

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PPGE/UFMA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

KARYANNE MOREIRA DA SILVA NOGUEIRA ROSA

CURRÍCULO INTEGRADO NO ENSINO MÉDIO:
a percepção dos alunos do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA

SÃO LUÍS
2019

KARYANNE MOREIRA DA SILVA NOGUEIRA ROSA

CURRÍCULO INTEGRADO NO ENSINO MÉDIO:

a percepção dos alunos do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª Drª Ilma Vieira do Nascimento

SÃO LUÍS
2019

ROSA, Karyanne Moreira da Silva Nogueira.

CURRÍCULO INTEGRADO NO ENSINO MÉDIO: a percepção dos alunos do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA. Karyanne Moreira da Silva Nogueira Rosa. – 2019.

145 f.

Orientador (a): Ilma Vieira do Nascimento.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação/CCSO, Universidade Federal do Maranhão, PPGE/UFMA, 2019.

1. Currículo Integrado. 2. Ensino Médio. 3. Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA). I. NASCIMENTO, Ilma Vieira do. II. Título.

KARYANNE MOREIRA DA SILVA NOGUEIRA ROSA

CURRÍCULO INTEGRADO NO ENSINO MÉDIO: a percepção dos alunos do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: 28/02/2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Ilma Vieira do Nascimento (Orientadora)
(PPGE/UFMA)

Prof.^a Dr.^a Lélia Cristina Silveira de Moraes
(PPGE/UFMA)

Prof.^a Dr.^a Verônica Lima Carneiro Moreira
(D.E.II/UFMA)

SÃO LUÍS
2019

A Deus, fonte de minha inspiração. A minha família, por eles persevero na conquista dos meus objetivos. A minha orientadora e a todos que lutam por uma escola pública de qualidade.

AGRADECIMENTOS

A Deus, Senhor da minha vida, por me conceder a graça de realizar este sonho, no âmbito da minha vida como educadora e pesquisadora.

A minha orientadora, professora Ilma Vieira do Nascimento, por quem tenho respeito, afeto e gratidão, por ter me conduzido de forma tão amorosa na construção deste projeto de pesquisa materializado neste trabalho.

Às professoras Lélia Cristina Silveira de Moraes e Ednólia Portela Gondim, pelas orientações dadas na qualificação. Também a professora Maria Alice de Melo e demais professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (PPGE/UFMA), pelos conhecimentos compartilhados ao longo do curso de Mestrado em Educação.

Aos meus familiares, especialmente a minha mãe Maria José Moreira da Silva, que em todos os momentos de minha vida esteve ao meu lado, me apoiando e me fazendo acreditar em meus sonhos.

Ao meu esposo Robin Rosa Pires e meus amados filhos, Victor Gabriel Moreira Rosa e Maria Victoria Moreira Rosa, fonte de minha inspiração e motivação.

Ao meu irmão Newton Brás Nogueira Júnior, meu pai Newton Brás Nogueira, minha sogra Cláudia Maria da Rocha Rosa, minha tia Edna Maria Moreira da Silva e toda a família que sempre estiveram ao meu lado.

À diretora do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA (Unidade Plena Bacabeira), professora Ana Cláudia Oliveira Santos, por ter autorizado o desenvolvimento da investigação científica, bem como os demais funcionários do Instituto que também me acolheram para realização da pesquisa.

Aos alunos do terceiro ano do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA (Unidade Plena Bacabeira), pela disponibilidade em participar da pesquisa.

À 17ª turma do Mestrado em Educação (2016), em especial as minhas amigas do mestrado, Érika D'Ávilla, Natália Goiabeira, Fábila Elina, Camila Castro e Suzana Melo, pessoas que ficarão eternamente guardadas em meu coração.

Às minhas companheiras de trabalho da Secretaria Municipal de Educação de Bacabeira que me apoiaram na aplicação dos questionários e na realização do grupo focal: Jaqueline Rodrigues; Patrícia Cristina Santos; Gleicy Fernanda Dutra; Marcella Rodrigues;

Anne Kelly Dias; Ana Karoline Wernz; Suzane Araújo; Maria Vitória Cantanhede; Deiviane Correia; Maria Celeste Frazão e Lucineire Rodrigues.

À Unidade Integrada Cônego José Hemetério, onde atuo como supervisora escolar e todos os profissionais que fazem parte da escola e da rede municipal de educação de Bacabeira, onde aprendo e compartilho conhecimentos.

Às minhas grandes amigas Keyllyanne Cardoso e Suzana Andreia Coutinho, uma amizade construída na turma de Pedagogia (2007.1) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) que sempre me incentivavam a realizar a seleção do mestrado, me orientando e depositando confiança e esperança de que no final de tudo a vitória chegaria.

Minha gratidão e admiração também a todos meus professores, da Educação Básica (Unidade Integrada Alberto Pinheiro, Complexo Educacional Governador Edson Lobão, Liceu Maranhense) ao Ensino Superior (UFMA), que compartilharam seus conhecimentos me possibilitando trilhar esta trajetória acadêmica e, atualmente, como profissional da educação pública, defendo, luto e acredito nos avanços de uma educação pública de qualidade.

A todos que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a realização desta pesquisa, um sonho idealizado e materializado em meio as lutas travadas ao longo de minha vida, minha gratidão, pois cada um teve sua importante participação na construção deste trabalho.

“[...] as escolas são formas sociais que ampliam as capacidades humanas, a fim de habilitar as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjetividades e a serem capazes de exercer poder com vistas a transformar as condições ideológicas e materiais de dominação em práticas que promovam o fortalecimento social e demonstrem as possibilidades de democracia.[...] Trata-se de um apelo para que se reconheça que, nas escolas, os significados são produzidos pela construção de formas de poder, experiências e identidades que precisam ser analisadas em seu sentido político-cultural mais amplo.

(GIROUX E SIMON, 2011, p. 109-110)

RESUMO

Esta pesquisa tem como foco o currículo integrado do ensino médio técnico de uma escola profissional – o Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA), a Unidade Plena localizada no município de Bacabeira – e como ponto de partida a busca de respostas sobre a contribuição da proposta curricular desse Instituto para a formação humana e profissional dos alunos, constituindo esse aspecto um dos seus objetivos principais. Além disso, objetiva analisar a integração curricular prescrita nos documentos legais e pedagógicos e como essa integração curricular se materializa na escola. A percepção de alunos do 3º ano do Ensino Médio Profissionalizante do instituto – sujeitos da pesquisa – constitui um ponto fundamental para a obtenção de respostas aos objetivos pretendidos obtidas por meio da aplicação de questionários preformados e, principalmente, pela técnica do grupo focal. Essa técnica de pesquisa, desdobrada em quatro dimensões (percepção do currículo integrado; ensino médio em tempo integral; continuação dos estudos; mercado de trabalho) permitiu compreender diferentes percepções dos alunos sobre o currículo integrado e a sua contribuição na formação humana e profissional desses sujeitos. Trata-se de uma pesquisa realizada numa abordagem qualitativa na medida em que possibilita apreender a relação entre processos sociais que nem sempre se mostram de imediato à percepção dos sujeitos envolvidos. Os sujeitos participantes da pesquisa, na aplicação dos questionários, foram 96 alunos cursistas do 3º ano do Ensino Médio do IEMA, dos cursos técnicos de Logística, Administração e Mineração. O grupo focal foi realizado com 10 alunos, também do 3º ano do Ensino Médio do IEMA, dos cursos técnicos supracitados. Esta pesquisa está fundamentada nos trabalhos de vários estudiosos, dos quais destacamos no campo do currículo: Bernstein (1996), Silva (2003), Frigotto (2004) e (2005), Santomé (1998), Lopes e Macedo (2011); assim como Althusser (1980), Apple (2011), Ciavatta (2005), Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1990), Gadotti (2009), Giroux (1992), Kosik (1978), Lück (1994), Ramos (2005), Saviani (1990), Silva (2003), entre outros que nos deram suporte teórico fundamental para a realização deste trabalho. Baseia-se também nos documentos do Modelo da Escola da Escolha do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), que são norteadores da Proposta Pedagógica do IEMA. Após a análise dos diálogos dos alunos aliada ao referencial teórico estudado concluímos que: a percepção do currículo integrado em tempo integral no Ensino Médio do IEMA aponta um currículo que proporciona a profissionalização ligada a uma formação humana integral materializado no Projeto de vida; o entusiasmo dos alunos em estudar em uma escola de Tempo Integral com uma boa infraestrutura; os alunos visualizam a formação superior como uma possibilidade de ascensão social, cultural, e pessoal, bem como de inserção imediata no mercado de trabalho para ajudar a família a melhorar suas condições financeiras e sociais. Entretanto, compreendemos que a proposta de currículo integrado em tempo integral do IEMA se desenvolve em uma sociedade capitalista em que o currículo pode desempenhar sua função emancipadora, mas também o papel de controle social articulado às práticas escolares expressas no discurso e concretizadas nas interações comunicativas.

Palavras-chave: Currículo Integrado. Ensino Médio. Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA).

ABSTRACT

This research focus on integrated curriculum of a high school technical education from a professional school – the Institute of Education, Science and Technology of Maranhão (IEMA), the principal unit of IEMA located on Bacabeira city – and as the starting point the pursue of answers about the contribution of the curricular proposal of this Institute to the human formation and professional of its students. Besides that, it wants to analyze the curricular integration stipulated on the legal and pedagogical documents and how this integration materialize at school. The perception of the third year high school technical education students – individuals of this research – constitute a crucial issue to obtain the answers of the intended objectives obtained by the application of surveys and the focus group technique. This technique of research, split in four dimensions (perception of integrated curriculum; full time high school; sequence of studies; job market) allow to understand different perception of the students about integrated curriculum and its contribution to human formation and professional of those individuals. This is a qualitative research because it allow to seize the relation between social processes that not always show by immediate the perception of the individuals involved. The individuals participants of this research by filled the surveys were 96 students of third year high school technical education from IEMA, from Logistic, Administration and Mining technical course. The focus group was held with 10 students, also from third year high school technical education from IEMA and from the same course also mentioned. This research is based on studies of curriculum from the following authors: Bersntein (1996), Silva (2003), Frigotto (2004) e (2005), Santomé (1998), Lopes e Macedo (2011), Althusser (1980), Apple (2011), Ciavatta (2005), Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1990), Gadotti (2009), Giroux (1992), Kosik (1978), Lück (1994), Ramos (2005), Savianni (1990), besides others that gives us the theoretical support to made this research. Others documents that we based was on Modelo da Escola da Escolha of Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), that are guiding of the Pedagogical Proposal of IEMA. After the analysis of the students dialogues with the theoretical reference study by us, we conclude that: the perception of the integrated curriculum on full time high school of IEMA, shows a curriculum that provide the professionalization related to a human integrated formation materialize on Life Project; the enthusiasm of the students on study in a full time school with a good infrastructure; the students visualize the university education as a possibility of social growth, cultural and personal, as well a possibility to enter in the job market to help the family to improve their financial and social conditions. However, we understand that the proposal of integrated curriculum on full time school at IEMA, develop on a capitalist society which the curriculum can perform its emancipatory function, but as well, it control function articulate to the school practices express on the speech and materialize on communicative interactions.

Keywords: Intgrated Curriculum, High School, Institute of Education, Science and Technology of Maranhão (IEMA).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Processo de análise e interpretação de dados qualitativos conforme Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1990)	23
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Publicações sobre o currículo integrado no ensino médio com seus respectivos códigos.....	19
Quadro 2 – Mapa descritivo das publicações pesquisadas	20
Quadro 3 – Categorias estruturantes das palavras-chave	24
Quadro 4 – Códigos elaborado e restrito e sistema de papéis segundo Bernstein	46
Quadro 5 – Características enfatizadas pelas Teorias Críticas do Currículo.....	50
Quadro 6 – Concepções de formação de professores	63
Quadro 7 – Estrutura Educacional das Unidades Plenas	95
Quadro 8 – Caracterização da amostra (Alunos cursando o 3º ano do Ensino Médio no IEMA/UP Bacabeira – 2018)	100
Quadro 9 – Expectativas após término do Ensino Médio (Alunos cursando o 3º ano do Ensino Médio no IEMA/UP Bacabeira – 2018)	103
Quadro 10 – Cursos Superiores pretendidos após o término do Ensino Médio (Alunos cursando o 3º ano do Ensino Médio no IEMA/UP Bacabeira – 2018)	103
Quadro 11 – Avaliação dos componentes curriculares da base comum (Alunos cursando o 3º ano do Ensino Médio no IEMA/UP Bacabeira – 2018)	104
Quadro 12 – Quadro síntese com a frequência de palavras/ideias que representam o conceito de Currículo integrado (Alunos cursando o 3º ano do Ensino Médio no IEMA/UP Bacabeira – 2018)	105

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Percurso teórico-metodológico	16
1.1.1 Estado da arte.....	18
1.1.2 Campo da pesquisa	25
1.1.3 Procedimentos e técnicas.....	30
1.2 Estrutura da dissertação	31
2 TRAJETÓRIAS E PERCURSOS EPISTEMOLÓGICOS DAS TEORIAS CURRICULARES: a concepção de Currículo Integrado e sua relação com a Interdisciplinaridade e a formação de professores	33
2.1 A perspectiva histórica das teorias curriculares.....	33
2.2 Fundamentos e concepções do currículo integrado na perspectiva da interdisciplinaridade	51
2.3 Formação de professores: da epistemologia da prática à concepção progressista histórico-crítica.....	60
3 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL .	69
3.1 Aspectos históricos do ensino médio	69
3.2 O ensino médio frente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....	73
3.3 Diretrizes e princípios que orientam o ensino profissionalizante	78
3.4 O Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMAS): uma proposta inovadora para o Estado	82
3.4.1 O Currículo integrado segundo o Projeto Político Pedagógico do IEMA.....	87
3.4.2 A organização e proposta pedagógica da Unidade Plena Bacabeira/MA	92
4 ANÁLISE SOBRE O CURRÍCULO INTEGRADO DO IEMA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA FORMAÇÃO HUMANA E PROFISSIONAL: percepções dos alunos do 3º ano da UP Bacabeira.....	98
4.1 Perfil dos alunos do 3º ano da Unidade Plena de Bacabeira	99
4.2 A percepção de currículo integrado.....	108
4.3 O Ensino Médio em tempo integral	111
4.4 Continuação dos estudos.....	114
4.5 Mercado de Trabalho.....	116
5 CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS: Currículo integrado – caminhos, desafios ou possibilidades para a formação e educação de jovens?	119

REFERÊNCIAS	126
APÊNDICES	134
ANEXOS	144

1 INTRODUÇÃO

Ao analisar a sociedade capitalista e sua influência sobre a educação, observa-se que o sistema, de forma ideológica e dualista, coloca a escola como uma instituição que proporciona conhecimentos construídos historicamente a uma parcela mínima da população, enquanto a grande massa dos trabalhadores, de menor rendimento, tem acesso ao conhecimento fragmentado objetivando somente o preparo para o mercado de trabalho.

No seu interior, a relação educação e trabalho mantém as desigualdades que hierarquizam nações, regiões e classes sociais. Frigotto (2005) assinala em seus estudos que para se compreender o trabalho é necessário entendê-lo na sua dimensão ontológica ou ontocriativa, ou seja, na criação do ser humano e nas formas históricas que assumem na sociedade de classe. Nesse contexto, o autor relaciona a educação básica de nível médio e nível médio integrado com o mundo de trabalho e do emprego na produção, sendo este entendido como algo inerente à especificidade humana, criado e recriado conforme as necessidades biológicas do ser humano, mas também em conformidade com as necessidades de vida cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva que assumem suas especificidades no tempo e no espaço (KOSIK, 1986 apud FRIGOTTO, 2005).

Nesta concepção, o trabalho também é entendido como princípio educativo, pois se constitui em direito e dever. O indivíduo humano precisa atender as suas necessidades biológicas, bem como criar seus meios de subsistências, sendo uma tarefa comum para todos.

O trabalho como princípio educativo, então, não é, primeiro e sobretudo, uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político. Dentro desta perspectiva, o trabalho é, ao mesmo tempo, um dever e um direito. Um dever por ser justo que todos colaborem na produção dos bens materiais, culturais e simbólicos, fundamentais à produção da vida humana. Um direito pelo fato de o ser humano se constituir em um ser de natureza que necessita estabelecer, por sua ação consciente, um metabolismo como o meio natural, transformando em bens, para sua produção e reprodução (FRIGOTTO, p.60 e 61).

Entretanto, muitas vezes este princípio educativo do trabalho, que deveria orientar o ensino médio, se reduz a uma modalidade de ensino baseada numa formação politécnica, objetivando quase sempre propiciar aos alunos o domínio das técnicas diversificadas utilizadas na produção e reprodução do capital, em que o trabalho se reduz ao preparo da força de trabalho e confunde-se com o emprego. Isso porque nesse sistema o capital detém a propriedade privada dos meios de produção e a classe trabalhadora a sua força de trabalho para vender, muitas vezes, a um preço inferior às capacidades do trabalhador. Trata-se,

ideologicamente, de uma relação de livre escolha (entre capital e trabalho) em que o trabalhador recebe o que é justo por ser aparente e supostamente livre nessa relação.

Para que a escola supere esta ideologia de formação do cidadão produtivo, Ciavatta (2005) afirma que é necessário romper a concepção de formação para o trabalho em seu sentido técnico desvinculado dos conhecimentos científicos e histórico-culturais que norteiam essa categoria. Dessa perspectiva, os indivíduos possuem direito a obter uma formação completa, que possibilite aos mesmos integrarem-se à sociedade e ao mesmo tempo compreender os mais diversos fenômenos que a compõem em sua totalidade.

Neste contexto, da relação trabalho e educação, buscar-se-á traçar mais detalhadamente ao longo do processo investigatório desta pesquisa o processo histórico que culminou na integração do ensino médio ao ensino profissionalizante, buscando entender as concepções e contradições inerentes à sua relação.

Ademais, é importante destacar a busca de alternativas do Governo Federal para que a população possa ingressar no mercado de trabalho, por meio de investimentos em escolas de educação profissional e também com programas voltados para educação e qualificação profissional. No Maranhão não foi diferente, o Estado que possui a menor renda per capita do país gera na juventude uma baixa perspectiva de vida digna. Conforme os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a renda *per capita* média do brasileiro em 2015 chegou a R\$ 1.113, variando entre os R\$ 2.252 do Distrito Federal - o maior valor em todo o país - e os R\$ 509 do Maranhão, o de menor peso (BRASIL, 2016). Outro fator que merece destaque é que toda oferta de educação profissional e tecnológica é desenvolvida, no âmbito público, pelo Governo Federal.

Tendo em vista não só estes fatores, mas também a implementação do ensino médio profissionalizante, o Governo do Estado criou, no dia 02 de janeiro de 2015, o Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia (IEMA), vinculado à Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Inovação – SECTI, com sede e foro em São Luís, capital do Estado do Maranhão, cuja finalidade é ofertar educação profissional e tecnológica de nível médio e superior no Estado do Maranhão.

Convém esclarecer que o IEMA está organizado em Unidades Plenas (UP), que ofertam Ensino Médio Integral articulado à Educação Profissional; Unidades Vocacionais (UV), que integram uma rede de ensino cuja finalidade é ofertar educação profissional e tecnológica de nível médio e superior no Estado do Maranhão, em todas as modalidades, preparando para o exercício de profissões técnicas; e o Centro de Educação Científica (CEC), que objetiva promover a educação científica para os estudantes do ensino fundamental (anos

finais) da rede pública. O CEC é uma parceria com o Instituto Santos Dumont – ISD e se vincula à Pró-Reitoria de Pesquisa, Extensão e Inovação do IEMA.

Até o segundo semestre do ano de 2018, havia treze Unidades Plenas em funcionamento, localizadas nos municípios de São Luís (Praia Grande e Itaqui Bacanga), Bacabeira (campo empírico deste estudo), Axixá, Brejo, Coroatá, Cururupu, Matões, Pindaré-Mirim, Presidente Dutra, Santa Inês, São José de Ribamar e Timon. O número de UPs pode ser alterado conforme projetos do governo do Estado.

É importante salientar que o Instituto adota um modelo de educação pautado no currículo integrado, sendo este definido no Art. 74 de seu Regimento Geral da seguinte forma:

O currículo do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA em suas formas de ensino profissional técnico de nível médio e superior, em suas várias modalidades, está fundamentado em bases filosóficas, epistemológicas, metodológicas, socioculturais e legais, expressas no seu projeto político-pedagógico, norteador pelos seguintes princípios: estética da sensibilidade, política da igualdade, ética da identidade interdisciplinaridade, contextualização, flexibilidade e educação como processo de formação na vida e para a vida, a partir de uma concepção de sociedade, trabalho, cultura, educação, tecnologia e ser humano (MARANHÃO, p. 14, 2016).

Em meio à necessidade da capacitação para o mundo de trabalho no Maranhão, o Governo Estadual criou o Instituto para o desenvolvimento de cursos técnicos integrados ao ensino médio, respeitando as necessidades locais e as prioridades estratégicas do Estado. Tendo em vista a finalidade que direcionou a implantação do Instituto no Estado, faz-se necessário, na nossa perspectiva, compreender como o currículo está sendo desenvolvido para que atue de forma a integrar o ensino médio profissionalizante ao ensino médio propedêutico.

É o currículo integrado do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA que será investigado, portanto, esta seção trata da introdução da dissertação à medida que situa no tempo e no espaço a problemática do nosso objeto, de uma instituição escolar que alia o ensino médio ao ensino profissionalizante. Após contextualizar nosso objeto à luz das questões norteadoras, definiremos os objetivos geral e específicos relativos ao objeto pesquisado. Identificaremos também os sujeitos envolvidos na pesquisa, bem como a opção metodológica através da qual se estruturou e se organizou a investigação, identificando como se processou a coleta, análise e explicitação do objeto de estudo.

