médio Integrado. Este resultado fomentou a realização de um estudo científico com o enfoque sobre o Ensino Médio Integrado ofertado no IFPA/Campus Castanhal tendo como ponto referência a percepção do aluno.

Esta pesquisa buscou explicar o que os estudantes percebem nas estratégias de ensino praticadas pelos professores no curso de Técnico em Agropecuária do IFPA/Castanhal que os levam a tirar conclusões sobre realizações e limites na operacionalização da integração do ensino médio com a educação profissional. Tendo em vista atingir este objetivo geral a trajetória percorrida na pesquisa foi demonstrada em seções:

A Seção 2, ou capítulo 3, abordou os princípios da Formação Humana e Integral: o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura enquanto categorias indissociáveis da formação, o trabalho e a pesquisa enquanto princípios educativos do processo de formação integrada. Tais princípios constam no Documento Base do MEC e norteiam as estratégias de integração do ensino médio com a educação profissional. As práticas devem considerar que a preparação

básica para o trabalho e cidadania do educando inclui não apenas a formação técnica, como também a ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

O Documento Base do MEC foi compreendido como um texto norteador da proposta, entretanto foi observado que este se limita a orientações mais específicas de ordem da integração curricular do ensino. Compreendeu-se que a implementação da proposta dentro de uma instituição de ensino não se resume a questão da organização curricular de ensino, se assim for promove-se uma redução do projeto de ensino integrado.

A seção 3, ou capítulo 4 é demonstrado que após a aprovação do Decreto de Nº 5.154/2004, o IFPA/Campus Castanhal passou a ofertar a forma Ensino Médio Integrado no ano de 2005. E a partir do ano de 2006 esse Campus passou a se organizar pedagogicamente em torno da proposta de Ensino Médio Integrado, sobretudo durante as reuniões anuais de planejamento escolar (2006 e 2007).

A inserção da proposta do Ensino Médio Integrado no curso de Técnico em Agropecuária teve como ponto de partida, a experiência de formação do Campus vivenciada junto aos cursos do PRONERA. Os relatórios das atividades de planejamento escolar evidenciam que as primeiras estratégias adotadas para a construção do ensino médio integrado no Campus Castanhal foi à adoção da metodologia de ensino utilizada nos cursos de formação do PRONERA, cujo conteúdo de ensino está organizados sob um grande eixo integrador e distribuídos em eixos temáticos. Estas foram às ações planejadas pelo Campus para inserir a proposta de integração do ensino. Quanto as estratégia de integração foram definidas: Visitas Técnicas Integradas; Feira Agropecuária de Artes e Ciências; Atividades Culturais; Trabalho de Conclusão de Curso; Cine EAFC; Estágios Supervisionados/vivência; Seminários Integrados, orientados pela Pedagogia de Projetos.

Ainda nesta seção constatou-se que formalmente a proposta de Ensino Médio Integrado é um projeto que está no horizonte do IFPA/Campus Castanhal. Institucionalmente há a discussão e a reflexão da temática pela equipe pedagógica, mesmo que de forma aligeirada sem envolver outros segmentos.

Na seção 4, ou capítulo 5 foram sistematizadas e analisadas as percepções dos alunos quanto às realizações e limites na operacionalização da integração do ensino médio com o técnico. Os dados revelam os seguintes achados da pesquisa:

- ✓ Houve tentativas efetivas de operacionalização de estratégias de integração do ensino, evidenciados por meio das aulas dos professores que tentaram promover o diálogo entre

os conteúdos de suas disciplinas, mediante aulas compartilhadas que anunciam a presença da interdisciplinaridade e do reconhecimento dos saberes prévios e locais.

- ✓ Como estratégias de integração do ensino foram privilegiadas as Visitas Técnicas Integradas e as Atividades de Pesquisa, apesar de outras possibilidades também serem utilizadas, como aulas dialogadas. Estas estratégias sinalizam em direção a interdisciplinaridade.
- ✓ Mesmo orientada pela idéia de interdisciplinaridade, a matriz do curso é fragmentada por disciplinas, todo o curso é orientado por disciplinas. A organização das disciplinas por eixos não assegurou o ensino integrado.
- ✓ A presença da dualidade nas práticas de ensino e de fragmentação do conhecimento entre gerais e específicos, também apareceram. A concepção de formação para a vida, para a cidadania ainda continua no campo da perspectiva teórica e ideológica.
- ✓ Evidenciou-se que a inserção da proposta está adaptada aos moldes dos cursos técnicos que a instituição já oferecia no técnico em agropecuária. Romper com este dualismo muito presente na educação básica de nível médio requer modificações não apenas nas práticas adotadas na escola, em sua proposta pedagógica que articula ciência, trabalho e cultura, mas, sobretudo, requerem mudanças na postura coerente dos docentes, gestores das redes de ensino e dirigentes educacionais.
- ✓ A necessidade de formação continuada dos docentes, tendo como base a perspectiva da formação integrada, a partir dos pressupostos da concepção de trabalho ciência e tecnologia, requer considerar o necessário trabalho integrado dos pressupostos filosóficos, políticos, pedagógicos e epistemológicos, já que estes também foram formados num fragmentado de formação docente.
- ✓ A infraestrutura disponível no IFPA/Castanhal limita a operacionalização do ensino integrado. Tornam-se necessários recursos para a aquisição de laboratórios, equipamentos, materiais, salas de aula com espaço físico adequado e raro acervo bibliográficos, para acompanhamentos e assessoria aos cursos, a criação de estratégias e de instrumentos de ação pedagógica e encontros de planejamento compatíveis com a disponibilidade do professor. Também a forma de lotação da carga horária do professor prejudica o processo.

- ✓ Verificou-se limites na gestão democrática no IFPA/Campus Castanhal, em particular nos processos de discussão do significado e das estratégias de implementação do ensino integrado. É necessária a realização de encontros para troca de experiências entre os sujeitos envolvidos diretamente nos cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. A construção da proposta pedagógica ficou reduzida às coordenações, à equipe pedagógica, com a participação de poucos professores, sem a participação dos alunos. Estas reduções quanto à participação de outros sujeitos como alunos, professores, pais, dentre outros, também limitaram a construção da proposta pedagógica de forma coletiva.
- ✓ Também Oparece evidente a necessidade de maior interação entre os professores do curso.

Nesta direção a instituição precisa, criar mecanismos, estratégias que permitam reduzir a distância que existe entre ela, a família e a comunidade. Essa práxis coletiva precisa ser mobilizada para que se pense em um projeto que busque coletivamente propostas político-pedagógicas que canalizem em direção a proposta do ensino integrado no seu sentido filosófico, epistemológico e político. Porém, isso requer a superação de diversos desafios não apenas o de ordem pedagógica, mas, sobretudo os financeiros e de gestão de modo a assegurar as condições materiais e as mudanças de hábitos estabelecidos culturalmente e que limitam a formação integrada dos alunos.

Este trabalho representa o início, não encerra o debate sobre dificuldades e possibilidades de efetivação do ensino médio integrado, pelo contrário, as discussões para sua continuidade são necessárias.

Os resultados constituem achados provisórios e possibilitam outras investigações como, por exemplo, estudos que investiguem o espaço cotidiano da sala de aula, com observação direta, capazes de identificar como está sendo esta formação teórica e preparação técnica, como vem sendo desenvolvidas as capacidades e habilidades intelectuais e manuais dos discentes, em um curso que se propõe integrado e como a cultura está sendo integrada ao mundo da ciência, da tecnologia e do trabalho. Estudos sobre os egressos também é necessário, no sentido de investigar de que maneira o conhecimento técnico integrado apreendido está sendo efetivado na sociedade.