É preciso deixar claro que a análise do currículo integrado entendeu que este tem como base a compreensão do real como totalidade histórica e dialética. Portanto, os pressupostos filosóficos que fundamentam a organização curricular integrada são:

- O primeiro é a concepção de homem como ser histórico-social que age sobre a natureza para satisfazer suas necessidades e, nessa ação, produz conhecimentos como síntese da transformação da natureza e de si próprio. Assim, a história da humanidade é a história da produção da existência humana, e a história do conhecimento é a história do processo de apropriação social dos potenciais da natureza para o próprio homem, mediada pelo trabalho. Por isso, o trabalho é mediação ontológica e histórica na produção de conhecimento (RAMOS, 2005, apud NASCIMENTO e ROSA, 2016, p. 120-121).
- O segundo princípio é que a realidade concreta é uma totalidade, síntese de múltiplas relações. Totalidade significa um todo estruturado e dialético, do qual ou no qual um fato ou conjunto de fatos pode ser racionalmente compreendido pela determinação das relações que os constituem (KOSIK, 1978, apud NASCIMENTO e ROSA, 2016, p. 121).

1.1 Percurso teórico-metodológico

Face ao exposto, salientamos que o interesse pela pesquisa em questão surgiu no decorrer do engajamento no grupo de pesquisa “Escola, Currículo e Formação Docente”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão –PPGE/UFMA, enquanto graduanda e bolsista de iniciação científica. Já no Mestrado em Educação, demos continuidade aos estudos direcionados à proposta do currículo integrado do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA, sobretudo no que se refere à articulação proposta na integração da educação profissional à formação geral no ensino médio.

Para a realização desta pesquisa, partimos da seguinte problemática: A proposta do currículo integrado em tempo integral no ensino médio técnico do IEMA contribui para a formação humana e profissional dos alunos? No intuito de buscar respostas para tal questionamento, surgiram então algumas questões norteadoras o que também nos auxiliou no decorrer do processo de investigação, tais perguntas são: Quais concepções de homem, educação, currículo e sociedade fundamentam o currículo integrado em tempo integral do Instituto? Como se dá a integração pretendida? Para quem o currículo integrado é pensado?

Para compreender essa integração escolhemos como campo empírico a Unidade Plena do IEMA, situada em Bacabeira – MA. O critério utilizado para escolha do campo deve-se ao fato da mestrandia atuar como supervisora escolar no município e conhecer a estrutura educacional da rede municipal. Isto favorece o desenvolvimento da pesquisa, apesar do Instituto fazer parte da rede estadual e a mestrandia atuar na rede municipal (séries iniciais e educação infantil). No que concerne ainda ao desenvolvimento da pesquisa, destaca-se que o campo empírico, é somente uma das treze unidades plenas, pois as outras duas unidades em funcionamento estão localizadas nos municípios de São Luís e Pindaré-Mirim.

Em virtude das questões que nos impulsionaram para a realização desta pesquisa, o nosso objetivo geral é: Analisar a percepção dos alunos cursistas do 3º ano do Ensino Médio Profissionalizante sobre a proposta de currículo integrado do IEMA e suas contribuições para sua formação humana e profissional. E, para que possamos compreender tal proposta de integração, esta pesquisa tem os seguintes objetivos específicos:

- Realizar estudos bibliográficos sobre currículo integrado, legislação educacional referente à Educação Profissional e Educação Básica; e o percurso histórico do ensino médio frente às demandas atuais do mercado de trabalho;
- Analisar a integração curricular prescrita nos documentos legais e pedagógicos do Instituto;
- Investigar as concepções de homem, educação, e sociedade que fundamentam o currículo integrado;
- Verificar como essa integração curricular se materializa no ambiente escolar.

Estes estudos são essenciais para a construção de um suporte teórico-metodológico necessário para a realização de uma pesquisa que, neste caso, é qualitativa, haja vista objetivar compreender o objeto que está sendo pesquisado, analisando-o para além da sua dimensão meramente aparente. Parte-se da percepção dos sujeitos da pesquisa para que se analise o quanto este currículo se aproxima ou se distancia do que descrevem o projeto pedagógico do IEMA na concepção e prática do currículo integrado.

O processo investigativo da pesquisa qualitativa é um modelo tipológico que representa o sistema de base de uma investigação científica articulada em volta de quatro polos: epistemológico (onde a construção do objeto científico e a delimitação da problemática da investigação se processam), teórico (corresponde à instância metodológica em que as hipóteses se organizam e em que os conceitos se definem), morfológico (relaciona-se com a estruturação do objeto científico e permite a objetivação dos resultados investigados) e técnico (dimensão em que são recolhidas as informações e convertidas em dados pertinentes à problemática da investigação) (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN; 1990). Estes quatro polos se interligam e se relacionam de forma a integrar um processo que possa subsidiar de forma concreta os caminhos da pesquisa, não só em tratamento de dados, mas uma investigação que assegure de forma concreta a construção de conhecimentos científicos.

Toda construção de conhecimento científico é pautada também em um aporte teórico e nesta investigação iniciamos apoiando-nos no Estado da Arte, que abordaremos de forma mais detalhada adiante, para nos situar nos estudos científicos que estavam sendo produzidos nas pesquisas qualitativas no campo de currículo, especificamente o currículo

integrado trabalhado em escolas que relacionam a educação formal e o ensino profissionalizante.

1.1.1 Estado da arte

No itinerário das discussões referentes ao currículo integrado, o ponto inicial dessa investigação partiu de análises de estudos no intuito de compreender como nosso objeto de estudo vem sendo estudado no campo das pesquisas acadêmicas, para que então déssemos continuidade da pesquisa em outros aportes teóricos. Ao longo do nosso estudo como mestranda, decidimos analisar as contribuições do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento e Pessoal de Nível Superior (CAPES) sobre o currículo integrado no ensino médio no período compreendido entre 2013 a 2016¹.

Então, realizamos algumas pesquisas relativas à produção científica acerca do currículo integrado no ensino médio, com a finalidade de averiguar as produções recentes desenvolvidas nesta área. Foi possível identificar, no conjunto de 11 trabalhos encontrados, a emergência de preocupações comuns entre teóricos e pesquisadores do campo do currículo relacionado à importância dessa integração se dar de forma interdisciplinar, buscando não só a formação técnica, mas também a formação humana.

Salientamos que esse levantamento foi a primeira iniciativa para construção de nossa pesquisa dissertativa. Entendemos que o estado da arte perpassa toda a nossa pesquisa e nos possibilita realizar levantamentos sobre um determinado assunto a partir de pesquisas de uma determinada área. Este é um importante caminho metodológico, pois além de contribuir na organização e análise de dados, propicia à definição de determinadas áreas de conhecimento (ROMANOWSKI, 2006).

Estes foram os primeiros levantamentos para construção desta dissertação relativos ao estado da arte acerca do currículo integrado no ensino médio que nos possibilitou um direcionamento metodológico para construção dos critérios de nossa pesquisa. Neste levantamento iremos demonstrar o que já se produziu a respeito do currículo integrado no ensino médio, no período de 2013 a 2016, resultados pesquisados no Banco de teses e dissertações da CAPES.

¹ O Estado da Arte foi uma pesquisa realizada dentro da nossa área de estudo no Banco de Teses e Dissertações da CAPES entre o período de 2013 a 2016, atividade proposta na disciplina Metodologia da Pesquisa, cursada no Mestrado.

Para a seleção dos trabalhos, utilizamos como critério de busca a palavra-chave “currículo integrado”, tendo sido considerados também descritores análogos como ensino médio e ensino profissionalizante. Para que se pudesse apreender a temática proposta nesta dissertação, observamos os títulos, resumos e conclusões dos trabalhos, o que garantiu a seleção de 10 dissertações e 1 tese, totalizando 11 publicações no período compreendido entre os anos de 2013 e 2016.

Ao organizar o conjunto dessas publicações decidimos nomear as dissertações em D e numerá-las de 1 a 10, e a tese em T1, conforme está discriminado no Quadro 1:

Quadro 1 – Publicações sobre o currículo integrado no ensino médio com seus respectivos códigos.

TÍTULO	CÓDIGO
Ensino médio integrado: os desafios para implantação da política educacional	D1
A valorização do professor do ensino médio integrado à educação profissional: desafios e complexidade	D2
Ensino médio integrado: um campo de tensão no exercício da docência?	D3
Currículo Integrado e a formação integral de jovens: uma proposta do Instituto	D4
Currículo integrado e a formação integral de jovens: uma proposta do instituto federal farroupilha <i>campus</i> santa rosa	D5
Currículo integrado: uma reflexão entre o legal e o real	D6
Integração curricular no ensino médio: histórias narradas por professores a partir do Projeto PIBID ciências da natureza	D7
O PROEJA e a formação do trabalhador: o currículo integrado em discussão	D8
Ensino médio articulado a educação profissional no SESI-MA e SENAI-MA, modalidade EJA	D9
Concepção de integração curricular presente nos cursos de ensino médio integrado em agropecuária do Instituto Federal Catarinense	D10
Compreensão de currículo na educação profissional: possibilidades e tensões no ensino médio	T11

Fonte: Elaborada pela autora.

Ao analisar os resumos e os títulos destes trabalhos científicos podemos destacar que o tema central é o currículo integrado no ensino médio, porém há relação com outros eixos da educação que permite fazer a problematização da pesquisa, tais como: educação profissional, formação e valorização dos professores, currículo prescrito, política educacional e formação integral.

Com relação aos problemas científicos, Cardoso e Brignoli (1983) asseveram que os mesmos podem ser relativos a fenômenos reais e problemas de estratégia ou processo, que se refiram a nossos modos de conhecimento e pesquisa. Nesta perspectiva, todos os trabalhos científicos elencados no Quadro 1 buscam respostas para problemas relacionados à integração curricular, sendo a análise um dos requisitos básicos para pesquisa científica.

Já no que diz respeito ao currículo integrado e os outros eixos da educação, é de suma importância perceber que estas relações são conduzidas conforme a pesquisa do autor, que vai orientar seus processos metodológicos e epistemológicos, tais como a escolha do campo de pesquisa e dos instrumentos de coleta de dados.

Nesta perspectiva, para que pudéssemos analisar os trabalhos pesquisados optamos por desenvolver um mapa descritivo dos estudos relativos ao currículo integrado por meio de um quadro, levando em consideração as seguintes categorias: ano da publicação (no período de 2013 a 2016), instituição, estado, tipo de estudo e palavras-chave.

Quadro 2 – Mapa descritivo das publicações pesquisadas.

COD.	ANO	INSTITUIÇÃO	UF	TIPO DE ESTUDO	PALAVRAS-CHAVE (Descritores)
D1	2014	Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP	SP	Pesquisa qualitativa Estudo de caso	- Política educacional - Ensino médio integrado - Educação profissional - Dualismo
D2	2016	Curso de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina	SC	Pesquisa qualitativa	- Ensino Médio Integrado - Valorização - Formação/ Carreira - Condições de Trabalho

(CONTINUA)

D3	2016	Programa de Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo	SP	Pesquisa qualitativa	- Ensino Médio Integrado - Educação Profissional - Formação Profissional - Integração Curricular.
D4	2016	Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação	RS	Pesquisa qualitativa Estudo de caso	- Currículo Integrado - Instituto Federal Farroupilha - Educação Profissional - Técnica de Nível Médio - Jovens estudantes - Formação integral
D5	2013	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão	MA	Pesquisa qualitativa	- Educação - Educação Profissional - Ensino Médio - Ens. Médio Integrado - Trabalho
D6	2014	Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	RS	Pesquisa qualitativa Estudo de caso do tipo etnográfico	- Educação profissional - Ensino Médio - Currículo Integrado
D7	2014	Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas	SP	Pesquisa Narrativa	-Interdisciplinaridade - Currículo - Narrativas.
D8	2014	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão	MA	Pesquisa qualitativa	- Currículo Integrado. - Formação Profissional. - PROEJA

(CONTINUA)

(CONCLUSÃO)

D9	2014	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão	MA	Pesquisa qualitativa	- Educação profissional - Ensino médio - Projeto EBEP EJA - Competências.
D10	2014	Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina	SC	Pesquisa qualitativa	- Currículo - Ensino Médio Integrado - Integração Curricular.
T11	2014	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos	RS	Pesquisa qualitativa Estudo de caso	- Cursos técnicos - Educação profissional - Currículo Integrado - Pedagogia da alternância - Inter e transdisciplinaridade

Fonte: Elaborada pela autora.

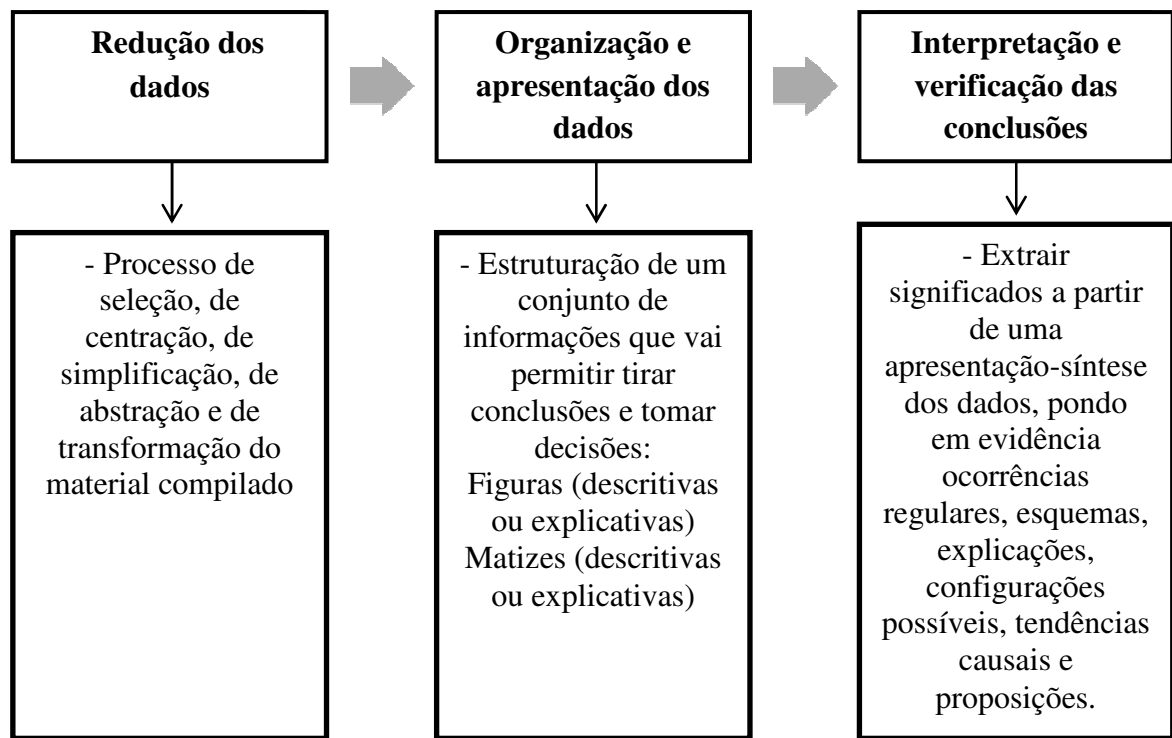
Tomemos como primeira análise a questão dos anos das publicações. Ao observarmos o número de publicações que pesquisamos no período de 2013 a 2016, chama a atenção que nos anos de 2013 e 2015 encontramos poucas produções, enquanto que 2014 e 2016 se destacam. Isso ocorreu porque o critério de escolha foi que o trabalho abordasse ao mesmo tempo a questão do currículo integrado no ensino médio e o ensino profissionalizante.

Ressalta-se também que os estudos têm forte concentração de publicações de pesquisas realizadas nas regiões Sul (45,4%) e Sudeste (27,3%), situação que pode retratar um desequilíbrio na distribuição de Programas de Pós-Graduação e de Cursos de Mestrado e de Doutorado entre as diferentes regiões do Brasil. Embora em número reduzido, há também uma contribuição relevante de trabalhos que se referem ao currículo na região nordeste (27,3%).

Já no que diz respeito ao tipo de estudo, observamos que todos os 11 trabalhos pesquisados são pesquisas qualitativas, porém há também os dados quantitativos que são sistematizados em quadros. Para análise e interpretação de dados qualitativos, ressaltamos ainda que as pesquisas seguiram as três etapas formuladas por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1990) que são: redução de dados, organização e apresentação dos dados e

interpretação e verificação das conclusões. Para melhor compreensão, elaboramos a seguinte figura explicativa:

Figura 1 – Processo de análise e interpretação de dados qualitativos conforme Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1990).



Fonte: elaborada pela autora com base em Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1990).

Ainda neste sentido, as publicações são em sua maioria ensaios teóricos e apresentam resultados e reflexões decorrentes de estudos de campo (Quadro 2). As pesquisas estão apoiadas em: análises de depoimento, estudos de um caso, estudo de caso do tipo etnográfico, estudos descritivos exploratórios e um estudo que faz análise das narrativas coletadas, além de pesquisa teórica e bibliográfica. As técnicas de pesquisa mais utilizadas nas publicações analisadas foram as entrevistas semiestruturadas, análise de documentos, observação e questionário.

Para aplicação desses instrumentos de coletas de dados os pesquisadores utilizaram uma amostra da população estudada. A amostra é o resultado de um procedimento visando extrair uma parte de um todo, ou seja, ela designa o resultado de qualquer operação visando constituir o corpus empírico da pesquisa, sendo esta a abordagem trabalhada pela maioria dos trabalhos pesquisados e apresentados neste artigo (PIRES, 2010).

Por fim, selecionamos as palavras-chave e agrupamos para identificar quais são as palavras destacadas nas publicações pesquisadas e então elaboramos o Quadro 3, que estabelece as categorias estruturantes das palavras-chave divididas em cinco grupos: currículo integrado; educação profissionalizante e ensino médio; formação e valorização de professores; política curricular; e outras palavras correlacionadas ao currículo integrado.

Quadro 3 – Categorias estruturantes das palavras-chave

CATEGORIAS ESTRUTURANTES (Palavras-chave/Descritores)				
CURRÍCULO INTEGRADO	EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE E ENSINO MÉDIO	FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DE PROFESSORES	POLÍTICA CURRICULAR	OUTRAS
- Integração Curricular; - Currículo; - Currículo Integrado; - Formação integral; - Interdisciplinaridade.	- Educação profissional; - Ensino Médio Integrado à Educação Profissional - Ensino Médio Integrado; - Formação Profissional; - Instituto Federal de Farroupilha; - Trabalho; - Técnica de Nível Médio; - PROEJA.	- Formação; - Carreira; - Condições de Trabalho; - Valorização do professor.	- Política educacional.	-Dualismo; - Jovens; estudantes -Narrativas

Fonte: elaborada pela autora

Podemos destacar por meio das análises deste agrupamento de palavras que os trabalhos realizados no campo do currículo integrado versam sobre a relação existente entre o currículo e diversas áreas de conhecimento, tais como as quatro primeiras categorias estruturantes já mencionadas.

Portanto, por meio deste estudo do estado da arte percebemos que o currículo é um espaço de luta e de transformação e é por meio dele que são expostos os objetivos propostos pela educação. No que tange o assunto abordado, afirmamos que a política de integração da educação profissional com o ensino propedêutico, opera, prioritariamente, na perspectiva de um projeto político-pedagógico integrado.

A metodologia de pesquisa Estado da Arte nos possibilitou conhecer o que foi produzido sobre o currículo integrado por meio de análises dos resumos das 11 (onze)

dissertações e 1 (uma) tese, delimitadas no período de 2013 a 2016, no Banco de teses e dissertações da CAPES. Porém, esses primeiros resultados apresentados não esgotam todas as possibilidades de análise a partir dos dados coletados, mas nos apontam algumas tendências da produção na área do currículo integrado, percebendo a escola voltada para preparação do indivíduo para mercado numa perspectiva neoliberal.

Um dos aspectos que identificamos após a leitura do material pesquisado é que boa parte dos resumos são resultados de pesquisas já realizadas, e apresentam de forma clara os aspectos metodológicos e norteadores do trabalho, os teóricos e autores que fundamentam a pesquisa. Essas informações são primordiais para a compreensão mais clara da problemática abordada, bem como do contexto que foi realizada a pesquisa e os sujeitos envolvidos. Outra consideração a ser feita diz respeito às dificuldades encontradas para a realização desta pesquisa, tais como: apresentações diversas dos resumos, títulos que não revelam as indicações do tema da pesquisa, alguns materiais que deixaram de fazer parte do acervo do banco de teses e dissertações da CAPES. No mais, consideramos essa metodologia de suma importância para o levantamento inicial das pesquisas que versam sobre o currículo integrado no ensino médio relacionando trabalho e educação.

1.1.2 Campo da pesquisa

Retomando alguns pontos da pesquisa, o nosso objetivo é analisar a proposta de currículo integrado no ensino médio do IEMA localizado no município de Bacabeira – MA e suas contribuições na formação dos alunos. Portanto, o nosso campo empírico é a Unidade Plena do IEMA de Bacabeira.

Neste sentido, é necessário caracterizar o município em que o Instituto está localizado. O acesso ao município se dá a partir de São Luís, capital do estado do Maranhão; era um importante povoado pertencente ao município de Rosário – MA, teve sua autonomia política e foi elevado à condição de cidade, com a denominação de Bacabeira, pela lei estadual nº 6187, em 10 de novembro de 1994 (CORREIA FILHO, 2011).

Conforme os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2017, o município possuía uma população de aproximadamente 17.053 habitantes e uma densidade demográfica de 24,25 habitantes/km² (BRASIL, 2018). Está inserido na Mesorregião Norte maranhense, compreendendo uma área de 616 km², sendo distribuído geograficamente com os povoados: Peri de Baixo, Peri de Cima, Vidéo, Santa Quitéria, José Pedro, São Cristovão, Vila Cearense, Placa de Recurso, Ramal do Aboud e Gameleira. Limita-

se ao Norte com o município de São Luís; ao Sul, com o município de Santa Rita; a Leste, com o município de Rosário e a Oeste, com o Município de Cajapió. Nos anos 1980, depois da construção da BR-135 e da abertura de olarias, o município ganhou uma siderúrgica e tão logo foi construída a Estrada de Ferro Carajás.