Na fala dos alunos evidenciam-se os limites e as possibilidades na operacionalização da integração do ensino. Os limites podem revelar os problemas que dificultaram a efetivação da proposta. As possibilidades podem constituir em fontes de inspiração para o aprimoramento pedagógico do projeto educativo do ensino integrado.

Ressalta-se que o curso apresentou positivities em sua organizaçãõ, no planejamento e na execuçãõ, mas isso nãõ garante a efetivaçãõ da proposta, assim desvelou-se mediante a percepçãõ discente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Adriana de. **Um Estudo do e no Processo de Implantação no Estado do Paraná do Proeja: Problematizando as Causas da Evasão**. 116 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2008.

ALVES, Wilson João Marcionilio. **Financiamento e Políticas Públicas para a Educação Profissional no Paraná (2003-2007)**. 213 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2009.

ANGELO, Márcia D'. **Escola Técnica Federal de São Paulo: a integração do saber e do fazer na formação técnica de nível médio (1965-1986)**. 353 p. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-Graduação em História Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo: São Paulo, 2007.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Regulação da Educação Profissional no Governo Lula: conciliação de interesses ou espaço para mobilização?** In. GEMAQUE, R. M. O. LIMA, R. N. ARAUJO, R. M. Et al. Políticas Públicas Educacionais: o governo Lula em questão. Belém: CEJUP, 2006.

_____. **As Práticas Formativas em Educação Profissional no Estado do Pará: em busca de uma didática da educação profissional**. Relatório Final. Projeto de Pesquisa. CNPq, 2010.

_____. **Experiências de Ensino Integrado no Estado do Pará: relatório final**. Relatório Final. Projeto de Pesquisa. CNPq, 2012.

_____. & RODRIGUES, Doriedson S. (Orgs.) **Filosofia da Práxis e didática da Educação Profissional**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. **Filosofia da práxis e ensino integrado: para além da questão curricular**. Revista Trabalho e Educação. Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 11-21, jan./abr. 2011.

_____. PORTO, Adriana M. N de S. & TEODORO, Eliniuze G. (Orgs.) **O Ensino Médio Integrado no Pará como Política Pública**. Belém: SEDUC, 2009.

ARROYO, M. G. **O Direito do Trabalhador à Educação**. In. GOMEZ, Carlos M. Et al. Trabalho e Conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. 5 ed. São Paulo, Cortez, 2004.

BENTES, Haroldo de Vasconcelos. **Concepção e Prática do Ensino Médio Integrado: a percepção dos professores da E.T.T. Palmas – Tocantins**. 138 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Brasília: Brasília, 2009.

BIANCHETTI, Roberto Gerardo. **O Modelo Neoliberal e as Políticas Educacionais**. São Paulo/SP: Cortez Editora, 1997.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio - Documento Base**. Brasília, 2007. Disponível em: <www.mec.gov.br> Acesso em: 05 jun. 2010.

BRESSAN, Vera Lúcia Pires. **Educação Geral e Profissional: Ensino Médio Integrado e as possibilidades da formação unitária e politécnica**. 79 p. Dissertação (Mestrado em Economia Política da Educação). Programa de Pós-Graduação em Economia Política da Educação. Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2006.

BRUNO, Lucia. **Reestruturação Capitalista e Estado Nacional**. In. Política e Trabalho na Escola: Administração do sistema público de educação básica. 3ª Ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2003.

CARDOSO, Maria José Pires Barros. **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: Limites e Possibilidades**. In. 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) Anais do evento. Caxambu: ANPED, 2008.

CARIELLO, Laura Isabel de Lucena. **Implementação do Currículo do Ensino Médio Integrado no Curso de Eletrotécnica no CEFET/PA/Tucuruí**. 139 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Brasília: Brasília, 2009.

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos. **A Reforma da Educação Profissional e o Ensino Médio Integrado: Tendências e Riscos**. In. 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) Anais do evento. Caxambu: ANPED, 2005.