Segundo pesquisas realizadas pela Consultoria Ambiental LTDA (2006) sobre o município, no ano de 2003, Bacabeira apresentou um dos maiores indicadores do Produto Interno Bruto (PIB) do estado maranhense, porém revela profundas desigualdades em seu contexto social, uma vez que parte substancial do valor adicionado provém da indústria de transformação, altamente concentrado no setor cerâmico e de ferro gusa, cuja renda gerada é transferida para agentes econômicos localizados em outros municípios e/ ou estados.

Ainda segundo essas pesquisas, o município apesar de não estar situado na Ilha de São Luís, possui as mesmas vantagens em relação aos municípios situados na capital e em seu entorno, especialmente, para grandes projetos industriais do complexo ferro/aço/alumínio e petróleo, pois é servido por duas ferrovias, a Estrada de Ferro Carajás e a Rede Ferroviária Nordeste, que cortam o seu território no sentido Norte- sul e que podem ser decisivas para a exportação de produtos via Porto do Itaqui.

Foi neste contexto de transformações sociais e econômicas que houve o fortalecimento de novos empreendimentos. A Refinaria Premium e outros empreendimentos econômicos projetados para a região norte maranhense que estavam em fase de implantação, ocasionou inúmeras mudanças nos anos de 2013 e 2014. Porém, no início de 2015, em meio às crises econômicas e as denúncias de corrupção no cenário político brasileiro, a Petrobrás abortou a projeto da refinaria cancelando as obras. E na área onde seria erguida a refinaria ocorreu a desocupação de vários moradores e foi afetada por diversos danos ambientais, além dos prejuízos que alguns empresários tiveram ao investir em empreendimentos visando o crescimento econômico e um fluxo maior de pessoas que alavancariam a economia local.

No início, devido à implantação da refinaria, a Petrobras, em parceria com a prefeitura municipal de Bacabeira, ainda investiu recursos no campo educacional: os impostos foram repassados ao município por meio de obras e investimentos, dentre eles destacamos a construção de 4 escolas de ensino fundamental, três creches para educação infantil e uma escola para funcionamento de educação profissionalizante, o Centro de capacitação profissional para jovens, que atualmente está cedida ao governo do Estado em parceria com o município para sediar o IEMA UP – Bacabeira.

Houve também investimentos na Formação continuada dos professores da rede municipal, pela Fundação Trompowsky, com o oferecimento de: Especialização em

Concepções Pedagógicas. (Carga Horária: 360h), Aperfeiçoamento em Curso de Alfabetização e Letramento. (Carga Horária: 80h) e treinamento para reforço com alunos que apresentavam baixo rendimento escolar.

Retomando ainda o campo da economia, destacaremos alguns aspectos ressaltados no Plano Municipal de Educação (BACABEIRA, 2015), que demonstra um diagnóstico completo e que nos permite caracterizar com solidez o município. Bacabeira caracteriza-se pela forte dependência de recursos gerados externamente, tais como as transferências constitucionais do Fundo de Participação dos Municípios (FPM), do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e do Sistema Único de Saúde (SUS).

Já as riquezas geradas no território como a exploração agrícola são voltadas para a produção de produtos básicos alimentares, com um baixíssimo nível de produção, uma vez que estes produtos estão concentrados em pequenos estabelecimentos, do tipo roça, normalmente, com reduzido tamanho. Outra fonte primária de exploração no município é a pesca, desenvolvida de modo tradicional para o sustento da própria população e a comercialização de excedente.

No que diz respeito ao setor industrial, as atividades mais significativas são as voltadas para a produção cerâmica e para a produção ferro-gusa. É relevante a produção de ferro-gusa, produto exportado pelo Porto do Itaqui, e a produção de produtos cerâmicos (tijolos e telha), em 4 estabelecimento de médio e grande porte instalados na margem da BR 135, além de Empresas de extração de pedras britas para construção, que são responsáveis pela maior participação do município na formação do Produto Interno Bruto (PIB) e no índice de participação do município na distribuição do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) em relação aos municípios vizinhos de Rosário e Santa Rita, além de contribuir para elevar a renda per capita do município (BACABEIRA, 2015).

No setor do comércio predominam os estabelecimentos do tipo mercearias, lojas de confecção masculina e feminina, farmácia, restaurante, frutaria, açougues com predominância de estabelecimento de pequeno e médio porte na sede municipal e em Peri de Baixo; no setor de serviços predominam os estabelecimentos voltados para aquelas atividades de menor complexidade, tipo oficinas de manutenção e reparação.

Em meio a esse panorama econômico, destacamos também os aspectos referentes à cultura que constituem o patrimônio cultural do município, tais como suas manifestações culturais, os modos de viver, de construir, de fazer, de expressões e celebrações, que como

define a Constituição Federal de 1988, artigo 216, tal patrimônio (material ou imaterial) define a identidade e memória da sociedade brasileira (BRASIL, 1988).

É válido lembrar que o município de Bacabeira era um povoado que integrava o município de Rosário e, historicamente, essas regiões foram importantes áreas de povoação, a partir dos primeiros anos de colonização portuguesa. Vestígios arqueológicos apontam para a presença de etnias indígenas, grupos que contribuíram para as práticas culturais e saberes tradicionais presentes nas representatividades da identidade cultural da região e construções que formam um retrato da História do lugar e coexistem com as novas edificações, paisagens e relações trazidas pelas mudanças econômicas na região (BACABEIRA, 2015).

Para exemplificar, destaca-se a Fonte do Bombaim, localizada no povoado de Peri de Baixo, que no início do século XIX foi importante para o abastecimento de água potável e para a produção de cana-de-açúcar. Atualmente, ainda é utilizada esporadicamente por alguns moradores.

Tem-se também os festejos de Santos Reis, Nossa Senhora da Conceição, São Pedro, Santo Antônio, Festa do Divino, Pastor e Festa do Rolo Grande, revestidos de um caráter sagrado e ao mesmo tempo profano, expressos na religiosidade, nas danças, comidas e bebidas. É importante destacar, também, os grupos de bumba-meu-boi de orquestra, em Peri de Cima e Vidéo, sotaque típico da localidade, caracterizado pelo uso de instrumentos de sopro e cordas, como saxofones, banjos, pistons, clarinete, o bombo e o tambor-onça (BACABEIRA, 2015).

Outro aspecto importante nas formas de expressão do Município é o período junino, marcado de expressões envolvendo cores, ritmos, danças, culinária e religiosidade, acontecendo inclusive com a participação das Escolas Públicas do Município, em uma noite dedicada à Educação. Nesse cenário, crianças, adolescentes e adultos apresentam diversas danças, como a dança portuguesas, Cacuriá, Tambor de Crioula, Boiadeiro, Quadrilha, capoeira, Bumba Boi, dentre outras danças, que apesar das várias interferências sofridas pelas transformações socioculturais e econômicas, refletem que a cultura se constrói e reconstrói com o passar do tempo.

Ainda de acordo com o Plano Municipal de Educação de Bacabeira (BACABEIRA, 2015), no que diz respeito à rede de escolas, o município de Bacabeira – MA possui 22 (vinte e duas) escolas municipais, sendo que destas, 50% são reconhecidas pelo Conselho Municipal de Educação- CME, 25% estão em processo de tramitação, 20% sem pedido de regularização, 5% com processo arquivado e 03 (três) escolas estaduais que

funcionam em prédio municipal, duas na sede (sendo uma dessas o IEMA), e a outra em Periz de Baixo, atendendo ao Ensino Médio.

Destaca-se que o município de Bacabeira-MA dispõe de 14 (quatorze) escolas para o atendimento da educação infantil, distribuídas em três Creches, uma localizada na sede e as outras em Peri de Baixo e Peri de Cima respectivamente. A Educação Infantil, por sua vez, é oferecida por dez escolas, localizadas na sede e na zona rural. 14% destas escolas, possuem salas multisseriadas por motivo de infraestrutura inadequada e 7% por não possuírem número suficientes de alunos para formar a turma. Das 22 Escolas do município, 18 atendem ao Ensino Fundamental (BACABEIRA, 2015).

A educação profissional, no município de Bacabeira- MA, no âmbito formal, é oferecido pela Escola Técnica de Bacabeira (ETECBA), da rede privada (Segurança do Trabalho, Técnico em Enfermagem, Recursos Humanos, Radiologia, Edificações, Administrações) e pelo Instituto Federal do Maranhão (IFMA), da rede federal (Eletromecânica, Meio Ambiente e Técnico em Informática).

Vale ressaltar que o município de Bacabeira – MA possui o IEMA, que faz parte do Programa Escola em Tempo Integral, implantado no estado do Maranhão no ano de 2015. A parceria do município consiste na liberação do Centro de Capacitação, um espaço educacional, construído em parceria com a Prefeitura Municipal e a PETROBRÁS, resultado do projeto Educar para Incluir, para facilitar o desenvolvimento Educacional e Econômico para a região.

No que se refere ao Ensino Superior há os cursos oferecidos pelo ETECBA, instituição da rede privada, a que fizemos referência há poucos, e que fornece ao público os cursos de Pedagogia, Serviço Social, Educação Física e Administração, bem como alguns cursos técnicos.

Por fim, ainda se tratando do setor educacional, no que concerne à valorização dos profissionais da educação e atendendo o artigo 67 da LDB que determina que os sistemas de ensino promovam a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes inclusive nos termos dos estatutos e nos planos de carreira do magistério, o ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para este fim, piso salarial profissional, progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho, período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluído na carga horária de trabalho e condições adequadas, o município de Bacabeira – MA contempla a valorização dos profissionais por meio do Plano de Carreiras, Cargos e Salários e de Valorização dos

Profissionais da Educação Básica, Lei nº 294 aprovada em 29 de dezembro de 2011, sendo elaborado com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96.

1.1.3 Procedimentos e técnicas

Captar as percepções dos sujeitos envolvidos na proposta curricular do Instituto é de fundamental importância. Portanto, para compreender a concepção dinâmica da estrutura do currículo integrado do IEMA temos como necessário analisar tais percepções nos níveis prescritivo (documental) e perceptivo (sujeitos da pesquisa).

Como destacamos anteriormente, esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa e realizamos a coleta de dados por meio de questionários preformados (perguntas abertas e fechadas), grupo focal e análise documental. Tais instrumentos nos possibilitaram estabelecer a relação entre nosso campo empírico e as teorias estudadas.

De acordo com Franco (1994), a pesquisa qualitativa procura identificar as múltiplas facetas de um objeto de pesquisa contrapondo os dados obtidos aos parâmetros mais amplos da sociedade e analisando-os à luz dos fatores sociais, econômicos e psicológicos. Ou seja, na pesquisa qualitativa há a preocupação de se compreender a realidade que o objeto da pesquisa vivencia.

Buscamos, assim, compreender a realidade do objeto desta pesquisa adotando uma postura crítica, pois por se tratar de uma pesquisa qualitativa é necessário que se tenha o contato direto e prolongado com o ambiente e a situação que está sendo investigada, por meio do trabalho intensivo de campo, bem como a construção dos instrumentos para a coleta de dados.

Assim, optamos por estes instrumentos de coleta de dados, por acreditarmos que nos possibilitam apreendermos melhor a percepção dos alunos cursistas do 3º ano do IEMA com relação ao currículo integrado. Elaboramos o roteiro do grupo focal e os questionários de forma que conseguíssemos recolher dados que garantissem uma compreensão do fenômeno pesquisado e respondessem com clareza as inquietações desta pesquisa.

As questões dos questionários são classificadas em preformadas, por se tratar de questões abertas e fechadas. E, no que se refere à análise documental ou análise de conteúdo, incidiram sobre os documentos e nos possibilitaram complementar a investigação. (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN; 1990). Neste sentido, aplicamos os questionários e o grupo focal com os alunos do terceiro ano, por estarem prestes a concluir os

estudos do ensino médio e teoricamente possuem mais conhecimentos referentes à escola onde estudam, como anunciamos.

O Grupo focal, de acordo com Powell e Single (1996, apud Gatti, 2005), constitui-se por um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores com o propósito de discutir uma temática, o objeto da pesquisa, a partir de sua experiência pessoal. Ainda de acordo Gatti (2005), essa técnica permite compreender e conhecer diferentes percepções prevalentes em uma dada questão por pessoas que compartilham de determinada experiência, fator relevante para o estudo do problema visado e que nos deu o direcionamento metodológico necessário na pesquisa empírica.

Então, para extrair resultados de maneira mais eficiente, combinamos essas duas técnicas de investigação científica. Merece destacar que O IEMA UP de Bacabeira possui, neste ano letivo de 2018, 124 alunos cursando o terceiro ano do Ensino Médio, divididos em quatro turmas conforme o curso técnico (uma turma de técnico em mineração, uma turma de técnico em logística e duas turmas de técnico em administração). A pesquisa empírica foi realizada primeiramente com a aplicação de questionários com perguntas abertas e fechadas, com fins de estabelecer o perfil dos participantes. Os sujeitos que compuseram a amostra da pesquisa foram 96 jovens. Após análise e tabulação dos dados dos questionários, aplicamos então o grupo focal com 10 alunos com o objetivo de analisar nas falas colhidas as percepções de currículo integrado e sua influência na formação humana e profissional dos alunos.

Ressaltamos, também, que os critérios de escolha para os alunos participantes do grupo focal foram: ter participado e preenchido os questionários, estarem cursando o terceiro ano do ensino médio e ter interesse de forma voluntária na discussão proposta. Em conversa com a gestora administrativa do Instituto, elaboramos os convites para os voluntários e a mesma selecionou 10 alunos (2 alunos do curso técnico de administração, 4 alunos do curso técnico de logística e 4 alunos do curso técnico de mineração).

1.2 Estrutura da dissertação

Passamos agora a apresentar a estrutura desta dissertação no sentido de fazer uma sinopse de cada seção. Na introdução situamos nosso objeto de estudo, os objetivos da pesquisa, as questões norteadoras bem como a trajetória teórico-metodológica na qual descrevemos os primeiros estudos referentes ao nosso objeto de estudo (estado da arte), a caracterização do campo empírico e os procedimentos e técnicas que utilizamos.

Na segunda seção, denominada *Trajetórias e percursos epistemológicos das teorias curriculares – a concepção de Currículo Integrado e sua relação com a Interdisciplinaridade*, realizamos um resgate histórico para compreendermos como as teorias curriculares foram sendo construídas até chegar ao currículo integrado e suas relações com a interdisciplinaridade e a formação de professores.

Na terceira seção, sobre *O Ensino Médio integrado à Educação Profissional no Brasil*, discutimos o ensino médio integrado à educação profissionalizante, fazendo uma síntese dos aspectos históricos, destacando as diretrizes e princípios que orientam o ensino profissionalizante. Bem como, tratamos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio que traz em sua construção ideologias neoliberais. Nesse contexto de ensino profissionalizante, caracterizamos o IEMA e seu Projeto Pedagógico, bem como a organização e proposta pedagógica da Unidade Plena Bacabeira.

A quarta seção – *Análise sobre o currículo integrado do IEMA e sua contribuição para formação humana e profissional: percepções e diálogos dos alunos do 3º ano* – realizamos a análise e tratamento dos dados, demonstrando o perfil dos alunos do 3º ano do ensino médio dos cursos técnicos de Mineração, Logística e Administração, bem como as percepções e diálogos referentes ao currículo integrado em tempo integral, a perspectiva de continuação dos estudos e inserção no mercado de trabalho.

O final, que corresponde à quinta seção – *Considerações transitórias: currículo integrado no ensino médio - caminhos, desafios ou possibilidades para formação e educação de jovens* – apresentamos uma síntese dos dados que foram obtidos por meio da pesquisa empírica, buscando hipóteses que possam ser referências de possíveis respostas ao problema de nossa pesquisa: A proposta do currículo integrado em tempo integral no ensino médio técnico do IEMA contribui para a formação humana e profissional dos alunos?

Cientes da importância desta pesquisa para a construção de conhecimentos científicos e de estudos posteriores, buscamos nesta dissertação apresentar o relatório final ao Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão/UFMA, assumindo a responsabilidade na coleta de dados e divulgação dos resultados da referida pesquisa.

2 TRAJETÓRIAS E PERCURSOS EPISTEMOLÓGICOS DAS TEORIAS CURRICULARES: a concepção de Currículo Integrado e sua relação com a Interdisciplinaridade e a formação de professores

O contexto escolar permeia diversos mecanismos que norteiam a educação em si. Dessa maneira, faz-se necessário compreender que o currículo é um dos mecanismos chave para o desenvolvimento escolar, ou seja, ele é a base para que o processo de ensino aprendizagem seja realizado da melhor forma possível. Todavia, o currículo é um território marcado pela historicidade e ao longo dos anos acompanha as mudanças e se define em diversas modalidades.

Neste sentido, buscamos analisar e compreender nesta seção o percurso epistemológico das teorias curriculares, chegando à concepção de currículo integrado e interdisciplinaridade, bem como as recentes reformas educacionais que direcionam o que deve ou não ser ensinado, ou, qual conhecimento é mais válido em detrimento a outros.

2.1 A perspectiva histórica das teorias curriculares

A primeira noção sobre a existência de currículo surgiu no ano de 1633, na Universidade de Glasgow, Reino Unido. A ideia de currículo tem início com a necessidade de se saber o que iria se ensinar. Desta forma, seu objeto central é o conhecimento (científico e escolar), entendendo que a escola é um espaço de ressignificação de conhecimentos e produção de novos e a ação docente deve ser assentada nos conhecimentos científicos e didáticos amplos sobre o processo educativo na sua relação com o contexto sócio-cultural.

Por se tratar de uma área de estudo ampla e que se relaciona diretamente com a sociedade, é necessário, inicialmente, discutir alguns aspectos históricos e epistemológicos relacionados ao currículo. Para tanto, destacaremos inicialmente os estudos de Silva (2003b). *Em seu livro Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*, o autor faz uma trajetória do desenvolvimento das teorias curriculares.

Partindo do pressuposto que currículo não é somente um rol de disciplinas e conteúdos, mas um instrumento de ação política, social e cultural que se pauta em uma concepção de mundo, homem e educação, entendemos que uma prática político pedagógica que possui intenções frente às relações sociais também é currículo. Portanto, definir o currículo é algo complexo, é preciso entender a sua origem, passando pelas teorias tradicionais, críticas e pós-críticas.

Para Silva (2003b) as definições não revelam a verdadeira essência do currículo, a perspectiva adotada pelo autor é a de que se deve ver as teorias a partir da noção de discurso. Por isso, é importante para este trabalho que se conheça as questões que essas teorias buscam responder para que se possa compreender o processo educacional, pois há questões, segundo o autor, que toda teoria de currículo enfrenta, tais como: qual conhecimento deve ser ensinado? O que os alunos devem ser, ou melhor, que identidades construir? Com base em que relações de poder serão essas perguntas respondidas? Cada autor, em cada época em que constroem uma teoria de currículo, nela esta intrínseca as relações de poder da época e seus ideais, pois considera-se que a história e a sociedade fazem parte da construção deste currículo em cada teoria se tem uma concepção de mundo, de educação, de aprendizagem, de homem, etc.

Nesta perspectiva, é importante entender que o currículo é embasado em teorias que produzem propostas curriculares e interferem na prática docente. Essas teorias são divididas em teorias tradicionais, críticas e pós-crítica, todas contextualizadas historicamente. O currículo, para a teoria tradicional, deveria conceber a escola como um órgão semelhante a uma empresa comercial ou industrial, dando destaque para a eficiência, organização, produtividade e desenvolvimento.

Inicialmente, ressaltamos que os estudos sobre o currículo nasceram nos Estados Unidos, com duas tendências iniciais: uma conservadora e a outra progressivista. O modelo de currículo conservador foi defendido por Bobbitt, em sua obra *The Curriculum* publicado em 1918. O modelo de currículo de Bobbitt seria “a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados” (SILVA, 2003, p. 12). Bobbitt buscava igualar o sistema educacional ao sistema industrial. Seu modelo curricular era baseado no modelo organizacional e administrativo de Frederick Taylor, onde a educação deveria funcionar de acordo com a administração científica.

Já o progressivista tem como representante John Dewey, teórico que defendia a construção de uma democracia liberal e considerava relevantes as experiências das crianças e jovens. Em seu livro *The child and the curriculum* de 1902, o autor enfatiza, em contraste com Bobbitt, a importância de se levar em consideração, no planejamento curricular, os interesses e as experiências dos alunos (SILVA, 2003).

Enquanto Bobbitt entendia o currículo como conjunto de estratégias para preparar o jovem para a vida adulta; Dewey o compreendia como o ambiente que era fornecido ao estudante para experienciar a vida. Moreira (1990) pontua que Dewey via na escola uma sociedade em miniatura. Um dos paradigmas que dominou o campo do currículo nos Estados

Unidos e que consolidou o modelo de currículo de Bobbitt definiu-se num livro de Ralph Tyler.

A obra de Ralph Tyler *Princípios Básicos de Currículo e Ensino* foi editada, inicialmente, em 1949, pela Universidade de Chicago, e é considerada, por inúmeros estudiosos, como um clássico no campo curricular. Sua importância, segundo Kliebard (1990) é de importância que seus princípios foram levados à posição de dogma (CUNHA, 1992, p.124).

Muito semelhante ao modelo curricular de Bobbit, Tyler considerava a organização e o desenvolvimento pilares do currículo e que, o currículo deveria buscar responder as seguintes questões: que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?; Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?; Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?; Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?. Sendo que estas quatro perguntas correspondem à divisão tradicional da atividade educacional: currículo, ensino e instrução e avaliação (SILVA, 2003b).

Fica claro o propósito de Tyler, que em seu modelo curricular, buscou associar princípios da eficiência centrados nos objetivos, nos métodos e nos modelos de planejamento de currículos, com princípios do pensamento de Dewey, tais como a centralidade nos alunos e a defesa do ensino por atividades.