CESTILLE, Jovana Aparecida. **As atividades Culturais na proposta educativa dos cursos técnicos de nível médio integrados do MST**. 158 p. Dissertação (Mestrado em Tecnologia). Programa de Pós-Graduação em Tecnologia. Universidade Tecnológica Federal do Paraná: Curitiba, 2009.

CHIZZOTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

COLOTONIO, Eloise Médici. **O Currículo Integrado do PROEJA: Trabalho, Cultura, Ciência e Tecnologia em tempos de semi-formação**. 199 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2010.

CORSO, Ângela Maria. **A Representação do Trabalho junto a Professores que atuam no PROEJA: da representação moral do trabalho ao trabalho como auto-realização**. 128 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2009.

COSTA, Maria Adélia. **Formas estruturantes de Organização Curricular e a Materialização do PROEJA no Curso Técnico de Mecânica do CEFET-MG**. 140 p. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica). Programa de Pós-Graduação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais: Belo Horizonte, 2010.

DAVANÇO, Sandra Regina. **A Implantação do Ensino Médio Integrado no Estado do Paraná: a difícil superação da cultura da dualidade.** 126 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2008.

ESCOLA DE GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ. (EGPA). **Projeto Político Pedagógico.** PPP. Belém, 2007.

FAVACHO, Fernando Sarmiento. **Desafios Pedagógicos da Integração Disciplinar na Cultura de Ovinos e Caprinos no IFPA - Campus Castanhal.** Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Programa de Pós Graduação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro UFRRJ: Rio de Janeiro, 2010.

FIDALGO, Fernando & MACHADO, Lucília R. de. **Dicionário da Educação Profissional.** Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000.

FILHO, Domingos Leite Lima. **Reformas Educacionais e Redefinição da Formação do Sujeito.** In. SOUZA, José dos Santos & ARAUJO, Renan (Org.) Trabalho, Educação e Sociabilidade. Maringá/PR: Editora Massoni, 2010.

FOGAÇA, Azuete. **Educação e qualificação profissional nos ano 90: O discurso e o fato.** In. OLIVEIRA, Dalila Andrade e DUARTE, Marisa R. T. (Orgs). Política e Trabalho na Escola: Administração do sistema público de educação básica. 3ª Ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Cezar Ricardo. **O Escolanovismo e a Pedagogia Socialista na União Soviética no início do século XX e as Concepções de Educação Integral e Integrada.** 200 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná: Cascavel, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. (et. Al.). **Avaliação Educacional: caminhando pela contramão.** Petrópolis: Vozes, 2009.

FRIGOTTO, G. & CIAVATTA, M. **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho.** Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. & RAMOS, M. **A Política de Educação Profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido.** In. EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. Políticas Públicas de Regulação: Problemas e Perspectivas da Educação Básica. N. 92, vol. 26. Número Especial. Campinas/SP: CEDES, 2005.

_____, G. CIAVATTA, M. RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise (Orgs). **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. 2 ed. São Paulo:Cortez, 2010.

_____. **O Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional**. In. FAZENDA, I. Metodologia da Pesquisa Educacional. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 1995.

GALINDO, Juraci Torres. **Integração Curricular no PROEJA: A experiência do Instituto Federal de Pernambuco**. 128 p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro: Seropédica, 2010.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. **A Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no Paraná: Avanços e Desafios**. 148 p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2009.

GOMEZ, Carlos M. Et al. **Trabalho e Conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 5 ed. São Paulo, Cortez, 2004.

GONÇALVES, Antonio Cipriano Parafino. **A concepção de politecnia em Moçambique: Contradições de um discurso Socialista (1983-1992)**. 19 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação. Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, 2005.

GOTARDO, Renata Cristina da Costa. **Formação Profissional no Ensino Médio Integrado: discussões acerca do conhecimento**. 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná: Cascavel, 2009.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 4ª Ed.1982/ 8ª Ed. 1991.