Após esse período de 1920, Silva (2003b) destaca que a década de 1960, foi marcada por grandes transformações e agitações (tais como: o movimento da independência das antigas colônias europeias, os protestos estudantis da França e em vários outros países, a continuação do movimento dos direitos nos Estados Unidos, os protestos contra a guerra do Vietnã, os movimentos de contracultura, o movimento feminista, a liberação sexual, as lutas contra a ditadura militar no Brasil, entre outros movimentos culturais e sociais que caracterizam os anos 60) foi em meio a essas agitações que surgiram as teorias críticas em contraposição àquelas concepções mais tradicionais e mais técnicas de currículo.

As teorias críticas questionavam os modelos educacionais tradicionais ao analisar e compreender o currículo de uma forma mais ampla, ao contrário das tradicionais e tecnicistas, que preocupavam-se mais com as formas de organização e elaboração do currículo. Em contraste, as teorias críticas surgem para colocar em questão a educação, questionando o *status quo* visto como responsável pelas desigualdades e injustiças sociais, buscando uma transformação radical. Trazendo novas ideias e uma postura mais crítica em relação aos aspectos sociais, culturais e econômicos.

Para Silva (2003b) só podemos analisar as teorias críticas de currículo tomando como base as teorias críticas mais gerais, que na verdade foram as diretrizes que influenciaram o desenvolvimento das teorias críticas. Entre os estudiosos pioneiros desta área destaca-se a obra de Louis Althusser, *A ideologia e os aparelhos ideológicos do estado* (1970), que vê a escola além de outras instituições, como aparelho ideológico do Estado, na medida em que esta reproduz e propaga a ideologia dominante através dos conteúdos.

Althusser afirma que a educação tem a função de suscitar no aluno aspectos ditos como indispensáveis da sociedade ou de um grupo social em particular, o que ele retrata como função homogeneizadora da educação. E, para disseminar as ideologias do Estado, Althusser (1980, p.43 e 44) lista as instituições responsáveis por moldar a sociedade, tais como

- O Aparelho ideológico do Estado (AIE) religioso: os sistemas das diferentes igrejas;
- O AIE escolar: os sistemas das diferentes escolas públicas e particulares;
- O AIE familiar;
- O AIE político (os sistemas políticos de que fazem parte os diferentes partidos;
- O AIE sindical;
- O AIE da informação (imprensa, rádio, televisão, etc);
- O AIE cultural (Letras, Belas artes, Desportos, etc)

Os aparelhos ideológicos do estado funcionam pautados em uma ideologia dominante. Como se está tratando neste trabalho de fatores relacionados à educação, destaca-se a escola dentro desta concepção de Althusser, dado que essa instituição, segundo este ponto de vista, contribui para propagar o sistema capitalista através dos seus conteúdos, como nos esclarece a análise a seguir:

a escola atua ideologicamente através de seu currículo, seja de uma forma mais direta, através das matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a desejabilidade das estruturas sociais existentes, como Estudos Sociais, História, Geografia, por exemplo; seja uma forma mais indireta, através de disciplinas mais 'técnicas', como Ciências e Matemática. Além disso, a ideologia atua de forma discriminatória: ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e controlar. Essa diferenciação é garantida pelos mecanismos seletivos que fazem com que as crianças das classes dominadas sejam expelidas da escola antes de chegarem àqueles níveis onde se aprendem os hábitos e habilidades próprios das classes dominantes (SILVA, 2003, p.32).

Enquanto Althusser enfatiza os conteúdos das matérias escolares na transmissão da ideologia capitalista, Bowles e Gintis enfatizam a aprendizagem através das relações que ocorrem dentro da escola. Em seu livro, *A escola capitalista na América*, os autores dão ênfase à aprendizagem através da vivência e das relações sociais que ocorrem na escola, essas

experiências irão repercutir na formação de atitudes necessárias para o mercado de trabalho capitalista (SILVA, 2003b).

Como estamos pontuando, a crítica à escola capitalista não se limitou a estudos pautados em uma visão marxista nas perspectivas dos teóricos citados, mas também com os estudos dos sociólogos franceses Bourdieu e Jean-Claude Passeron, que assentaram as bases para as críticas posteriores à educação liberal. Foi a partir deles que a crítica passou a ter um caráter mais sociológico, visto que o funcionamento da escola e das instituições culturais não era visto diretamente articulado ao funcionamento da economia, mas por meio de metáforas, ou seja, a cultura funcionando como economia, o “capital cultural”.

Para Bourdieu e Passeron, a dinâmica da reprodução social está centrada no processo de reprodução cultural que garante a amplitude da sociedade. À medida que a cultura tem valor e faz com que o indivíduo possua vantagens simbólicas e materiais ela se constitui como sendo capital cultural. Daí a escola passa a ser um mecanismo de exclusão pois o currículo é baseado na cultura dominante, em que as crianças das classes dominantes compreendem facilmente o código, enquanto que para as crianças das classes dominadas esse código é simplesmente indecifrável (SILVA, 2003b).

Então, esse movimento mais crítico se consolidou a partir de 1970, quando surgiram outras teorias críticas de currículo, reforçadas com a I Conferência sobre Currículo organizada pelo grupo de estudiosos, na Universidade de Rochester, em Nova York, em 1973. Essas novas tendências críticas do currículo são baseadas na Nova Sociologia da Educação, que diferente das anteriores que criticavam as teorias tradicionais de educação, tem como referência a antiga Sociologia da Educação, orientada pela pesquisa empírica sobre os resultados desiguais produzidos pelo sistema educacional. Resultados que se referem principalmente ao fracasso escolar de crianças das classes operárias. Entretanto, tais pesquisas pautavam-se em variáveis de entrada, classe social, renda e situação familiar e nas variáveis de saída, resultado dos testes escolares, sucesso ou fracasso escolar, deixando de relacionar essas duas variáveis.

Exatamente dentro dessa Nova Sociologia da Educação, foi criado um movimento conhecido como “movimento de reconceptualização”, que se contrapunha ao modelo tecnocrata estabelecido por Bobbitt e Tyler. Foi um movimento que surgiu em meio às insatisfações dos teóricos do currículo, que passaram a perceber que o currículo não podia ser compreendido somente de forma mecânica, sem se relacionar com as teorias sociais em que se situava.

As teorias se apresentaram, então, críticas aos modelos tradicionais de currículo, baseadas nas estruturas políticas e econômicas e na reprodução cultural e social, os que defendiam o conceito marxista, como, por exemplo, Gramsci e Escola de Frankfurt. Por outro lado, surgiram as críticas inspiradas em estratégias interpretativas de investigação, como a fenomenologia e a hermenêutica.

Um dos estudiosos que têm uma perspectiva aproximada ao marxismo é Michael Apple, para ele o currículo representa as estruturas econômicas e sociais mais amplas, por isso não pode ser considerado algo neutro, desinteressado, pois

[...] a preocupação não é com a validade epistemológica do conhecimento corporificado no currículo. A questão não é saber qual conhecimento é considerado verdadeiro. A preocupação é com as formas pelas quais certos conhecimentos são considerados como legítimos, em detrimento de outros, vistos como ilegítimos. Nos modelos tradicionais, o conhecimento existente é tomado como dado, como inquestionável. Se existe algum questionamento, ele não vai além de critérios epistemológicos estreitos de verdade e falsidade. Como consequência, os modelos técnicos de currículo limitam-se a questão do 'como' organizar o currículo. Na perspectiva política postulada por Apple, a questão importante é, ao invés disso, a questão do 'por quê'. Por que esses conhecimentos e não outros? Por que esses conhecimentos são considerados importantes e não outros? E para evitar que esses 'por quês' simplesmente sejam respondidos por critérios de verdade e falsidade, é extremamente importante perguntar: 'trata-se do conhecimento de quem?'. Quais interesses guiaram a seleção desse conhecimento particular? Quais são as relações de poder envolvidas no processo de seleção que resultou nesse currículo particular? (SILVA, 2003, p. 46 e 47).

É respondendo estas questões que poderemos definir a que interesses particulares das classes dominantes o currículo objetiva atender, pois, para Apple, o currículo é diretamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas. Nesta perspectiva, o currículo, visto deste ponto de vista, não pode ser compreendido ou transformado se não houver questionamentos referentes às suas relações com a estrutura dominante.

Henry Giroux é outro estudioso americano que tem ajudado a desenvolver uma teorização crítica sobre currículo ao compreender o currículo como uma política cultural. Na sua visão as perspectivas dominantes ao se centrarem em critérios de eficiência e racionalidade, deixavam de levar em consideração o caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais; particularmente do conhecimento. As bases de sua teoria encontram-se em uma pedagogia da possibilidade,

contra a dominação rígida das estruturas econômicas e sociais sugeridas pelo núcleo 'duro' das teorias críticas da reprodução, Giroux sugere que existem mediações e ações no nível da escola e do currículo que podem trabalhar contra os desígnios do poder e do controle. A vida social em geral e a pedagogia e o currículo em particular não são feitos apenas de dominação e controle. dever haver um lugar para a oposição e a resistência, para a rebelião e a subversão (SILVA, 2003b, p. 53).

Giroux compreende a pedagogia e o currículo como um campo cultural de lutas, de conceitos de emancipação e libertação. O currículo é concebido como uma política cultural e não transmite apenas fatos e conhecimentos, mas constrói valores e significados culturais para a sociedade. A concepção emancipadora e libertadora na teorização curricular e pedagógica de Giroux, centra-se em três conceitos relevantes a se destacar: esfera pública, intelectual transformador, voz. “Tomando de empréstimo a Habermas o conceito de ‘esfera pública’, Giroux argumenta que a escola deve funcionar como uma ‘esfera pública democrática’” (SILVA, 2003, p. 54).

A escola e o currículo então, a partir desta visão, devem ser um espaço onde o aluno tenha a oportunidade de se expressar e expor as suas concepções, discutir e participar, fazer questionamentos da realidade social. O professor, por sua vez, é visto como transformador e deve estar ativamente ligado a esses questionamentos, como parte do processo emancipatório, sendo o intelectual transformador. Desta maneira, a escola tem a possibilidade de trabalhar a realidade social, trabalhando a linguagem, um canal, que dá voz aos estudantes. Giroux (1992, p 84-85) afirma que:

como parte da produção de significado, a linguagem representa uma força central na luta por expressão. A escola é umas das esferas públicas básicas, onde, pela influência da autoridade, da resistência e do diálogo, a linguagem é capaz de construir a maneira como vários indivíduos e grupos codificam e, assim, leem o mundo.

Somente por meio desta capacidade de ler e entender o mundo o indivíduo poderá ser capaz de lutar por sua emancipação, buscará transformar a realidade social, contestará as relações de poder de maneira crítica. Percebemos até aqui que o currículo é muito mais que objetivos, conteúdos escolares, mas ele pode ser uma forma de mudar a realidade a partir das concepções que nele estão inseridas; o currículo é um local de trocas de conhecimentos, de discussão acerca da das relações sociais de poder, onde se produzem e se criam significados sociais, ele é poder.

No contexto brasileiro, o autor de destaque nas teorias críticas de Currículo é Paulo Freire, com sua concepção libertadora de educação. Sua concepção é visivelmente pedagógica, Freire não desenvolveu uma teorização sobre currículo. “Em sua obra, entretanto, como ocorre com outras teorias pedagógicas, ele discute questões que estão relacionadas com aquelas que comumente estão associadas com teorias mais propriamente curriculares” (SILVA, 2003, p.57).

O seu livro, *Pedagogia do Oprimido*, publicado em 1970, impulsionou a pedagogia crítica. Sua obra dá ênfase ao indivíduo por meio do estudo crítico da realidade. Freire (1987)

afirma que um processo educacional autêntico deve ser culturalmente e historicamente fundamentado. Pois, é por meio dos conhecimentos históricos, sociais e culturais da humanidade que se pode adquirir experiências passadas, e então apropriando-se destes conhecimentos tem-se a formação social do indivíduo, que buscará uma transformação social. E para que haja de fato essa transformação é necessário que o educador libertador estabeleça uma relação diferente entre conhecimento e sociedade (FREIRE; SHOR, 1986). Pois só haverá transformação se de fato o indivíduo se apropriar dos saberes e de posse deste conhecimento ter voz diante da sociedade.

Por isso, o ato pedagógico deve ser considerado um fator relevante, pois por meio dele se constrói um ato dialógico em que educadores e educandos participam da escolha dos conteúdos e da construção do currículo. Sendo assim, o professor assume o papel de suma importância para o desenvolvimento e implementação deste currículo na escola, pois ele deverá enfatizar a importância da participação coletiva da comunidade escolar no processo de construção curricular, fazendo entender que esta não se reduz mais à atividade de “poucos iluminados” ou especialistas (FREIRE, 1993), mas a todos da sociedade.

Este autor critica o currículo existente através do conceito de “educação bancária”; neste tipo de educação o educador exerce um papel ativo, sendo o detentor do conhecimento, e o educando recebe conhecimento, se limitando a uma recepção passiva. Ou seja, o currículo em questão se distancia das situações experienciais dos indivíduos que fazem parte do processo educacional. O currículo crítico deve dar importância para as experiências dos alunos, estas devem ser a fonte primária para os temas significativos ou geradores.

Na perspectiva de Freire, é a própria experiência dos educandos que se torna a fonte primária de busca dos ‘temas significativos’ ou ‘temas geradores’ que vão constituir o ‘conteúdo programático’ do currículo dos programas de educação de adultos. Freire não nega o papel dos especialistas que, interdisciplinarmente, devem organizar esses temas em unidades programáticas, mas o ‘conteúdo’ é sempre resultado de uma pesquisa no universo experiencial dos próprios educandos, os quais são ativamente envolvidos nessa pesquisa (SILVA, 2003, p. 60 e 61).

Freire (1987) explica que o processo educacional deve ser articulado culturalmente e historicamente. A partir de uma análise histórica do currículo escolar adquirem-se experiências com as reformas do passado e evolui-se por meio delas. Nesta perspectiva, o currículo deveria ser organizado em torno de aspectos multiculturais como raça, gênero, diferenças individuais, classe social, problemas sociais e justiça social ou equidade. A visão epistemológica curricular de Freire baseia-se então em uma perspectiva fenomenológica do ato de conhecer. A consciência das coisas, das próprias atividades e de si mesmo é o que

diferencia o ser humano dos outros animais. Para Freire (1983, p.109) a cultura deve ser entendida

[...] como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A Cultura como o resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições “doadas”. A democratização da cultura — dimensão da democratização fundamental. O aprendizado da escrita e da leitura como uma chave com que o analfabeto iniciaria a sua introdução no mundo da comunicação escrita. O homem, afinal, no mundo e com o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto.

Nesta concepção, não há distinção entre cultura erudita e cultura popular. A cultura não se define por qualquer critério estético ou filosófico. Por isso ela resulta do trabalho humano.

O desenvolvimento dessa noção de cultura tem importantes implicações curriculares. Embora Freire não desenvolva esse tema, o currículo tradicional – humanista, clássico – que dominou a educação dos grupos dominantes por um longo tempo, está baseado precisamente numa definição da cultura como o conjunto das obras de ‘excelência’ produzidas no campo das artes visuais, da literatura, da música, do teatro. Mesmo que implicitamente, essa crítica de conceito de cultura permite a Paulo Freire desenvolver uma perspectiva curricular que, antecipando-se à influência dos Estudos Culturais, apaga as fronteiras entre cultura erudita e cultura popular. Essa ampliação do que constitui cultura permite que se veja a chamada ‘cultura popular’ como um conhecimento que legitimamente deve fazer parte do currículo (SILVA, 2003, p. 62).

Ao antecipar a definição cultural sobre os estudos curriculares, Paulo Freire inicia uma pedagogia pós-colonialista. Uma pedagogia desenvolvida por meio de estudos libertários, que visava problematizar as relações de poder existentes entre os países colonizadores com os colonizados. Porém, nos anos 80, Freire foi contestado pela pedagogia dos conteúdos, proposta por Demerval Saviani.

Este autor critica a pedagogia pós-colonialista de Freire por enfatizar que a apropriação do saber *universal* é condição para a emancipação dos grupos excluídos. A pedagogia histórico-crítica situa-se no quadro das tendências críticas da educação brasileira e tem como um dos seus principais representantes Dermeval Saviani.

De acordo com Silva (2003b), Dermeval Saviani, no início da década de 80, formulou a “pedagogia histórico-crítica” que se diferenciava em alguns aspectos em relação à pedagogia de Paulo Freire. Ambos não pretendiam elaborar propriamente uma teoria do currículo, mas acabaram colocando questões que se enquadram dentro da área de estudo sobre Currículo.

A pedagogia de Paulo Freire relaciona a educação e a política formulando a “educação problematizadora”, que consiste no entendimento de que os alunos devem estar cientes da questão política em que vivem e o que esta interfere na educação. Em contraposição Saviani faz uma nítida separação entre educação e política, pois afirma que a prática educacional que não consiga se distinguir da política não tem especificidade, ou seja, para ele é importante enfatizar a aquisição de conhecimentos sem necessariamente reproduzir as ideologias repercutidas na sociedade. Assim, ele coloca:

Em 1983 elaboro o texto ‘Onze teses sobre educação e política’, publicado no livro *Escola e Democracia*, e nele procuro caracterizar mais precisamente as relações entre política e educação. E assim foi emergindo e tomando forma essa nova proposta pedagógica. A partir de 1979, quando começa a assumir a forma sistematizada, vai desenvolvendo-se e chega, por volta de 1983, a conseguir certa hegemonia na discussão pedagógica. O reprodutivismo cede espaço, e este esforço em encontrar saídas para a questão pedagógica na base de uma valorização da escola como instrumento importante para as camadas dominadas vai generalizando-se. E multiplicaram-se os clamores para que essa concepção pedagógica se desenvolvesse com o intuito de exercer um influxo mais direto sobre a prática específica dos professores na sala de aula (SAVIANI, 2005, p.72).

De acordo com Saviani (2005) a pedagogia histórico-crítica é sinônimo de pedagogia dialética. É necessário ressaltar que Saviani no início denominava sua concepção como sendo uma pedagogia dialética, porém devido a algumas interpretações e contraposições de opiniões passou a denominá-la, a partir de 1984, como pedagogia histórico-crítica dessa forma pode-se conceituar essa concepção como sendo

o empenho em compreender a questão educacional como base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da existência humana. No Brasil, esta corrente pedagógica firma-se, fundamentalmente a partir de 1979 (SAVIANI, 2005 p. 88).

Em suma, a teoria historio-crítica enfoca a necessidade de se compreender a educação em contexto histórico, ou seja, no desenvolvimento histórico da sociedade e, consequentemente, há a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica que vise uma transformação da sociedade e não uma mera reprodução ou manutenção do sistema, pois sabe-se que a educação interfere de alguma maneira na sociedade e por isso pode contribuir para sua transformação.²

² No Brasil essa corrente pedagógica se materializa, de acordo com Saviani (2005) no ano de 1979. Ele situa esse ano levando em conta o desenvolvimento histórico objetivo em que a educação brasileira se desenvolveu. A educação sofreu influência do catolicismo, com os jesuítas que foram expulsos por Pombal em 1759, foi quando a educação começou a ser influenciada pela pedagogia tradicional leiga, inspirada no liberalismo clássico. No ano de 1920 passou então a sofrer influências do escolanovismo, em 1924 foi fundada a Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1932 foi elaborado o Manifesto dos pioneiros da Educação Nova. Em 1934 foi polarizada a visão de educação onde de um lado estavam os escolanovistas e do outro os católicos

Retomando novamente a década de 60, a Escola Nova começa a declinar. O ensino superior nessa época foi reestruturado com a Lei 5.540/68 passando a ser organizado numa formação mais técnica. Na década de 70 o Regime Militar implantou orientações pedagógicas inspiradas na assessoria americana, por meio de acordo com o Ministério da Educação (MEC) e United States Agency for International Development (USAID), sendo que essas propostas eram centradas na racionalidade, eficiência e produtividade.

A partir de então começou a surgir críticas por parte dos educadores com relação ao Regime Militar que agia de forma autoritária e tecnocrata com relação à proposta educacional, sendo esse fato ocorrido ao longo da década de 70, e essas críticas surgiam com forte apoio da concepção crítico-reprodutivista, concepção defendida por teóricos como Bourdieu e Passeron (com a obra *A Reprodução*), Althusser (com o artigo *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*) e Baudelot e Establet (com o livro *A escola capitalista na França*). Foi por influência dessas obras que se começou a criticar a educação do ponto de vista reprodutivista, surgindo a corrente crítico-reprodutivista.

Ainda atendo-se à teoria crítica do currículo e à Nova Sociologia da Educação, embora tenha tido muito pouca repercussão no Brasil, esta corrente teve uma influência decisiva sobre o perfil que tem hoje a Sociologia da educação. Considera-se como marco inicial dessa importante abordagem a publicação em 1971 do livro *Knowledge and Control*, livro este organizado por Michael Young que seria reconhecido como líder e principal teórico do movimento. “Tomando o currículo como foco das análises, Young procurou reorientar a Sociologia da Educação, desviando-a da preocupação com estratificação social para discussão do conhecimento escolar” (MOREIRA, p. 74, 1990).

Embora sua influência principal tenha ocorrido na Inglaterra, onde se iniciou, ela se estendeu depois a outros países, sobretudo aos Estados Unidos, e um pouco tardiamente, à França, através do trabalho de divulgação de Forquin. A antiga sociologia da educação era pautada em uma linha de pesquisa empírica a respeito dos resultados desiguais que o sistema educacional produzia, preocupava-se principalmente com o fracasso escolar de crianças e jovens da classe operária, dando ênfase a estatísticas. O currículo tradicional era tomado apenas como um dado, que comprovava se as crianças eram ou não bem-sucedidas nesse currículo, voltando apenas para o processamento de conhecimento (SILVA 1990a).