HADDAD, Sergio (Org). **Banco Mundial, OMC e FMI: O impacto nas políticas educacionais**. São Paulo/SP: Cortez, 2008.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: Uma Pesquisa Sobre as Origens da mudança Cultural**. São Paulo/SP: Edições Loyola 1992.

HENRIQUE, A. L. S. S. J. M. N. da & BARACHO, M. das G. **Práticas Pedagógicas de integração no proeja – IFRN: o que pensam professores e estudantes**. In. INTER – AÇÃO, GOIÂNIA, V. 36, N. 2, P. 451-468, JUL./DEZ.2011.

HOBSBAWM, Eric J. **Era dos Extremos: o breve século XX**. 2ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOCHMAN, Gilberto (Org.). **Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2007.

HOTZ, Karina Griggio. **Avaliação da Implementação do PROEJA em municípios do Oeste do Paraná (2008-2009)**. 264 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná: Cascavel, 2010.

IANNI, Octavio. **O Mundo do Trabalho**. In: FREITAS, M. C. De. (Org). *A Reinvenção do Futuro: Trabalho, educação, política na globalização do capitalismo*. 2ª Ed. São Paulo/SP: Cortez, 1999.

JAPIASSÚ, H. e MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2 ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida (Org). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, Licínio C. **A Escola como Organização Educativa: uma abordagem sociológica**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2008

LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luis (Orgs). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3 ed. Campinas/SP. Autores Associados Ltda, 2005.

LOPES, Josué. **Educação Profissional Integrada com a Educação Básica: O caso do Currículo Integrado do PROEJA**. 190 p. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica). Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais: Belo Horizonte, 2009.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Diferencias Inovadores na Formação de Professores para a Educação Profissional**. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica. V. 1. p. 8 - 22, 2008.

_____, Lucília Regina de Souza. **O Desafio da Organização curricular do ensino: o ensino médio e técnico com currículos integrados**. In: BRASIL. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Secretaria de Educação a Distância, MEC, Boletim, 07, maio/junho 2006.

_____, Lucília Regina de Souza. **PROEJA: o significado sócio-econômico e o desafio da construção de um currículo inovador**. In: BRASIL. EJA: Formação Técnica Integrada ao Ensino Médio. Educação a Distância MEC: Boletim 16, setembro 2006.

_____, Lucília Regina de Souza. **Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa**. In: JAQUELINE MOLL & Colaboradores. (Org.). *Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: Desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre, RS: ARTMED, 2009.

MANACORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MARCONI, Marina. de A. e LAKATOS, Eva M. **Técnicas de pesquisa**. 7 Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARTINS, Ligia Marcia. **As aparências enganam. Divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa**. Anais 29 Reunião Anual da ANPED. Disponível em: http://www.anped.org.br/reuniões/29ra/trabalho/GT_17-2042. Acesso: 20/01/2008.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. 2 Ed. São Paulo: Moraes, 1992.

MICHALISZYN, Mario Sérgio & TOMASINI, Ricardo. **Pesquisa: orientações e normas para elaboração de projetos, monografias e artigos científicos**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOROZ, Melania & GIANFALDONI, M. H. T. A. **O Processo de Pesquisa: iniciação**. 2 ed. Brasília: Líber, 2006.

MOURA, Dante Henrique. **Educação Básica e Educação Profissional: Dualidade Histórica e Perspectiva de Integração**. In. 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) Anais do evento. Caxambu: ANPED, 2007.

NASCIMENTO, Elaine Cristina. **Ensino Médio Integrado: Um Estudo sobre o Curso de Informática da Rede Pública Estadual do Paraná**. 116 p. Dissertação (Mestrado em Tecnologia). Programa de Pós Graduação em Tecnologia. Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná: Curitiba, 2009.

NETO, Octávio Cruz. **O Trabalho de Campo como Descoberta e Criação**. In. MINAYO, M. C. de S. (Org.) *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NOMA, Amélia. K. & CZERNISZ, Eliane C. d. S. **Trabalho, Educação e Sociabilidade na Transição do Século XX para o XXI**. In. SOUZA, José dos Santos & ARAUJO, Renan (Org.) *Trabalho, Educação e Sociabilidade*. Maringá/PR: Editora Massoni, 2010.

NOSELLA, Paolo. **A Escola de Gramsci**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Política Educacional nos anos 1990: Educação básica e empregabilidade**. In. DOURADO, Luis Fernandes & PARO, Vitor Henrique. (Orgs). *Políticas Públicas e Educação Básica*. São Paulo/SP: Xamã, 2001.

OLIVEIRA, Gleice Izaura da Costa. **De Patronato Agrícola à Escola Agrotécnica Federal de Castanhal: o que a história do currículo revela sobre as mudanças e permanências no currículo de uma instituição de ensino técnico**. Dissertação de Mestrado/PPGED. UFPA, Belém, 2007.

OLIVEIRA, Maria Ângela Alves de. **A Integração entre a Qualificação Profissional e o Ensino Fundamental (EJA) no PROJOVEM Recife: a materialização da integração entre a formação geral e formação profissional.** 263 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco: Recife, 2006.

PACHECO, Hasla de Paula. **A Experiência do “PROEJA” em Contagem: Interseção entre EJA e Educação Profissional.** 150 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós- Graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, 2010.

PÁDUA, Elisabete M. M. Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

PARÁ, Secretária de Estado de Educação – secretaria Adjunta de Ensino. **A Educação Básica no Pará: elementos para uma política educacional democrática e de qualidade para todos.** Belém-Pará, 2008.

PIRES, Luciene Lima de Assis. **Ensino médio e educação profissional: a consolidação nos institutos federais.** In. Retratos da Escola. Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce). V. 4, n. 7, jul./dez. 2010. Brasília: CNTE, 2007.

PORTO, Adriana M. Nazaré. **A Relação entre conteúdo e forma nas políticas de educação profissional referenciadas no projeto de ensino médio integrado.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Pará: Belém, 2011.

RAMOS, Marise. **Concepção de Ensino Médio Integrado.** In. ARAUJO, R. M. L, PORTO, A. M. N de S & TEODORO, E. G. (Orgs.) **O Ensino Médio Integrado no Pará como Política Pública.** Belém: SEDUC, 2009.

_____. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

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

RAZUCK, Renata Cardoso de Sá Ribeiro. **O Ensino Médio e a Possibilidade de Articulação da Escola com o Trabalho.** 158 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências. Universidade de Brasília: Brasília, 2006.

RODRIGUES, Denise Dalmas. **A experiência de Integração Curricular no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso- Campus Cáceres.** 93 p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro: Seropédica, 2010.

SANTOS, Jorge Oliveira. **Educação Física e Formação do Trabalhador: Concepções e Lugar da Educação Física na Formação do Trabalhador do Ensino Médio do CEFET-Química/RJ.** 159 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense: Niterói, 2006.

SANTOS, Rosineide de Belém Lourinho. **Esboço de Leonardos: A Experiência da Forma Integrada de Ensino Profissional do CEFET-PA.** 152 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará.

SAVIANI, D. **Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos.** 29ª Reunião da ANPED. Caxambu, 2006.

_____. **Pedagogia Histórico – Crítica.** 8 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2003

_____. **Sobre a Concepção de Politecnicidade.** Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1989.

SILVA, Estácio Moreira. **A implementação do Currículo Integrado no Curso Técnico em Agropecuária: o caso de Guanambi.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade de Brasília: Brasília, 2009.

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva. **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em Santa Catarina: Desafios para a sua implementação.** 127 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Oeste de Santa Catarina: Joaçaba, 2009.

SILVA, Robson Santos Camara. **Ensino Médio Integrado, no distrito Federal: um diálogo entre a Teoria e Prática.** 155 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade de Brasília: Brasília, 2007.