Em contraposição, a nova sociologia da educação (NSE)

que defendiam uma educação tradicional. Com a promulgação da Constituição de 1934, a Escola Nova vai se expandindo no Brasil, e, em 1947, a Constituição determina que a União fixe as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

[...] coloca no centro da análise sociológica da Educação a problematização dos currículos escolares. Em vez de tomar aquilo que é considerado como currículo escolar como um dos fatos aceitáveis da vida, um dado natural, a NSE coloca em questão o próprio processo pelo qual um determinado tipo de conhecimento veio a ser considerado como digno de ser transmitido via escola. Aquela divisão e organização do conhecimento escolar que nos acostumamos a ver como natural constitui o resultado de uma sedimentação temporal ao longo da qual houve conflitos e lutas em torno da definição que devia ser adotada. Ao contrário das outras orientações, nas quais o que é central é o processo de estratificação social, aqui o processo fundamental a ser examinado é o da estratificação do conhecimento escolar. Qual é a hierarquia entre as diferentes disciplinas escolares? Como essa hierarquia veio a ser estabelecida, através de quais processos de luta e negociação? (SILVA, 1990a, p. 07).

O currículo, de acordo com NSE de Michael Young, deve ser centrado no conhecimento. A partir desta concepção Young questiona quais critérios tinham sido usados, em uma dada sociedade, para atribuir diferentes valores e a diferentes conhecimentos e quais os princípios de estratificação e de integração imperava na organização do currículo. Moreira (1990, p.74), em seu artigo intitulado *Sociologia do currículo: origens, desenvolvimento e contribuições*, apresenta algumas das conclusões de sobre a escolha dos conteúdos:

Em primeiro lugar, para o professor, maior status é associado ao ensino de conhecimentos que são: (a) formalmente avaliados; (b) ensinados às crianças mais capazes; e (c) ensinados em turmas homogêneas e que apresentem bom rendimento. Em segundo lugar, os conhecimentos socialmente mais valorizados parecem caracterizar-se por: (a) apresentarem caráter literário; (b) serem fundamentalmente abstratos; (c) não se relacionarem com a vida cotidiana e a experiência comum; e (d) serem ensinados, aprendidos e avaliados de modo predominantemente individualista. Em terceiro lugar, o currículo acadêmico corresponde a uma seleção de conhecimentos socialmente valorizados que responde aos interesses e crenças dos grupos dominantes em dado momento. É a partir dessa seleção que se definem sucesso e fracasso na escola. Uma seleção diferente implicaria, diz Young, uma redefinição desses rótulos.

Para Young, os processos de seleção e organização dos conteúdos cognitivos e culturais do ensino relacionados ao currículo traduzem na realidade os pressupostos ideológicos e os interesses sociais dos grupos dominantes. A organização do conhecimento no currículo é disposta de acordo com as relações de poder existentes na sociedade.

Ao analisar as influências da Nova Sociologia da Educação (NSE), Silva (2003b) salienta que o currículo é uma construção social e o foco da sociologia estava nas relações existentes entre o currículo, a organização do conhecimento e o poder. Tendo em vista todo o processo de estudos que a Nova Sociologia da Educação desenvolveu, na época da pós-modernidade (década de 80 e 90) se dissolveu numa variedade de perspectivas analíticas e teóricas: feminismo, estudo sobre gênero, etnia, estudos culturais, pós-modernismo, pós-estruturalismo etc.

Nesse contexto, a partir dos anos setenta, outro teórico também se destaca, Basil Bernstein, no âmbito da sociologia crítica, ao investigar como o currículo era organizado estruturalmente. Sua concepção de currículo está voltada para relações estruturais que fazem parte dos diferentes tipos e áreas do conhecimento que constituem a organização curricular.

Silva (2003b) sinaliza que esse autor distingue dois tipos fundamentais de organização no currículo: do tipo *coleção* em que as áreas e campos de saber são mantidos fortemente isolados, não havendo uma integração com as diferentes áreas de conhecimento. E o currículo tipo *integrado* em que as distinções entre as áreas de saber são minimizadas, onde a organização do currículo é pautada em princípios pelos quais as áreas de conhecimento são subordinadas.

Antes de adentrar os conceitos referentes ao currículo do tipo coleção e integrado, é preciso destacar que Bernstein é um estudioso que dentre outros, faz uma análise crítica do currículo e do processo de escolarização, como Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet, Michael Young e Michael Apple, já citados anteriormente. Os estudos de Bernstein propõem uma reflexão sobre o papel da educação na reprodução cultural das relações de classe, evidenciando que a pedagogia, o currículo e a avaliação são formas de controle social.

Bernstein (1996) nos possibilita elementos teóricos para compreender que o discurso pedagógico e as práticas escolares desenvolvidas nas escolas estão articuladas a um contexto social mais amplo de controle simbólico, e este “faz com que as relações de poder sejam expressas em termos de discurso e o discurso em termos de relações de poder” (1996, p. 190). Este controle simbólico é concretizado nas interações comunicativas, onde o discurso dominador impõe socialmente suas perspectivas de pensamento a respeito do mundo.

Bernstein (1996) aponta que há dois tipos de pedagogias, que definem o tipo de discurso pedagógico predominante na escola: a pedagogia visível e a pedagogia invisível. Na pedagogia visível as regras que irão nortear as relações hierárquicas são claras para professores e alunos, e não são levados em consideração as peculiaridades individuais dos que fazem parte do processo na regulação e construção da aprendizagem, o ritmo na construção de conhecimento é imposto para todos, consequentemente na avaliação é considerado somente o desempenho dos alunos. Nesta pedagogia, a família deve assegurar a adequação do ambiente doméstico para que o aluno acompanhe o ritmo determinado pela escola, progredindo positivamente em sua aprendizagem. Entretanto, deixa de considerar algumas famílias das classes trabalhadoras que não possuem condições de contratar professores extras ou assumirem elas próprias o compromisso de acompanhamento dos filhos.

Nas pedagogias invisíveis o acompanhamento da aprendizagem é determinado pela singularidade dos alunos e esse tipo de organização é mais oneroso, uma vez que requer mais espaço, um período escolar mais prolongado e um quadro de pessoal com formação adequada para atender às peculiaridades individuais de quem adentra a escola. E ainda assim pode trazer dificuldades para alunos procedentes das classes trabalhadoras, dado que a regulação se dá pelo diálogo que poderia significar barreiras linguísticas, difíceis para o processo educativo.

Nesta perspectiva, em sua teorização, Bernstein (1996) afirma que os códigos estão fortemente associados à classe. Para o teórico, a classe social está ligada pelo que se entende por divisão social, ou seja, a posição social que o indivíduo ocupa na sociedade. Sendo esta posição o que determina o tipo de código aprendido. Para uma melhor caracterização do código elaborado e restrito destacamos o quadro a seguir:

Quadro 4 – Códigos elaborado e restrito e sistema de papéis segundo Bernstein

Código elaborado	Fornece uma escala ampla de maneiras diferentes para dizer algo, o que permite aos falantes tornar mais explícitas as suas ideias e intenções. Porque é mais complexo, o código elaborado requer mais planeamento, o que explica porque os falantes podem fazer mais pausas e parecem pensar enquanto falam. É apropriado nos grupos em que as perspectivas não são compartilhadas. Aqui, requer-se que as pessoas elaborem sobre o que significam. É orientado para categorias individualizadas que outros podem não compartilhar. É usado pelos falantes que valorizam a individualidade acima da identificação de grupo. Porque a intenção dos falantes não pode ser inferida a partir do seu papel, estes têm que ser capazes de se expressar individualmente com algum detalhe.
sistema aberto de papéis (openrole system)	É aquele que expande o número das alternativas para os indivíduos no grupo. Os papéis não são categóricos nem simples; são individualizados e negociados, fluidos e mutáveis. Nesse quadro, pode existir uma compreensão pouco compartilhada da identidade de uma pessoa dentro de um sistema aberto, e é necessário um código elaborado para a comunicação ocorrer neste sistema.
Código restrito]	Tem uma escala mais estreita de opções, e é mais fácil prever que forma irá tomar. Este código não permite aos falantes expandir ou elaborar muito sobre aquilo que significam ou pretender transmitir. É apropriado nos grupos em que há um conjunto fortemente compartilhado de pressupostos e pouca necessidade de elaborar sobre o que se pretende significar. É orientado para categorias sociais em que todas as pessoas possuem o mesmo significado

(CONTINUA)

(CONCLUSÃO)

Sistema fechado de papeis (closed-role system)	É aquele que reduz o número de alternativas para os participantes. Os papeis estão definidos e as pessoas são vistas em termos desses papeis. Esta compreensão de quem as pessoas são e de como devem comportar-se dá forma à base de um conhecimento comum dentro do grupo. Devido a este significado compartilhado no grupo, não é necessária uma língua elaborada e, assim, não cultivada ou aprendida.
---	---

Fonte: BELO, 2007, p.1811 e 1812.

O código elaborado diz respeito aos significados realizados pela pessoa. Já no código restrito “o ‘texto’ produzido na interação social é fortemente dependente do contexto” (SILVA, p. 75, 2003). Para o teórico, o código elaborado é suposto pela escola, mas crianças de classe operária possuem códigos restritos, o que estaria na base do seu ‘fracasso’ escolar. Na perspectiva de Bernstein o código é aprendido por meio das diversas instituições sociais, como a família, a escola, entre outras. E neste código está implícito em qual estrutura social ele se encaixa. Na educação escolarizada o currículo é um dos instrumentos que expressa em qual estrutura social ele se encaixa; desta forma o código é aprendido de acordo com a classificação dos conhecimentos.

É importante ressaltar também outro conceito fundamental da teoria curricular, o currículo oculto, conceito que teve forte influência nas teorias críticas iniciais de currículo. De acordo com Bernstein, o currículo oculto “constitui-se daqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial explícito, contribui de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes” (SILVA, 2003, p. 78), por se tratar de um conceito relacionado aos aspectos do ambiente escolar que contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes como atitudes, comportamentos, valores e orientações.

Destaca-se que o conceito origina-se no campo da sociologia funcionalista, teoria sociológica que objetiva explicar fenômenos sociais realizados por instituições da sociedade. O mesmo ensina noções consideradas como universais e de suma importância para o funcionamento da sociedade, ocultando por meio das aprendizagens, a adaptação às injustas estruturas do capitalismo, assim como também o preconceito com relação à gênero, sexualidade, raça etc. Em suma por currículo oculto entende-se que

[...] é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes. [...] Para perspectiva crítica, o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem da forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas e, portanto, indesejáveis, da sociedade capitalista. Entre outras

coisas, o currículo oculto ensina, em geral, o conformismo, a obediência, o individualismo. [...] Numa perspectiva mais ampla, aprendem-se, através do currículo oculto, atitudes e valores próprios de outras esferas sociais, como, por exemplo, aqueles ligados à nacionalidade. Mais recentemente, nas análises que consideram também as dimensões do gênero, da sexualidade ou da raça, aprende-se, no currículo oculto, como ser homem ou mulher, como ser heterossexual ou homossexual, bem como a identificação com uma determinada raça ou etnia (SILVA, 2003, p.).

Essas reflexões a respeito do currículo oculto levam-nos a compreender que este é um conceito que demonstra como aspectos sociais que se infiltram na sala de aula por meio de conceitos moldam a subjetividade do aluno de acordo com os processos sociais de determinada sociedade.

Pode-se enfatizar, a partir do que foi delineado anteriormente, que o currículo já não pode ser lido como aquela área simplesmente técnica, atórica e apolítica, com a única função de organizar o conhecimento escolar, nem como aquele instrumento ingenuamente puro e neutro, despojado de intenções sociais, apenas centrado nos melhores procedimentos, métodos e técnicas de bem ensinar. O currículo, do ponto de vista das teorias críticas, que abordamos até aqui, é um instrumento político que interage com a ideologia, a estrutura social, a cultura e o poder.

Quanto às teorias pós-críticas que veremos a seguir, destacamos que tais teorias tratam o currículo numa perspectiva mais voltada para o multiculturalismo. Segundo Silva (2003b) o fenômeno chamado multiculturalismo originou-se nos países dominantes do norte, sendo discutido atualmente em duas vertentes: a primeira diz respeito aos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional, e outra que aponta solução para os problemas que a presença de grupos raciais e étnicos coloca no interior daqueles países para a cultura nacional dominante.

Para ambas as vertentes o multiculturalismo representa um importante instrumento de luta política, pois questiona o que conta como conhecimento oficial no currículo e também nos lembra que a igualdade não se obtém simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico, sendo preciso haver mudanças substanciais do currículo existente.

O termo multiculturalismo, todavia, pode indicar diversas ênfases: a) atitude a ser desenvolvida em relação à pluralidade cultural; b) meta a ser alcançada em um determinado espaço social; c) estratégia política referente ao reconhecimento da pluralidade cultural; d) corpo teórico de conhecimentos que buscam entender a realidade cultural contemporânea; e) caráter atual das sociedades ocidentais (CANEN; MOREIRA, 2001, apud. MOREIRA, 2001, p.66).

Entende-se que a educação no âmbito do multiculturalismo está centrada no objetivo de desenvolver a sensibilidade em relação à existência de uma gama de valores e pluralidades que o universo cultural tem em toda sociedade. Por meio desta concepção busca-se, além do resgate de valores culturais já ameaçados pelo tempo, a importância de se respeitar a diversidade e reduzir preconceitos e discriminações.

É de suma importância que o currículo aborde questões referentes às diferenças existentes nas diferentes sociedades. E, ao notar essas diferenças, tanto na sociedade, como também na sala de aula, questiona-se:

[...] como se tem lidado, nas salas de aula, com a diferença cultural? Como se tem buscado compreender o processo de construção dessas diferenças? Que respostas vem sendo dadas ao caráter multicultural de nossa sociedade? Que propostas vêm sendo elaboradas para enfrentar os desafios decorrentes dessa condição? Como se tem procurado tornar currículos multiculturalmente orientados? Como os pesquisadores do campo do currículo têm incorporado, em seus estudos a preocupação com o multiculturalismo? Como se tem beneficiado do diálogo com grupos que vêm realizando importantes experiências de educação multiculturalismo? Como se têm beneficiado do diálogo com grupos que vêm realizando importantes experiências de educação multicultural, principalmente na educação indígena e na educação de jovens e crianças negras? (MOREIRA, 2001, p.67).

Estes questionamentos se direcionam para a concepção de que há necessidade, no mundo atual, de se centrar questões sociais de cunho étnico, gênero e cultural nos currículos atuais. Esta teoria pós-crítica do currículo em sua totalidade busca introduzir estas novas questões no tocante às formas de reprodução e produção de desigualdades sociais, ampliando o processo de reprodução cultural para além da dinâmica de classe; reafirmando uma superação e ampliação do pensamento curricular crítico que aponta a dinâmica de classe como única no processo de reprodução das desigualdades sociais. As questões como etnia, raça e gênero estão sendo problematizadas dentro do currículo configurando-se como temáticas educacionais significativas.

Para as teorias pós-modernas a história é mutável por isso vivemos em um tempo histórico diferente, onde há novas tecnologias, diferentes culturas. As informações estão em constante mudança e transformação, portanto a educação não seria diferente. Essa teoria critica conceitos e discursos da modernidade, como, por exemplo, razão, ciência e progresso. As implicações curriculares desse movimento se caracterizam por: a) saber totalizante; b) razão iluminista; c) progresso cumulativo; d) axiomas inquestionáveis; e) sujeito racional, livre e autônomo (SILVA, 2003).

As teorias pós-críticas podem ser vistas hoje abordadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – Temas transversais (ética, saúde, orientação sexual, meio ambiente,

trabalho, consumo e pluralidade cultural) onde, em seus objetivos, fica implícita a importância dada às questões culturais, ao respeito às diversidades culturais e políticas existentes, buscando-se assim criar condições nas escolas que permitam ao educando ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 1998).

Tendo em vista esta breve delineação sobre as teorias curriculares citamos uma importante conclusão de Silva (2003b) a respeito do currículo, ao afirmar que o currículo é uma questão de saber, poder e identidade. As teorias pós-críticas acentuam que o poder está em toda parte e que é multiforme, então não se pode deixar de lado a busca da emancipação. Já as teorias críticas enfatizam que algumas formas de poder são visivelmente mais perigosas e ameaçadoras do que outras. Por isso, depois de conhecer as teorias críticas e pós-críticas, é impossível conceber-se o currículo de forma ingênua, desinteressada e desvinculada das relações sociais de poder.

Em suma, as teorias do currículo se caracterizam pelos conceitos que abordam, os quais podem ser resumidos da seguinte forma:

Quadro 5 – Características enfatizadas pelas Teorias Críticas do Currículo

TEORIAS TRADICIONAIS	TEORIAS CRÍTICAS	TEORIAS PÓS-CRÍTICA
Ensino Aprendizagem-avaliação Metodologia Didática Organização Planejamento Eficiência Objetivos	Ideologia Reprodução cultural e social Poder Classe social Capitalismo Relações sociais de produção Conscientização Emancipação Currículo oculto Resistência	Identidade Alteridade Diferença Subjetividade Significação e discurso Saber e poder Representação Cultura Gênero Raça Etnia Sexualidade Multiculturalismo

Fonte: Silva (2003, p.17).

Silva (2003b) entende que as teorias de currículo estão relacionadas à obtenção da hegemonia. É neste sentido que o currículo liga-se à questão do poder, o que separa as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo. Se por um lado as teorias tradicionais se apresentam como neutras, científicas e desinteressadas, transmitindo o

conhecimento inquestionável, de forma bastante organizada, utilizando-se, para tanto, das técnicas desenvolvidas pela ciência, as teorias críticas e pós-críticas, por sua vez, apresentam questionamentos sobre o porquê de se trabalhar determinados conhecimentos e não outros, tentando desvelar a ideologia oculta sob o rótulo da neutralidade científica e privilegiando outras características, que deveriam permear as discussões relacionadas ao currículo escolar.

Vimos até aqui que o essencial para as teorias trabalhadas é saber qual conhecimento deve ser ensinado de acordo com os conceitos que enfatizam. Todo o contexto escolar, ou seja, tudo aquilo que está relacionado à escola, ao currículo assim como também à sociedade tenderão a reproduzir a cultura hegemônica em que estão inseridos. Cabe então aceitar ou não esse favorecimento social, pois pode se aproveitar espaços relativos de autonomia para se lutar por uma educação igual para todos, que valorizem as diferentes culturas. O currículo deve valorizar o pensar a realidade social e agir para sua transformação.

Os educadores devem pensar coletivamente para que se possa definir quais saberes são relevantes socialmente, quais critérios serão utilizados para que se possa identificar esses saberes, tem que se ter também uma concepção de educação, de sociedade e de homem que sustentarão uma proposta curricular,

As teorias de currículo não irão responder a todos os questionamentos pertinentes às discussões curriculares, mas nortearão o processo de resgate de diferentes discursos educacionais que orientarão as tomadas de decisões escolares, qual conteúdo deve ser ensinado e como comprovar sua eficácia, além de outras dificuldades educacionais.

2.2 Fundamentos e concepções do currículo integrado na perspectiva da interdisciplinaridade

O nosso objeto de estudo é o currículo integrado, especificamente do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA. Nesse sentido, buscaremos compreender em que consiste o currículo integrado e para entender seus fundamentos estudaremos a interdisciplinaridade. Trazemos então, os estudos de Frigotto (2004) por analisar a interdisciplinaridade sobre aspectos que muitas vezes não são estudados. Inicialmente o autor destaca que os processos educativos, e dentro destes o currículo, enquanto objeto de investigação ou enquanto práticas pedagógicas, só pode ser analisado a partir do momento em que estes sejam considerados também objeto das ciências sociais. Partindo desse pressuposto, Frigotto (2004) destaca três aspectos que não são enfatizados em algumas análises sobre a interdisciplinaridade, tais como:

a) a dimensão do carácter necessário do trabalho interdisciplinar nas ciências sociais;

No que se refere ao homem entender-se ser social, ou seja, sujeito e objeto do conhecimento social. Neste sentido, ele funda-se a uma realidade social maior, caracterizada por ser uma e diversa, dialética, intersubjetiva e mesmo que delimitado, um fato social faz parte de uma totalidade e não há como se dissociar.

Para explicar este conceito de totalidade, Frigotto (2004) cita Kosik (1978) que afirma que totalidade concreta não se refere a tudo e tampouco seria o princípio fundador de tudo. Como por exemplo, se o indivíduo decide investigar na perspectiva da totalidade concreta, ele buscará explicitar seu objeto de pesquisa delimitando as múltiplas determinações e mediações históricas que o constituem.

b) prática efetiva de um trabalho interdisciplinar se explicita como problema sobretudo no plano material, histórico e cultural e no plano epistemológico:

O trabalho educativo interdisciplinar é entendido desta forma por enfrentar dois entraves: as limitações dos sujeitos e a complexidade e o carácter histórico da realidade. As limitações se referem à incapacidade do sujeito, mesmo que possuidor de um alto nível de criticidade, dar conta de exaurir uma determinada problemática na realidade social. E a complexidade diz respeito ao carácter histórico dessa realidade, onde homens produzem e se produzem enquanto seres da natureza. E mesmo tendo nossas individualidades, somos resultantes das relações sociais. Nesta perspectiva da materialidade histórica e social produzimos nossas ideias, teorias e concepções, todo esse processo é marcado predominantemente pelo capitalismo e por uma sociedade dividida em classes sociais que sob a igualdade legal e formal esconde os mecanismos que produzem a exclusão, alienação e a desigualdade.

c) implicações práticas ao nível da investigação e do trabalho docente no campo educacional.

No que se refere a esse aspecto, Frigotto (2004) assevera que os desafios existentes dentro do campo educacional, no que se refere ao trabalho docente e à investigação

científica são exatamente duas circunstâncias: a matriz cultural pautada numa postura de desenraizamento e ecletismo e desafios na prática da pesquisa e na ação pedagógica. A primeira questão trata do desenraizamento no sentido do indivíduo achar que não pertence a nenhum grupo social, resultando numa postura eclética, ou seja, por achar que está solto no espaço dos interesses sociais, se alimenta de diversas doutrinas e convicções, apreendendo a verdade dos fatos de forma imparcial. Já no que se refere aos desafios da prática e ação pedagógica, o autor está situando o educador que possui uma formação fragmentada, consequentemente isso irá interferir na sua prática e na produção e reprodução dos conhecimentos, dos métodos e técnicas.