SOUZA, Celina. **Estado da arte da pesquisa em políticas pública.** In. HOCHMAN, Gilberto (Org). Políticas Públicas no Brasil. Rio de Janeiro/RJ: FIOCRUZ, 2007.

SOUZA, José dos Santos & ARAUJO, Renan (Org.) **Trabalho, Educação e Sociabilidade.** Maringá/PR: Editora Massoni, 2010.

TEODORO, Eliniuze Guedes. **Escolhas Profissionais de Adolescentes em Carreiras Técnica no Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará.** Dissertação de Mestrado. Belém. PPGED/UFPA, 2005.

THOMPSON, Edward P. **Miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser.** Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1981, p. 15.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2011.

VASCONCELOS, Ricardo Afonso Ferreira. **Metamorfoses do Mundo do Trabalho e a Qualificação/Requalificação de Jovens Trabalhadores: Estudo de Caso sobre o PROJOVEM de Curitiba -PR**. 205 p. Dissertação (Mestrado em Tecnologia). Programa de Pós-Graduação em Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná: Curitiba, 2009.

VÁZQUES, Adolfo Sánchez. **O que é práxis**. In. VÁZQUEZ, A. S. Filosofia da Práxis. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

ZAULI, Eduardo Meira. **Crise e reforma do Estado: Condicionantes e perspectivas da descentralização de políticas públicas**. In. Política e Trabalho na Escola: Administração do sistema público de educação básica. 3ª Ed. Belo Horizonte/MG: Autentica, 2003.

ZIBAS, Dagmar. M. L. **Refundar o Ensino Médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos 90**. In. EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. Políticas Públicas de Regulação: Problemas e Perspectivas da Educação Básica. N. 92, vol. 26. Número Especial.

APÊNDICE A**TERMO DE CONSENTIMENTO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO

Prezado (a) aluno (a)

Sou aluna do curso de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, sob a orientação do Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo (ICED/UFPA).

No momento estou realizando a etapa do levantamento de dados da pesquisa intitulada “*Integração do Ensino Médio ao Ensino Técnico: percepções de alunos do IFPA/Campus Castanhal*”. Por isso gostaríamos de contar com seu consentimento para participar voluntariamente, desta entrevista.

Sua participação é de fundamental importância, sem a qual não poderemos realizar esse estudo. Asseguramos o sigilo das informações, não sendo mencionado o nome do (a) entrevistado (a), pois as informações prestadas serão trabalhadas única e exclusivamente com o propósito de atender aos objetivos da pesquisa.

Antecipadamente agradeço sua colaboração.

Castanhal/PA, ____/____/2011

Ana Maria Raiol da Costa
(Mestranda) FONE: (91) 81662564

Assinatura do (a) entrevistando (a)

APÊNDICE B
ROTEIRO DE ENTREVISTA

Turma: _____

Origem escolar (pública ou privada) _____

Atividade desenvolvida pelos pais: _____

Onde reside? _____ Participa de alguma organização coletiva?

I – QUESTÓES GERAIS

- 1) O que levou a ingressar no curso?
- 2) Como o curso é denominado?
- 3) Como você percebe a relação desse nome com o que foi praticado nas aulas do curso?
- 4) Em algum momento foi convidado a participar das reuniões pedagógicas?
- 5) Como você percebe a importância da participação do aluno nessas reuniões?

II – QUESTÕES ESPECÍFICAS

- 6) Como é sua rotina diária na escola?
- 7) Como são as aulas dos professores no Instituto?
- 8) O que você percebeu de diferente entre a maneira de ensinar dos professores do médio geral e do técnico?
- 9) Quais os materiais/equipamentos didáticos mais utilizados em sala de aula?
- 10) Percebeu se em algum momento os professores deixaram de fazer alguma atividade por falta de equipamentos? Comente.
- 11) Durante as aulas, como você percebeu a integração do médio com o técnico?
- 12) O que você percebe de aspectos negativos e positivos em sua formação de técnico integrado?
- 13) Gostaria de acrescentar alguma informação a mais?