Portanto, notamos que o autor nos leva a compreender que a interdisciplinaridade consiste em entender-se como sujeito social e que a sua prática só poderá ser interdisciplinar se ao mesmo tempo entender como ser social, entendendo também que faço parte de uma realidade social que está interligada com outras e que tudo isso faz parte de uma realidade concreta, a totalidade.

Após essa abordagem mais epistemológica e filosófica da interdisciplinaridade discutida por Frigotto (2004), em que a interdisciplinaridade é entendida como algo inerente ao ser social, é importante relacionar também a sistemática de Lück (2002), sobre o sentido e o aspecto humano no processo interdisciplinar, considerações que contribuem para entender o objetivo real da interdisciplinaridade. A autora destaca que

O objetivo da interdisciplinaridade é, portanto, o de promover a superação da visão restrita de mundo e a compreensão da complexidade da realidade, ao mesmo tempo resgatando a centralidade do homem na realidade e na produção do conhecimento, de modo a permitir ao mesmo tempo uma melhor compreensão da realidade e do homem como o ser determinante e determinado (LÜCK, 1994, p. 60).

Segundo a autora, não podemos compreender a realidade social de forma isolada, ela faz parte de um todo, desta forma o homem, que também é um ser social, deve entender que ele próprio constrói essa realidade, mas que também essa realidade o determina. Neste sentido, a interdisciplinaridade emerge da compreensão de que o ensino não é tão-somente um problema pedagógico e sim um problema epistemológico.

Desta forma, deriva também deste problema epistemológico várias proposições sobre o sentido da interdisciplinaridade, que Lück (1994), a partir da literatura e das descrições de professores em seminários sobre o tema, fez uma listagem e organizou em quatro categorias, entendendo que a interdisciplinaridade é:

- a) Paradigmática: pois pode ser estabelecida como padrão, ou seja, exemplo que serve de modelo de conjunto de uma realidade, pois permite uma visão global e não fragmentada;
- b) Processual: pois, para que ela seja desenvolvida é necessário que ocorra o diálogo entre várias disciplinas e uma articulação dos conteúdos;
- c) Técnica: por se tratar de uma ferramenta utilizada para superar a fragmentação do ensino, produzir novos conhecimentos e integrar tais conhecimentos;
- d) De resultados: tendo em vista que ela deve designar a superação do saber disciplinar, resultando em um saber mais abrangente.

Nesta última categoria, é válido ressaltar que a interdisciplinaridade não nega a existência da disciplinaridade, pois para que ocorra o processo interdisciplinar é necessário que a disciplinaridade exista. Pois ela não consiste na desvalorização das disciplinas, mas em articular as disciplinas em prol do conhecimento. E, neste processo, está envolvido não só a articulação das disciplinas como também a ação do indivíduo como ser social.

Notamos que o que está subtendido em todo o processo interdisciplinar é exatamente fazer com que o conhecimento não fique isolado, mas parte de um todo. Pois o conhecimento é dinâmico e está em constante movimento. E, também um dos pressupostos da interdisciplinaridade é que a verdade é relativa, pois depende da visão do sujeito que analisa.

Quanto ao método, Lück (1994) ainda afirma que a interdisciplinaridade é construída mediante o estabelecimento de relações de conhecimento da realidade social, que possibilita compreender uma realidade mais complexa e ampla. Entendendo que o conhecimento é unitário, representa de modo parcial a realidade estudada, tudo é duplo e tem seu oposto e as diversas ciências se interligam por meio de vínculos. Bem, então quais seriam as contribuições da interdisciplinaridade no processo educacional? De acordo com a autora, seria auxiliar o estabelecimento da unidade do conhecimento construído e promover o avanço do conhecimento.

Mas, é válido nos perguntar como este processo ocorre de fato na escola. Na verdade, não se deve focar o que é a interdisciplinaridade dentro do contexto escolar, mas entender que este processo se dá justamente no trabalho em equipe, no diálogo entre os professores e após a maturidade coletiva as práticas interdisciplinares fluem e se desenvolvem.

É por meio dessas relações da interdisciplinaridade que ocorrerá a prática educacional onde alunos e professores visualizarão o conhecimento por inteiro e estabelecerão mudanças de atitudes a respeito da formação e ação do homem. Sabemos que buscar algo

novo é um desafio, mas só romperemos com nossas acomodações e hábitos se de fato assumirmos uma postura interdisciplinar no contexto escolar.

Tratamos, até o presente momento sobre a interdisciplinaridade por entender que o conceito de currículo integrado só pode ser compreendido numa perspectiva interdisciplinar. No entanto, retomando as pesquisas anteriores sobre a história do currículo, podem ser situadas inúmeras propostas de currículo integrado.

Desta maneira, Lopes e Macedo (2011) destacam que existem diferentes modos de interpretar a integração e que essas propostas podem ser agrupadas em três modalidades, organizadas em função dos princípios utilizados como base da integração:

- Integração pelas competências e habilidades dos alunos;
- Integração via interesse dos alunos e buscando referência nas demandas sociais;
- Integração de conceitos das disciplinas (mantendo a lógica disciplinar).

De acordo com as autoras as três modalidades de currículo integrado se diferem nos princípios de seleção e de organização do conhecimento escolar. Tratando-se da integração relacionada às competências e habilidades dos alunos destaca-se que é uma perspectiva instrumental, onde os saberes integrados estão no “saber fazer”, na ação. Característica que torna tal perspectiva limitada e coercitiva da prática pedagógica. A organização de um currículo por competências requer que as competências a serem propostas no contexto curricular proponham conteúdos de diversas disciplinas, como por exemplo, a organização curricular modular como uma possibilidade de caminhos formativos, em que conteúdos e atividades objetivam formar um determinado conjunto de habilidades.

Já a integração via interesse dos alunos que buscam referência nas demandas sociais são propostas que estão vinculadas aos interesses dos alunos e se modificam em função das diferentes concepções da relação entre educação e sociedade. Constituem-se como processos interdisciplinares, pois há a integração dos conceitos e ou princípios comuns a diferentes disciplinas, épocas históricas, espaços comuns, dentre outros. Tais interesses podem estar relacionados a uma educação progressivista, defendida por Dewey, ou numa perspectiva mais crítica e política que sustenta a ordem, como os temas geradores de Paulo Freire; entendendo, assim, que os interesses dos alunos se modificam em função das diferentes concepções na relação entre a educação e sociedade, que por ser dinâmica, constituem-se em um fator social mutável.

A terceira modalidade de integração com base na lógica das disciplinas acadêmicas pode ser pensada quando uma dada disciplina inter-relaciona objetivos e diversas formas de conhecimento permitindo o desenvolvimento desta relação com outras disciplinas, o que

consiste também no princípio da interdisciplinaridade, pressupondo a valorização das disciplinas individuais e suas inter-relações.

Integrar com interdisciplinaridade, numa perspectiva mais ontológica, significa desenvolver potencialidades nos alunos, como um processo de autodescoberta e interação com o outro. E a relação professor e aluno constitui-se em novo olhar onde o professor está disposto a aprender com o discente e possibilitar esse processo de autodescoberta. E, mesmo nessa orientação humanista, a interdisciplinaridade pressupõe as disciplinas, pois só pode ser desenvolvida por meio delas (FAZENDA, 1995, apud LOPES E MACEDO, 2011).

Porém, é preciso considerar que essa dualidade existente entre o que é a organização disciplinar e o currículo integrado deve ser problematizada e pensada numa perspectiva mais crítica, ou seja, pensar a integração curricular e a disciplinaridade de forma inter-relacionada. E, mais uma vez, retomamos os estudos de Basil Bernstein (1996), ao analisar os processos de compartimentação dos saberes, introduzindo os conceitos de classificação e enquadramento.

A classificação, que está relacionada às relações de poder, refere-se aos limites existentes entre os conteúdos; assim, quanto mais fraca a classificação, maior a inter-relação entre os conteúdos. E o enquadramento refere-se ao grau de controle de professores e alunos sobre a seleção, organização e ritmo de conhecimento transmitido e recebido nas relações pedagógicas. Desta forma, qualquer organização curricular que envolve alto grau de classificação e alto nível de enquadramento pode ser considerado currículo segundo o código de coleção. E o código integrado, por sua vez, refere-se a qualquer organização curricular que objetiva reduzir o nível de classificação e enquadramento. Portanto, o currículo integrado entendido desta forma coloca a integração e a disciplinaridade conectados.

Lopes (2006), em seus estudos referentes ao currículo, enfatiza que as políticas educacionais brasileiras envoltas da concepção de integração curricular são reinterpretadas em um processo fragmentado sob o discurso de defesa que advém de o currículo integrado ser somente uma questão de organização curricular, uma questão técnica, de renovações da grade curricular, novas concepções de professores, novas dinâmicas na administração escolar. Porém,

[...] pensar na integração de saberes disciplinares pressupõe modificar formas de ver o mundo, construir novos objetos, novos valores e práticas, modificar relações de poder. Particularmente no contexto escolar, pensar em formas de integração implica modificar os territórios formados, a identidade dos atores sociais envolvidos, suas práticas, modificar o atendimento às demandas sociais da escolarização – diplomas, concursos, expectativas dos pais, do mundo produtivo, da sociedade como um todo – e as relações de poder próprias da escola (LOPES, 2006, p. 151).

O que percebemos, na própria construção da história do currículo no Brasil, é que propostas de currículo integrado visam atender as relações de poder existentes permeados por um discurso disciplinar e de comercialização didática (livros, propostas curriculares, formações continuadas, cursos, palestras, programas de televisão. etc.). Entendemos que mudanças mais profundas em uma organização curricular, dependem de mudanças nas relações sociais, culturais e de poder.

Após essa trajetória sobre currículo que culminou em algumas perspectivas de integração curricular, adentraremos a concepção de currículo integrado em tempo integral, por ter esta pesquisa como lócus uma escola com um currículo integrado em tempo integral.

Primeiramente, é importante ressaltar que a concepção de currículo integrado não pode ser confundida como educação em tempo integral. De acordo com Gadotti (2009), a educação por si só se dá em tempo integral, na escola, na família, dentre outros espaços, portanto a educação integral se refere à relação existente entre tempo e qualidade e qualidade com tempo. Isso significa dizer, que quando se trata de educação integral estamos falando do convívio com o grupo extra e intra-escolar.

A educação brasileira tem caminhado para o aumento progressivo dessa jornada escolar garantida pela Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), em seu artigo 34 definindo que:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996).

Reafirmando ainda no 3º parágrafo, inciso terceiro do artigo 87, que o objetivo é progressivamente que todas as escolas das redes públicas do ensino fundamental estabeleçam o regime de escolas em tempo integral. Porém, a proposta de escola em tempo integral é antiga e já era evidenciada nos Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs, pensados por Darcy Ribeiro, na década de 80. Também pelo Programa Mais Educação instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº. 17/07, em 2009.

É válido destacar que vários dispositivos e instrumentos legais voltados para a ampliação progressiva da jornada escolar e a oferta da educação em tempo integral, dentre eles o Plano Nacional de Educação – Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001 – (PNE 2001/2011), no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. O PNE já sinalizava a duração de, pelo menos, sete horas diárias, com escolas preparadas para esse atendimento

integral, com professores e funcionários suficientes e que tais escolas deveriam atender preferencialmente as crianças de famílias de baixa renda, oferecendo duas refeições diárias, no mínimo, apoio às tarefas escolares; prática de esportes e atividades artísticas (PNE: metas 21 e 22. BRASIL, 2001).

Para cumprir o proposto no PNE 2001/2011, o Governo Federal lançou então o Programa Mais Educação com o objetivo de contribuir para educação em tempo integral com projetos, propostas e práticas curriculares nas redes públicas do ensino básico. Além dessa ampliação da jornada, foi proposto também ampliação dos espaços educativos e a extensão do ambiente escolar mediante realização de atividades nas unidades escolares ou em outros ambientes socioculturais no contraturno (BRASIL, 2007).

Em meio às discontinuidades que perpassam as políticas educacionais tendo em vista os obstáculos criados pelos contextos políticos e econômicos do Brasil, em 25 de junho de 2014 foi aprovado o PNE (2014/2024) – Lei nº 13.005/2014 – Neste mesmo ano o Brasil encontrava-se no final do primeiro mandato de Dilma Rouseff e prestes a iniciar o segundo já que a presidente venceu as eleições ocorridas nesse mesmo ano. Tais discontinuidades promoveram atrasos na implementação do PNE, como as inúmeras trocas de Ministros da Educação desde o período que abrangeu o início das discussões, em 2010, para sua elaboração até sua aprovação, somente em 2014.

Pelos Censos da Educação Básica, observamos que a oferta da educação em tempo integral, preconizada na meta 6 do PNE (2014/2024), apontam que em 2014, houve um aumento da oferta de estabelecimentos e matrículas em tempo integral no setor público. Subiam para 34,4% as escolas com anos iniciais do Ensino Fundamental nessa categoria e para 20,5% os alunos nela matriculados. Nos anos finais eram 45,4% das escolas e 15,5% das matrículas. E no Ensino Médio, 17,5% estabelecimentos e 5,7% alunos matriculados em tempo integral. (BRASIL, 2017).

Porém, mais vez o cenário político do país é marcado por uma recessão econômica que impactou a educação e o rumo de suas prioridades nas políticas públicas (lembrando que o ano de 2016 foi marcado pelo impeachment da presidente Dilma Rousseff, tomando posse o atual presidente Michel Temer). Ainda, de acordo com os dados do Censo da Educação Básica de 2016, houve um recuo significativo da oferta da educação integral, apontando a fragilidade de sustentação de programas ou ações dessa natureza pelos diferentes entes federados.

A proporção de escolas públicas com anos iniciais com oferta de educação em tempo integral baixa da casa dos 35% para 21,3% e a de alunos matriculados também é reduzida

para 11,8%. Nos anos finais do Ensino Fundamental, a proporção de escolas decresce para 26,7% e a de matrículas mal alcança os 9% de alunos. Apenas no Ensino Médio a oferta de estabelecimentos e de matrículas não segue claramente a mesma tendência; embora se observe um ligeiro decréscimo na proporção de escolas com educação em tempo integral (de 17,5% em 2014 para 16,5% em 2016), constata-se um pequeno aumento na proporção de matrículas nessa modalidade, que salta de 5,7% em 2014 para 6,7% em 2016. (BRASIL, 2017).

Tais dados revelam que a implementação da educação em tempo integral no país sem que haja uma organização de forma estrutural, pedagógica e política, tenderá a se agravar nas escolas da rede pública, tendo em vista que ainda temos em nosso país muitas deficiências de infraestrutura, pois, se independente das condições, as instituições são obrigadas a ampliar a sua jornada, muitas escolas poderão recorrer, com frequência, a espaços improvisados, a realização de contraturno sob uma perspectiva de lazer e atividades complementares, sem uma integração entre os dois turnos e sem discutir a que se quer chegar com o processo de escolarização nesse formato; não conseguirão formular um projeto pedagógico consistente; dentre outros aspectos que irão tornar as escolas públicas em tempo integral apenas regulamentadas no que é prescrito, mas não no que é real, bem como levar a educação pública a um caráter meramente assistencialista.

A este respeito, Libâneo (2012) critica esse caráter assistencialista de política compensatória para educação desenvolvida no país, em que as escolas públicas oferecidas às classes menos favorecidas é uma escola sem conteúdo e que objetiva ampliar a jornada escolar meramente para o acolhimento social. E a prerrogativa de padrão de qualidade é somente uma forma de mascarar os mecanismos internos de exclusão que antecipam a exclusão na vida social.

Nesse sentido, pensar em uma proposta curricular para a educação integral nos remete, também, aos desafios enfrentados no contexto escolar, devido aos desafios que encontramos hoje no contexto brasileiro, tais como a profissionalização dos educadores, as condições dos espaços escolares, dentre outros fatores que dificultam pensar uma escola que assegure uma educação integral, na perspectiva de política pública inclusiva, não só no âmbito de incluir, mas de assegurar a permanência dos aprendizes na escola, proporcionando-lhes uma educação integral de qualidade.

Em face do exposto, ressaltamos que os saberes curriculares são de suma importância para que as práticas educativas sejam desenvolvidas. Entendemos que o currículo deve ser pensado de forma a aliar não só os aspectos técnicos, mas também uma concepção mais

histórica, política, social e cultural. Desenvolver um indivíduo autônomo capaz de entender o contexto social em que está inserido deveria ser um princípio educacional em prol da formação humana. Não se pode negar a racionalidade do currículo real e escrito, porém a subjetivação está intrinsicamente ligada à formação do sujeito como ser transformador e transformado.

Pensando neste sentido, é válido discutir a importância da materialidade do currículo que ocorre na relação do aluno e do professor como participantes e construtores da educação. Portanto, entendemos que falar de currículo também é falar de formação do ser transformador, pois a prática pedagógica só pode ser emancipadora se estiver relacionada a uma concepção que entenda a educação como parte integrante de um contexto social e histórico, assunto que trataremos na próxima subseção.

2.3 Formação de professores: da epistemologia da prática à concepção progressista histórico-crítica

No que diz respeito à formação de professores, é necessário destacar que atualmente os estudos são permeados por duas vertentes: uma se refere à epistemologia da prática, em que se destacam autores como Zeichner (2013), Shön (1995) e Tardif (2013). E a segunda, é uma concepção mais progressista, tendo sua matriz no materialismo dialético, uma visão mais sócio-histórica defendida por Ghedin (2002), Duarte (2010), Martins (2010) e Freitas (2014).

Pretendemos apresentar os principais pressupostos destas duas correntes que abordam a concepção de formação de professores, bem como destacar pontos de aproximação e distanciamento entre elas, dando ênfase aos subsídios mais consistentes ao nosso objeto de estudo, que é o currículo integrado. Não podemos deixar de pensar em formação de professores sem considerar o currículo, pois são áreas de estudos que em nossa concepção estão entrelaçadas.

Antes, é necessário entender que os caminhos da formação de professores no Brasil foram bastante inconstantes, por isso trazemos de forma bem sucinta os estudos de Tanuri (2000), onde a autora destaca que o debate sobre a formação de professores foi intensificado na década de 90 do século XX, juntamente com a revitalização das escolas normais por meio da reestruturação curricular e dos cursos de pedagogia, bem como a produção acadêmica intensa sobre o assunto.

Porém, o debate se tornou mais acirrado com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (9.394/96), que ao superar a polêmica relativa ao nível

de formação (média ou superior), elevou a dos professores de séries iniciais ao nível superior, estabelecendo que tal formação se daria em universidades e institutos superiores de educação

Antes desta conquista, de acordo com o recorte histórico de Tanuri (2000), os insucessos concentraram-se nos primeiros 50 anos do Império, onde as poucas escolas normais do Brasil eram consideradas medíocres e malsucedidas. Somente a partir dos anos de 1868/70 houve algumas transformações relevantes de ordem ideológica, política e cultural, quando a educação passou a ter mais importância e valorizaram-se as escolas normais, por meio do enriquecimento do seu currículo, ampliação do ingresso e abertura ao público feminino.

No entanto, foi no período da República que as escolas normais se desenvolveram qualitativamente e quantitativamente, bem como foram implantadas realmente como instituição responsável pela qualificação do magistério primário. Todavia, o advento do novo regime também não trouxe alterações significativas. O próprio desenvolvimento da educação na República foi marcado por grandes discrepâncias entre os estados.

Neste pequeno panorama histórico baseado nos estudos de Tanuri (2000), é notório que apesar de todas as iniciativas em prol do desenvolvimento para a qualidade da formação de professores, o esforço ainda se configurava pouco relevante. Toda essa descontinuidade, falhas na política de formação, ausência de ações governamentais adequadas pertinentes à carreira e à remuneração do professor, se reflete na desvalorização do docente e na qualidade do ensino. Diante disto, Tanuri (2000, p. 85-86)) assevera que,

[...] apesar da conquista legal, a formação em nível superior continua a ser um desafio para os educadores, até porque a recente regulamentação dos Institutos Superiores de Educação (Res. CNE 1/99) tem trazido incertezas acerca de suas consequências para a qualificação de docentes. Por parte de educadores, de instituições de ensino superior e de associações de docentes, embora se reconheça que eles podem ser um avanço nos locais onde inexistem cursos superiores de formação, teme-se um nivelamento por baixo em face da ênfase numa formação eminentemente prática, desvinculada da possibilidade de pesquisa, e devido aos padrões de qualificação docente inferiores àqueles exigidos nas universidades. Por outro lado, tendo em vista as conquistas positivas dos CEFAMs, a longa tradição das escolas normais e a extensa rede de habilitações de nível médio em estabelecimentos públicos, também se teme o simples desmonte de um sistema público e o enfraquecimento do compromisso do Estado para com a formação de professores, em favor de instituições apenas existentes no plano legal. De qualquer forma, e apesar das medidas legais já tomadas, como o Decreto 3.276, de 6/12/99³ – que reserva *exclusivamente* aos cursos normais superiores a tarefa de preparar professores para a educação infantil e para as séries iniciais da escola fundamental –, é grande o movimento de resistência, tudo indicando que só se poderá chegar a algum consenso se a introdução das novas instituições não implicar a desmobilização pura e simples das atualmente existentes e na medida em que os

³ Por mobilização de forças sociais progressistas este Decreto foi reformulado, tendo sido substituída a palavra exclusivamente por preferivelmente, redação dada pelo Decreto nº 3.554, de 2000.

ganhos já assegurados e a experiência já acumulada tanto pelos Cursos de Pedagogia como pela imensa rede pública de cursos médios de formação puderem ser capitalizados e aproveitados.

De forma aligeirada, retratamos um pouco da descontinuidade que acompanhou a formação de professores desde sua organização do Brasil para entendermos o contexto em que ela está inserida e permeada por duas concepções teóricas: a epistemologia da prática e a concepção progressista histórico-crítica.

Percebemos que muitos desses descaminhos são frutos de todo um contexto histórico, social e econômico que o Brasil passou e vem passando na sua atual conjuntura política, econômica e social. Nesta perspectiva, tratamos aqui de duas correntes de pensamento sobre a formação de professores, uma ligada à prática e outra mais progressista.

Para uma análise mais sistemática realizamos um quadro, com o objetivo de visualizar nos autores estudados a concepção de formação de professores que embasa: a epistemologia da prática ou uma concepção mais progressista de orientação histórico-crítica.

A epistemologia da prática tem o professor como sujeito central sem desconsiderar o aluno como protagonista, neste sentido, procura privilegiar a ideia de reflexão sobre a prática como mediadora para a produção dos saberes escolares. Desta concepção surgem variadas denominações para designar a prática do professor, tais como: “professor reflexivo”, “professor crítico-reflexivo”, “professor investigador”, dentre outras.

Já a formação de professores baseada em uma concepção progressista histórico-crítica possui sua base no materialismo histórico-dialético, onde o objeto da educação não é somente a transmissão de conteúdo, como também a forma que se transmite esse conteúdo. Não basta refletir somente sobre a prática, é necessário entender que a prática pedagógica adequada perpassa pela compreensão de que é no interior das relações sociais que o homem produz os elementos de sua realidade.

Neste sentido, após leituras sobre a formação de professores, identificamos alguns traços que marcam os estudos dos autores correlacionados no quadro a seguir, onde podemos visualizá-los em duas categorias, o que nos possibilita analisar a formação numa perspectiva mais sistemática. Nosso objetivo é entender as contribuições que estes estudos trazem, bem como compreender em quais pontos eles convergem e divergem.

Quadro 6 – Concepções de formação de professores

FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
ESPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA	Zeichner (2013)
	Tardif (2013)
	Shön (1995)
CONCEPÇÃO PROGRESSISTA HISTÓRICA-CRÍTICA	Ghedin (2002)
	Duarte (2010)
	Martins (2010)
	Freitas (2014)

Fonte: autoria própria.

Diante dos estudos dos autores citados, surgiu no decorrer das leituras a seguinte problemática: Quais pressupostos possibilitam e tornam possível uma proposta de formação de professores válida em detrimento e em oposição à outra? E, em que base epistemológica se fundamenta a atual proposta de formação de profissionais da educação nos tempos atuais?

Sabemos que com este trabalho não esgotaremos as contribuições das pesquisas relevantes para que se possa responder tais questionamentos. Porém, poderemos compreender que os saberes docentes estão sempre em construção, pois o principal dilema do trabalho educativo é justamente transmitir os saberes em prol da humanização e não da alienação. Mas só podemos tornar o aluno humanizado se a nossa prática docente for também humanizadora; nesta perspectiva, temos que pensar não só na prática, mas como o “eu” professor tem interiorizado o fazer e o pensar pedagógico.

Os autores Zeichner (2013), Shön (1995) e Tardif (2013), trabalham na perspectiva do professor reflexivo; entretanto Freitas (2014) faz uma análise mais crítica sem desconsiderar a epistemologia da prática. Para Shön (1995), o desenvolvimento de uma prática reflexiva deve ser fundamentado em três dimensões: a compreensão das matérias pelos alunos, a interação interpessoal entre professor e aluno e a dimensão burocrática da prática. Para o autor, a prática reflexiva deve ser introduzida desde a formação inicial, assim como no espaço escolar, como, por exemplo, na formação continuada e no trabalho em conjunto dentro da escola, entre professores e gestores.

Pensamento que não difere de Zeichner (2013), que em seus estudos sobre a experiência da formação de professores nos Estados Unidos, define também que a prática reflexiva deve começar na formação inicial, experiência essa que deve ser vivenciada no estágio, onde as instituições responsáveis devem propiciar experiências significativas e bem supervisionadas.

Freitas (2014) e Tardif (2013) também retratam a questão da formação de professores na perspectiva da prática reflexiva, porém destacam os aspectos históricos dentro deste contexto, demonstrando os problemas gerados pelo processo de mercantilização da educação que, por meio das reformas educacionais, direcionam as políticas desta área conforme os objetivos do mercado.

É interessante destacar que Freitas (2014) toma como base a discussão da formação de professores de acordo com a relação existente entre as avaliações de larga escala, dos processos internos de avaliação (formal e informal) nas escolas com as propostas dos reformadores empresariais para a educação, que acabam por definir o que deve e o que não deve ser ensinado nas escolas brasileiras. Enquanto Tardif (2013), do ponto de vista internacional, retrata que a evolução de formação de professores nada tem de linear, que a mesma é feita de descontinuidades, desvios e retrocessos.

Ambos concordam que o processo evolutivo da formação de professores foi movido por interesses dos organismos internacionais, que por sua vez influenciam as políticas educacionais. A organização, gestão, didática, avaliação e tudo que se refere à educação no Brasil vêm sendo ditadas e condicionadas aos aspectos de formação para o mercado de trabalho, deixando muitas vezes de lado o processo formativo humano.

Nesta perspectiva, Freitas (2014) afirma que a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem uma forte ancoragem nos processos de avaliação externos, como forma de fortalecer e direcionar a avaliação interna das escolas. E as mediações internas criadas por esta abordagem são apoiadas em processos de gestão verticalizados igualmente inspirados pela lógica empresarial.

Como afirma Tardif (2013), os professores atualmente são mais geridos e controlados do que eram na idade do ofício. Todos esses controles evidenciam a falta de confiança do Estado, onde os professores são apresentados como trabalhadores que resistem às mudanças e ficam presos às suas rotinas de trabalho. Em suma, há um processo de culpabilização, em que o professor é responsabilizado e muitas vezes lhe é atribuído o fracasso das reformas e/ou o dos alunos.

Com relação à profissionalização, Freitas (2014) afirma que atualmente as universidades são afastadas do processo formativo dos profissionais da educação, pois as políticas neoliberais redirecionam esses profissionais para instituições cuja base teórica restrita impede uma formação numa perspectiva mais avançada e crítica, alinhando sua formação às exigências restritas do domínio do conteúdo expresso no currículo oficial que tem claro objetivo hegemônico.

Sendo assim, gera-se um controle gerencial verticalizado nas escolas, expresso na criação do apostilamento e o planejamento “passo a passo”, bastando que professores improvisados sigam as orientações; não sendo necessário adequar o desenvolvimento da aprendizagem aos vários e diferenciados ritmos de aprendizagem dos estudantes.

Em suma, a análise desses autores demonstra que ao longo dos anos, a educação, no que se refere à formação de professores, sofreu várias transformações de acordo com o contexto histórico em que estava inserido. Hoje, devido aos avanços e retrocessos, as políticas neoliberais direcionam essa formação de maneira a desqualificar e culpabilizar este professor, tirar sua autonomia e fazer cumprir bases curriculares que desflexibiliza o processo de aprendizagem, cerceando os direitos profissionais adquiridos ao longo de muitas lutas e avanços no contexto educacional brasileiro.

Diante do panorama abordado, passemos agora a analisar a formação de professores em uma perspectiva mais progressista. É importante destacar que esta linha de pesquisa não desconsidera a necessidade de reflexão sobre a prática, mas como Ghedin (2002) destaca, é preciso superar a epistemologia da prática e se voltar para a epistemologia da práxis, entendendo-a como um movimento simultâneo da ação e da reflexão, onde no seu interior a teoria e a prática são inseparáveis. Ou seja, teoria e prática são processos indissociáveis, ao se separar este processo corre-se o risco de perder a possibilidade de reflexão e compreensão de todo o contexto em que está inserida a formação de professores.

Nos reportamos neste momento, lembrando o que foi dito no início deste trabalho que a epistemologia, a teoria, a prática e a metodologia são polos indissociáveis na construção do conhecimento científico (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN; 1990). Neste sentido, Ghedin faz uma crítica a Schön, no que se refere justamente à ênfase dada por este último autor a essa epistemologia da prática e

esta crítica não é exclusiva ao Schön, mas à razão técnica, pois a racionalidade técnica consiste numa epistemologia da prática que deriva da filosofia positivista e se constrói sobre os próprios princípios da investigação universitária contemporânea (Schön, 1992). A racionalidade técnica defende a ideia de que os profissionais solucionem problemas instrumentais mediante a seleção dos meios técnicos. Para

Schön (1992) os profissionais da prática que são rigorosos resolvem problemas instrumentais bem estruturados mediante a aplicação da teoria e a técnica que derivam do conhecimento sistemático. O questionamento a este tipo de profissionalização é que quando se esgota o repertório teórico e os instrumentos construídos como referenciais, o profissional não sabe como lidar com a situação. É diante disto que se justifica a proposta de Schön, o problema foi ele ter reduzido a reflexão, como proposta alternativa para a formação, ao espaço da própria técnica (GHEDIN, 2002, p. 132)

Portanto, a proposta de se refletir na prática, de acordo com uma concepção mais progressista deve ser repensada, pois não poderá estar dissociada das bases epistemológicas e teóricas, as quais se constituem a base para a construção dos saberes. De tal maneira, entendemos que não cabe ao docente somente o saber fazer; apenas isto não é suficiente, é necessário considerar o conhecimento científico e teórico como importantes, tanto para o momento de reflexão como para a mudança da prática docente.

Analisando ainda a temática em questão, Martins (2010) assevera que nenhuma formação pode ser analisada fora de seu contexto, e que ao assumir a prática temos que entendê-la como algo que está relacionado à sociedade e a um dado momento histórico. Então, a formação está dentro de uma complexa trama social, assim sendo a educação escolar deve preparar o indivíduo para que ele possa contribuir

[...] no universo do trabalho, âmbito da produção material e das relações econômicas; no universo da sociabilidade, âmbito das relações políticas; e no universo da cultura simbólica, âmbito da consciência pessoal, da subjetividade e das relações intencionais (Severino, 2002, p.11 apud Martins, 2010, p.14).

A partir da contribuição da autora, compreendemos que discutir formação de professores, tendo por base a concepção progressista Histórico-Crítica, significa entender a educação escolarizada como algo que vai além da transmissão de saberes, entendendo-a como uma forma de efetuar esta transmissão. Esta compreensão nos possibilita conceber que uma prática pedagógica consistente deve estar vinculada a uma metodologia e a uma teoria que estejam relacionadas e que esta teoria possa dar sustentação a todo o processo.

Levando em consideração o que foi abordado até aqui, compreendemos que no atual momento, é necessário desconstruir uma prática docente que se esvazia quando é meramente executada com procedimentos vindos somente de uma racionalidade técnica, muito em voga nas pedagogias contemporâneas.

Portanto, trataremos agora, dentro desta perspectiva de formação de professores, o nosso objeto de pesquisa, o currículo, pois este também sofre as devidas influências do contexto histórico e social. Para tanto, citaremos os estudos de Duarte (2010), que retrata

muito bem os impactos das pedagogias hegemônicas na formação de professores e no currículo.

Dentre esses aspectos, podemos destacar primeiramente a ausência de uma perspectiva de superação da sociedade capitalista, pois apesar de existir alguns momentos de críticas a certos aspectos da sociedade, acabam sendo neutralizados pela crença na possibilidade de resolução dos problemas sociais por meio de idealismos. Uma visão idealista é a que seja possível formar o indivíduo no mesmo processo educativo para enfrentar o mundo de trabalho imbuídos do espírito de solidariedade social, muitas vezes colocando o conhecimento tácito em detrimento dos conhecimentos científicos. Não que os conhecimentos tácitos sejam desnecessários, mas é preciso deixar claro a necessidade de tornar os conhecimentos científicos acessíveis e primordiais.

Outro aspecto gerado pelas pedagogias hegemônicas, que o autor considera como pedagogias contemporâneas à lógica da sociedade capitalista e seu correspondente idealismo, é a negação da totalidade, ou seja

[...] da afirmação do princípio de que a realidade humana seria constituída de fragmentos que se unem não por relações determinadas pela essência da totalidade social, mas sim por acontecimentos casuais, fortuitos e inacessíveis ao conhecimento racional. Segundo essa perspectiva, seriam os acasos da vida de cada sujeito que determinariam o que é ou não relevante para sua formação. Dessa negação da totalidade decorre um dos princípios centrais das pedagogias contemporâneas: o relativismo. Em primeiro lugar, trata-se de um relativismo epistemológico: o conhecimento seria sempre dependente do ponto de referência espacial e temporal a partir do qual o sujeito procura compreender os fenômenos naturais e sociais. [...]. Em segundo lugar, trata-se de um relativismo cultural. (DUARTE, 2010, p. 35-36)

E esse relativismo cultural influencia diretamente o currículo escolar, pois como entender as delimitações do termo cultura? E essa imprecisão no pensamento pedagógico contemporâneo acerca dos critérios para se delimitar uma cultura acaba por fragmentar também o currículo escolar.

Tal relativismo levará a uma ausência de referências para a definição do que se deverá ensinar nas escolas e quais conteúdos serão considerados significativos e relevantes para os alunos. E, o que é difundido é que o cotidiano do aluno deve ser a referência central para as atividades escolares. O conhecimento contextualizado, partido somente e puramente da realidade do aluno, desconsiderando o novo, o que “não faz parte do cotidiano”, porém isso terá como consequência a reprodução das desigualdades sociais e dos preconceitos que naturalizam tais desigualdades (DUARTE, 2010).

Sobre esta questão, Duarte (2003) enfatiza que a concepção de formação de professores que está pautada meramente na noção de conhecimento tácito, bem como a

desvalorização do conhecimento científico, acaba por gerar a sua supervalorização, ocupando cada vez mais espaços nos currículos escolares, deslocando os conteúdos clássicos para uma posição secundária. Desta forma, se o conhecimento mais valorizado na escola passa a ser o conhecimento tácito, o trabalho do professor será desnecessário, pois o mesmo deixará de transmitir os conhecimentos que a humanidade vem construindo ao longo de sua história. O docente não será mais o mediador entre aluno e os conhecimentos significativos construídos ao longo da humanidade.

Diante do exposto, voltamos a nos fazer os seguintes questionamentos: Com relação à formação de professores e ao currículo, qual a importância dos conteúdos significativos em prol da humanização da sociedade? Como formar docentes que tenham interiorizado em sua prática um contexto histórico, político, cultural e social em prol de uma prática humanizadora e não alienadora?

A perspectiva da realização de uma educação humanizadora não se coaduna com a reprodução de práticas hegemônicas neoliberais que influenciam o processo de formação. Há que se entender que a educação não pode ter como objetivo somente formar o indivíduo para o mundo do trabalho, mas também para ser agente transformador da realidade em que está inserido.

Esperamos ter abordado as principais ideias de formação de professores nas concepções da epistemologia da prática e na progressista histórico-crítica, dado que as duas trilham caminhos diferentes, porém a segunda não descarta a necessidade de se refletir a prática e tão pouco desconsidera a necessidade de se abordar dentro do currículo o conhecimento tácito, porém é preciso compreender que uma educação emancipadora só é concretizada se for alicerçada em pressupostos epistemológicos e teóricos que tenham claras suas concepções de educação, homem e sociedade.

Já detalhamos alguns aspectos históricos e epistemológicos das concepções curriculares, suas trajetórias permeadas pelo contexto social na construção de um currículo integrado relacionado à interdisciplinaridade, bem como a relação existente entre currículo e formação de professores. Agora, abordaremos na próxima seção, os aspectos históricos que marcam os caminhos do ensino médio profissional, para nos apropriar e caracterizar nosso locus de pesquisa, o Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA).

3 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Na seção anterior, tivemos um panorama histórico e epistemológico das teorias curriculares e sua articulação com a formação de professores para que pudéssemos abordar outro elemento muito importante para este estudo, o ensino médio integrado à educação profissional no Brasil. Nesta terceira parte, concentramo-nos em aspectos históricos que marcam a trajetória do ensino médio no Brasil e nos documentos norteadores deste nível de ensino tão importante para nossos jovens e visto historicamente como uma etapa de preparação para o trabalho. Em seguida caracterizamos o Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA) destacando a concepção de currículo integrado do Instituto, e a organização e proposta pedagógica da Unidade Plena de Bacabeira.

A organização do processo educativo tende a acompanhar as regulações econômicas, sociais e políticas, assim como também é marcada por características próprias de seu território. Neste sentido, é preciso que saibamos qual o percurso histórico do ensino médio e como o ensino profissionalizante foi integrado a este nível da educação básica, procurando identificar quais as trajetórias que culminaram nesta concepção imbricada pelas exigências do mercado de trabalho e que buscam nos jovens atualmente competências ditadas pela globalização, o avanço das novas tecnologias e o que levou a elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular que dita os caminhos que devem ser percorridos por este nível de ensino, para que então caracterizemos o nosso locus de pesquisa, o Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA), Unidade Plena Bacabeira.

3.1 Aspectos históricos do ensino médio

Apresentamos a trajetória do ensino médio conforme os estudos de Franco (et al. 2004) em seu livro *Ensino médio e ensino técnico no Brasil e em Portugal: raízes históricas e panorama atual*, para delinear os caminhos e descaminhos do ensino médio e profissionalizante do Brasil. Outra obra que nos auxiliará também é a de Carneiro (2012), mais atual, trazendo uma visão mais realista que vive o Ensino Médio público do nosso país. Desde a implantação até os dias atuais, a sua organização curricular foi pautada em conteúdos comuns, universais e unitários.

O ensino médio se situa entre o ensino fundamental e a educação superior, oscilando entre oferecer um ensino profissionalizante com caráter de terminalidade ou um ensino propedêutico e voltado para o prosseguimento dos estudos no nível superior. Hoje, a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, estabelece que o ensino médio torna-se gradativamente obrigatório, porém em suas raízes históricas há a dicotomia entre o regular e o profissionalizante.

Até 1930, os modelos educacionais seguidos no Brasil eram o britânico e o francês. Era estruturado da seguinte forma: quatro anos de ensino primário, seguidos de sete anos de ensino secundário (ginásio), sendo quatro anos de curso comum a todos os alunos e mais três anos de cursos específicos, de caráter científico ou literário. O acesso ao ensino superior só seria possível se o indivíduo tivesse feito todo o curso primário, o ginásio e concluído os três anos finais dessa trajetória, seja no curso literário ou científico. Porém, havia também um fator influenciador no prosseguimento dos estudos, a mobilidade social, pois o aluno que optasse por se transferir do curso profissional para o propedêutico, deveria ingressar na primeira série do mesmo, pois não havia a equivalência.

É interessante ressaltar que a educação profissional sempre foi vista como assistencialista e o governo brasileiro iria direcionar a educação ao ensino profissionalizante somente no início do século XIX, com a criação do “Colégio de Fábricas” em 1809. Posteriormente, em 1816, foi proposta a criação de uma “Escola de Belas Artes”, que articulava o ensino das ciências e do desenho no âmbito dos ofícios mecânicos.

Já no século XX, no ano de 1961, foi organizado via decreto real, o “Instituto Comercial do Rio de Janeiro”, que preparava as pessoas para atuarem em cargos públicos das secretarias de estado. E, para o segmento social menos favorecido, Nilo Peçanha criou em 1909 escolas de aprendizes e artífices, num total de 19 escolas que ofereciam o ensino profissional primário e gratuito. Essas escolas eram mantidas pelo governo federal e subordinadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, sendo consideradas as primeiras escolas técnicas no Brasil. Seus currículos eram centrados em conhecimentos teóricos e práticos necessários para o desempenho de determinado ofício. A partir de 1930, tais escolas passaram a ser subordinadas ao Ministério de Educação e Saúde Pública e em 1937 passaram então a serem chamadas de liceus industriais.

Nesse período, teve início o processo de industrialização no Brasil (1929), época em que os educadores brasileiros decidiram reivindicar o direito do povo à educação e que o Estado fosse responsável por provê-la. Neste sentido, em 1932, foi implementada a Reforma Francisco de Campos, que manteve a educação secundária científica e a literária.

Foi por meio desta reforma que foi lançado o decreto 20.158/31, que organizava o ensino profissional comercial e regulamentava a profissão de contador, sendo considerado o primeiro decreto a legalizar e estruturar os cursos de profissionalização. Não podemos

esquecer de destacar também o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, considerado um marco de avanço na educação brasileira e que nos possibilitou também novos avanços na área educacional, preconizando uma escola democrática.

Nesse mesmo ano foi realizada a V Conferência Nacional de Educação que estabeleceu como competência da União traçar as Diretrizes da Educação Nacional e também fixar o Plano Nacional de Educação, direcionando novos caminhos para as políticas educacionais.

Porém, a Constituição de 1937 barrou muito do que foi definido para educação por meio das reformas, este retrocesso foi uma maneira de reforçar um modelo de ensino mais elitista. A reforma Capanema, por exemplo, em 1942, extinguiu os cursos complementares, que foram substituídos pelos cursos médios (colegiais) de segundo ciclo, destinados à preparação para o curso superior.

Mas, o avanço do processo de industrialização fez com que as escolas propedêuticas, que inicialmente eram voltadas para as elites, passassem então a ser demandadas pelas classes médias urbanas aumentando consideravelmente as matrículas. Assim, a educação propedêutica passou a cumprir também o papel da educação profissional, acarretando, de acordo com Franco (2004), uma formação que não servia nem para o mercado de trabalho e tampouco para o ingresso nos cursos superiores.

Até aquele momento, o que se via é que a educação secundária era permeada por uma desigualdade e descaminhos, mas em 1950 os estudos passaram a ser desenvolvidos de forma mais igualitária, pois promulgou-se a lei 1.076, que assegurava aos alunos do primeiro ciclo de qualquer ramo educacional o ingresso no segundo ciclo. E, a partir de 1953, com a Lei de equivalência, os alunos da educação profissional tiveram mais acesso ao ensino superior, porém com algumas características. Por exemplo: alunos oriundos dos cursos normais, agrotécnicos, técnico comercial e industrial técnico só ingressavam no ensino superior se fizessem exames de adaptação. Já os liceus foram transformados em escolas industriais federais e possibilitavam aos alunos o acesso aos cursos superiores de engenharia, química industrial, arquitetura, matemática, física e desenho, quando houvesse certificação e exames de algumas disciplinas.

Com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 4.024/61, este cenário mudou. Houve a plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível, sem necessidades de exames ou provas de conhecimentos. Esta LDB igualou o ensino profissional ao ensino propedêutico e todas as modalidades de ensino possibilitavam a continuidade dos estudos em níveis subsequentes.

Mas, apesar dessa articulação entre a educação secundária de segundo ciclo com a educação profissional que possibilitou aos alunos dessas duas modalidades de acesso ao ensino superior, seus projetos pedagógicos continuavam os mesmos: as escolas propedêuticas voltadas para os trabalhadores intelectuais e aos profissionais para os trabalhadores instrumentais.

Convém registrar que em 1971 a articulação entre essas duas modalidades de educação passou séria modificação. A lei 5.692/71 estabeleceu a profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário, ou seja, uma estratégia de barrar o ingresso de alunos secundaristas ao ensino superior devido aos parâmetros políticos e econômicos do governo ditatorial. Tal lei foi modificada com o decreto de lei n. 8.044/82, que possibilitava aos estabelecimentos de ensino optar pela profissionalização em nível médio de acordo com as possibilidades regionais.

Retrocessos e avanços marcam a trajetória do ensino médio no Brasil, fato que evidencia o atual cenário educacional em que nos encontramos. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9.394 promulgada em 1996, o ensino médio passou a ter como finalidade desenvolver o educando, assegurar a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores (BRASIL, 1996).

Hoje, o ensino médio deve preocupar-se com a formação do indivíduo no que concerne aos valores, à integração no mercado de trabalho e ao prosseguimento em seus estudos. A educação profissional também teve sua oferta ampliada significativamente; foi instituído o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como uma nova forma de avaliação.

Porém, ressaltamos aqui uma constatação de Carneiro (2012, p. 139), com relação à visualização da realidade mascarada do ensino médio:

A nossa escola de Ensino Médio vive a fantasia de um aprendizado divorciado da ideia de educação básica. Por isso, todo o seu formato organizacional, curricular e docente não é para formar sujeitos autônomos, mas para conformar identidades. Além disto, é uma escola escassa de meios e recursos que a qualifiquem. E como se não bastasse, não conta com um quadro estável de professores profissionais, mas sim, de profissionais professores temporários.

O que observamos, com base em estudos sobre o tema, é que o território do ensino médio no Brasil é carente de uma série de fatores que auxiliariam na qualidade do ensino, mas percebemos que as políticas públicas educacionais voltadas para esse nível de ensino exigem uma escola que não tem como oferecer uma qualidade educacional em seu formato atual.

É nesse contexto, que a Lei 9.394/96 determina a construção de currículos com uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esta discussão de uma base nacional curricular não é recente, mas ganha maior expressão desde a promulgação da Constituição Federal, no ano de 1988, e consolidando-se com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, sendo que esta base deve ser complementada pela parte diversificada caracterizada pela sociedade, cultura e economia em que cada sistema de ensino e estabelecimento escolar está inserido (MACEDO, 2014); (ROCHA; PEREIRA, 2016).

A BNCC teve suas primeiras iniciativas em 2010, mas somente em 2014 a Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC apresentou um documento-base cujo objetivo proclamado consiste em reduzir as desigualdades em termos de oportunidades de aprendizagens, considerando as diferenças regionais. Esta justificativa está amparada na argumentação de que quanto maior a pobreza em que os alunos estão inseridos, menor seria a aprendizagem; entretanto, ao nosso ver para se quebrar este ciclo é necessário que sejam asseguradas as diferenças regionais que traduzem suas identidades.

A proposta do Governo Federal de uma base nacional tem como objetivo definir com mais clareza o que se espera que os alunos aprendam nos determinados níveis da educação básica, bem como orientar e avaliar a formação dos professores. Sendo assim, a BNCC se configura, para os seus mentores, como uma forma de fortificar as avaliações federais da educação básica, que atualmente têm se acentuado no Brasil, que geram competição e ranqueamento entre sistemas e instituições de ensino médio e provocam uma centralização e responsabilização da escola e dos professores pelo fracasso escolar.

Cabe aqui fazermos algumas indagações em relação a esta BNCC que tanto vem sendo defendida na mídia e exposta de forma a ser considerada a salvadora de todos os problemas da educação no Brasil: Como um currículo homogêneo, no caso da BNCC, contemplaria toda a diversidade cultural, social e econômica? Não seria necessária a democratização da participação dos principais envolvidos na discussão para elaboração de um currículo comum para a educação básica? No próximo tópico desta seção teceremos breves reflexões referentes a essas inquietações.

3.2 O ensino médio frente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Em cada período da história do Brasil o currículo sofre processos de reestruturação e significação por meio das políticas educacionais vigentes. A partir da década de 90 até os dias atuais, estes processos são influenciados pela globalização capitalista, sendo evidenciados nas

reformas educacionais. De acordo com Krewczyk e Vieira (2006), não só no Brasil, mas toda a América Latina, na década de 90, as reformas educacionais se iniciaram juntamente com as transformações nas esferas econômicas das instituições sociais, culturais e políticas. A finalidade não era só a expansão de ensino, mas também a adequação da educação pública às mudanças da lógica de regulação capitalista.

Sob este ponto de vista, em que a educação segue o viés mercadológico, o currículo tem sua intencionalidade e ideologias formadas no contexto do capitalismo. Partimos deste aspecto histórico para poder entender que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) faz parte desse processo estrutural de construção da reforma educacional brasileira e que na atual conjuntura, se intensifica com a crise política e econômica que arrasta consigo grandes retrocessos em todas as dimensões sociais.

Observamos que na história mais recente do currículo do Brasil os sentidos dados por parte do Governo Federal à BNCC foram sendo reproduzidos no contexto dos governos de Fernando Henrique Cardoso, Luís Inácio Lula da Silva e da presidenta Dilma Rousseff. Esses sentidos foram reinterpretados e recriados em um novo contexto de governo, o de Michel Temer, levando o documento curricular à quarta versão (FREITAS, 2016) com uma estrutura pautada por competências e habilidades. Tais evidências comprovam que um currículo nacional será sempre resultado de uma operação de poder, de regulações que na realidade brasileira se processam por meio das avaliações em larga escala.

Nesse sentido e no atual momento em que nos encontramos, tentamos discutir os aspectos relativos à Base Nacional Comum Curricular e suas características que definem seu caráter homogêneo, fruto da realidade das reformas educacionais que trazem consigo essa característica.

Poderíamos nos perguntar: o que leva à construção de um currículo nacional que deverá ser adotado por todas as escolas de educação básica de um país eminentemente heterogêneo? O Brasil comporta uma diversidade no que diz respeito aos seus aspectos culturais, sociais e econômicos. Assim, podemos considerar que cada escola, município e estado possui suas particularidades derivadas dessa diversidade.

A resposta a esse questionamento pode ser encontrada no próprio sistema capitalista vivido no Brasil; daí podermos afirmar que as raízes deste currículo homogêneo têm fundamento no neoliberalismo, ou seja, em uma educação orientada pelo e para o capital. Em seus estudos, Rosar e Krawczyk (2001) asseveram que no Brasil as reformas educativas são caracterizadas por serem homogêneas e ausentes de uma gestão do orçamento e ineficientes em responder às necessidades do capitalismo.

Ainda, segunda as autoras, os serviços educativos ao longo do processo histórico vêm se adequando à demanda do mercado e, concomitantemente, os mecanismos de avaliação são implementados de modo a garantir o cumprimento dos requisitos para a melhoria da qualidade do ensino. Neste sentido, não podemos deixar de mencionar que a política educacional brasileira segue orientações de organismos internacionais no que diz respeito à renovação curricular, formação docente e avaliação contínua da qualidade da educação que regulam e configuram a educação brasileira.

Neste breve cenário das políticas e reformas educacionais, a BNCC é proposta pelo Governo Federal como uma forma de elevar também a qualidade de ensino da educação básica brasileira. Dentre tantas reformas educacionais de caráter homogêneo, ainda se busca uma educação pautada em um currículo padronizado que possa alavancar a educação do país.

[...] A padronização curricular pela definição dos conhecimentos adequados para cada etapa e componente a ser ensinado e aprendido pelas crianças e jovens, mais do que promover a inclusão, poderá tornar visíveis as desigualdades, pois se corre o risco de não contemplar as diferenças e multiplicidades culturais, econômicas e sociais. Na perspectiva de um padrão curricular nacional, ao eleger os conteúdos escolares, outros conteúdos poderão ser esquecidos e, portanto, muitos saberes poderão ser silenciados, ou, ainda, algumas representações e discursos discriminatórios, conservadores e excludentes poderão ser naturalizados, uma vez que somente alguns pontos de vistas serão privilegiados (CÓSSIO, p. 1581, 2014).

A proposta de um currículo nacional padronizado é bastante complexa. Quando se pensa em currículo compreendemos que se trata de um conceito amplo, mas o modelo proposto apresenta conteúdos selecionados como os essenciais e necessários para cada etapa da educação básica formalizando um currículo onde se configura um modelo de sociedade, suas intencionalidades e ideologias.

De acordo com Pérez-Gómez (2015) este modelo curricular de caráter homogêneo, como já foi descrito anteriormente, finca suas raízes no capitalismo, sendo esta característica pautada em dois pilares: a eficácia industrial e a busca por igualdade; neste sentido a intenção real deste currículo é a uniformidade dos conteúdos, transformando o conhecimento como algo pronto e acabado.

Considerando a BNCC nesta perspectiva homogeneizadora, como um currículo nacional poderá dar conta dos saberes universais necessários para educação brasileira? Seria mesmo essa a solução viável para que se possa pensar em uma educação preocupada com a formação humana do indivíduo? Estará este currículo nacional preocupado com a identidade de cada aluno, escola, município, estado e País? Essas indagações são necessárias quando se formula um documento que possui concepções sobre sociedade, educação, ensino, professor,

aluno, enfim, um currículo voltado para a formação das crianças e jovens deste país, em que se configura o projeto educacional que está em pauta.

Enquanto a BNCC do Ensino Fundamental já foi homologada em dezembro de 2017, a Base para o Ensino Médio ainda está sendo discutida por ser mais complexa. Ao nos depararmos com essa reforma é válido ressaltar os dispositivos legais que estão sendo alterados para que o discurso da base seja implementado.

Inicialmente, trazemos a LDB 9.394/1996, em que o Ensino Médio tem um objetivo formativo próprio, deixando de funcionar como mera etapa intermediária entre o ensino superior ou o mercado de trabalho, mas como uma tapa de prosseguimento dos estudos, preparação básica para o trabalho e a cidadania, conforme retrata o Art. 35:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

Porém, com a nova reforma do Ensino Médio, a Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017

Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2017).

Ao observar todo o percurso histórico do ensino médio em que a LDB nº 9394/1996 torna o ensino unitário, fator que não resolveu a dualidade entre propedêutico/profissionalizante no sistema, tendo em vista as questões econômicas, políticas e sociais, será que a Reforma do Ensino Médio, por intermédio da Lei nº 13.415/2017, não poderá distanciar mais ainda o ensino propedêutico/profissionalizante em detrimento da formação humana?

Quando analisamos a Lei nº 13.415/2017, é possível deduzir uma proposta de formação limitada. Embora considere a formação integral do aluno, determinados

conhecimentos científicos permanecem mais valorizados do que os demais, dando preferência a determinadas áreas, característica evidenciada no artigo 36 da lei supracitada:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional (BRASIL, 2017).

Embora a implementação da LDB nº 9.394/1996 não tenha conseguido solucionar o aspecto dual do ensino médio, trouxe a possibilidade de um ensino de caráter formativo mais amplo. Porém, a Lei nº 13.415/2017 se mostra limitada quanto às potencialidades desse nível de ensino, promovendo um estímulo de um ensino utilitarista do conhecimento e intensificando à proposta dual do ensino propedêutico versus ensino profissional.

Retomando a BNCC, ainda no contexto da reforma, é necessário refletir a progressão dos conteúdos curriculares demarcado ano a ano. Embora a base curricular esteja de acordo com as prescrições do PNE 2014/2024, o ritmo ditado nas aprendizagens deixa de levar em consideração os resultados das avaliações de sistema sobre o rendimento dos alunos. É necessário assegurar possibilidades que contemplem o fato de que as realidades escolares são diferentes e certas aprendizagens podem ser consolidadas ou não, uma vez que o processo de aprendizagem não é linear, tal processo pode ocorrer em variados ritmos que estão relacionados a diferentes contextos e experiências sociais e culturais dos alunos.

Ao nosso ver o diálogo sobre o currículo é indispensável em nosso país, pois desta forma pode-se ouvir as diferentes opiniões e posicionamentos dos principais envolvidos no processo educacional. Não queremos aqui defender que a proposta da BNCC seja inviável, mas que é necessário analisar que na essência de sua construção há interesses que estão acima de outra dimensão de suma importância: o princípio educativo de formação humana do indivíduo, compreendido como um ser singular, mas também constituído sob múltiplas influências- sociais, culturais, políticas, entre outras.

A defesa de um currículo homogêneo, tal qual a BNCC, se fundamenta na produção e uma identidade nacional e redução das desigualdades. Porém, é uma proposta contraditória, tendo em vista que as avaliações nacionais são standardizadas. Por conta desses episódios, os questionamentos relacionados à construção da Base só passam a crescer em meio à insegurança que esse documento nos traz, e perguntamos ainda: Como um currículo nacional com essas características poderá contemplar a diversidade cultural e histórica que faz parte da identidade do povo brasileiro? Como esta concepção curricular beneficiará diferentes grupos

situados na condição de vulneráveis e de excluídos? E os que não conseguirem aprender por meio deste modelo curricular serão responsabilizados por seu próprio fracasso?

A busca por soluções que possam alavancar a educação brasileira perpassa por vários vieses bem mais preocupantes, não somente a elaboração de uma base curricular, pois o documento não seria o mais importante, mas ações que objetivassem a construção e melhorias para que as escolas tenham a infraestrutura adequada e professores qualificados e valorizados. Não se pode desconsiderar a atual conjuntura política e econômica em que o Brasil está inserido, que afeta sobremaneira a educação e o espaço conquistado ao longo de anos.

Dessa forma, vários são os desafios que a BNCC encontrará para sua aplicação, pois não partiu de um processo de democratização na participação dos principais envolvidos do setor educacional. E, por ser um currículo homogêneo, temos como premissa, como já colocamos, a dúvida de que dará conta de toda a diversidade cultural e social brasileira. Por isso, a discussão não se esvazia aqui, ainda há muitos questionamentos a respeito da atual proposta do Ministério da Educação em adotar uma base nacional comum para o currículo da educação básica.

3.3 Diretrizes e princípios que orientam o ensino profissionalizante

No início desta seção delineamos as raízes históricas do ensino médio, e conforme estudos a respeito dessa modalidade de ensino, a educação profissional surgiu a partir de 1809, com a criação do Colégio das Fábricas, pelo Príncipe Regente, futuro D. João VI. No período republicano, o Presidente Nilo Peçanha criou, em 1909, as Escolas de Aprendizes Artífices, destinadas “aos pobres e humildes”, e instalou dezenove delas, em 1910, nas várias unidades da Federação, o que evidenciou um grande passo ao redirecionamento da educação profissional no país. (BRASIL, 1999 - Parecer n 16/99-CEB/CNE), (FRANCO, ET AL. 2012).

O início do século XX trouxe consigo uma série de mudanças de cunho legal no campo educacional; essas mudanças se referem à Reforma Capanema⁴, dentre elas podemos citar os decretos lei que normatizavam a educação nacional e que ficaram conhecidos como Lei Orgânicas, tais como:

- Decreto nº. 4.244/42 – Lei Orgânica do Ensino Secundário;
- Decreto nº. 4.073/42 – Lei Orgânica do Ensino Industrial;

⁴ A reforma em referência foi assim denominada em função do nome do então ministro da educação, Gustavo Capanema.

- Decreto nº. 6.141/43 – Lei Orgânica do Ensino Comercial;
- Decreto nº. 8.529/46 – Lei Orgânica do Ensino Primário;
- Decreto nº. 8.530/46 – Lei Orgânica do Ensino Normal;
- Decreto nº. 9.613/46 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola, e;
- Decreto-Lei nº. 4.048/1942 – que cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), que deu origem ao que hoje se conhece como Sistema “S”⁵.

Esse histórico foi evidenciado na subseção em que tratamos do ensino médio em questão. Porém, é importante frisar que com a divisão do ensino secundário científico e o ensino técnico, o primeiro ficou voltado para a continuidade de estudos em nível superior e, destinada às elites, enquanto os cursos profissionalizantes, os seus conteúdos ficaram reduzidos em favor das necessidades imediatas do mundo do trabalho.

Já nos 70, ocorreu uma reforma muito importante na educação básica promovida pela Lei no 5.692/71 – Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus –, que se constituiu em uma tentativa de estruturar a educação de nível médio brasileiro como profissionalizante para todos. Tal lei apresenta fixado no artigo 1º seu objetivo geral:

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. (BRASIL, 1971, p.1)

Com isso os cursos denominados primário, ginásial e colegial, foram transformados em 1º grau (primário e ginásial) e 2º grau (colegial). Um aspecto que impactou o sistema educacional foi que a profissionalização se tornou obrigatória no ensino de 2º grau de forma compulsória. Estávamos em uma época em que o governo militar e autoritário tinha um alto nível de aceitação por parte do povo. Com a reforma, o governo utilizou-se da estratégia de fomentar o acesso a níveis mais elevados de escolarização e atender a demanda das classes populares por meio da formação técnica profissionalizante em nível de 2º grau, constituindo, assim, numa forma de garantir a inserção da classe popular no mercado de trabalho e elevar os índices de desenvolvimento.

Com o esgotamento dos governos militares, deu-se a implantação da Lei nº 7.044/82, que tinha como proposta a “preparação para o trabalho”, substituindo, assim, a “qualificação

⁵ Para Grabowski (2005, apud Brasil, 2007), integram o Sistema “S”: SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, Sesi – Serviço Social da Indústria, SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, SESC – Serviço Social do Comércio, SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem dos Transportes, SEST – Serviço Social dos Transportes, SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural, SESCOOP – Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo e SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas.

para o trabalho” assegurada pela Lei nº 5.692/71. A partir de então, novos caminhos foram delineados para o desenvolvimento da educação brasileira.

Porém, na prática, essa profissionalização obrigatória se limitou ao âmbito público. Enquanto as escolas privadas continuaram com os currículos propedêuticos voltados para as ciências, letras e artes visando o atendimento às elites, nos sistemas estaduais de ensino a profissionalização compulsória foi amplamente problemática e não foi implantada completamente.

Nesse processo, a profissionalização obrigatória vai desvanecendo-se, de modo que ao final dos anos 1980 e primeira metade dos anos 1990, quando, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, ocorre no Congresso Nacional o processo que culmina com a entrada em vigor de uma nova LDB, a Lei nº 9.394/1996, já quase não há mais 2º grau profissionalizante no país, exceto nas Escolas Técnicas Federais – ETF, Escolas Agrotécnicas Federais – EAF e em poucos sistemas estaduais de ensino (BRASIL, 2007, p. 15).

Retomando a LDB nº. 9.394/96, ficou estabelecido que a educação brasileira passou a ser estruturada em dois níveis: educação básica e educação superior. E a educação profissional não está em nenhum dos dois, pois é considerada como algo que vem em paralelo a educação básica. Entretanto, há dois dispositivos legais nesta Lei que evidenciam que a articulação entre o ensino médio e a educação profissional pode ou não ser realizada:

- O § 2º do artigo 36 – Seção IV do Capítulo II – estabelece que “O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. ”
- O artigo 40 – Capítulo III – estabelece que “a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. ”

A educação profissional já não é só entendida como um instrumento de ajustamento às demandas do mercado de trabalho, mas como uma forma do cidadão ter acesso aos processos científicos e tecnológicos da nossa sociedade. Não pode ser vista apenas como uma simples preparação para trabalho, mas também desenvolver a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões. (BRASIL, 1999)

É válido ressaltar aqui também outro instrumento legal que impactou o ensino médio no Brasil, o Decreto nº. 5.154/04. Este dispositivo mantinha as ofertas, dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes, trazidas pelo Decreto nº. 2.208/97, trazendo de volta a possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional técnica de nível médio,

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.

Mas, quais seriam os princípios da integração existentes entre o ensino médio e profissionalizante no Brasil? Para responder tal questionamento, teceremos algumas reflexões acerca dos princípios referentes à integração entre o ensino médio e o ensino profissionalizante com base nos artigos publicados no livro *“Ensino Médio Integrado: concepção e contradições”*; organizado por Frigotto, Ciavatta, Ramos (2005) e nos estudos de Ramos (2007), intitulado *“Concepção do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional”*.

Um dos primeiros princípios ligado à proposta do ensino médio integrado é a concepção de formação humana integral, baseada em três dimensões da vida e do processo educativo que são: o trabalho, a ciência e a cultura. Essas dimensões visam à formação omnilateral dos sujeitos. O trabalho é entendido como ação ontológica do ser humano e como uma prática econômica; a ciência, como todos os conhecimentos produzidos pela humanidade; e a cultura, corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

Nesta perspectiva, Ciavatta (2005) assevera que a formação humana integral está relacionada ao sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, o que implica tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos, pois a proposta de uma educação integrada consiste em uma educação geral como parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, médio ou superior.

Esse entendimento nos sugere superar a divisão histórica do trabalho do ser humano: ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. A formação integral entendida também aí como formação humana, objetiva garantir ao cidadão trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política.

Retomando os pressupostos de Ramos (2005), compreendemos que homens e mulheres são seres histórico-sociais que atuam no mundo concreto para satisfazerem suas necessidades subjetivas e sociais e, nessa ação, produzem conhecimentos. Por isso, a história da humanidade é a história da produção da existência humana e a história do conhecimento é a história do processo de apropriação social dos potenciais da natureza para o próprio homem, mediada pelo trabalho.

Assim, o trabalho é mediação ontológica e histórica na produção de conhecimento, este seria o primeiro pressuposto. O segundo, se refere ao entendimento de que a realidade concreta é uma totalidade, síntese de múltiplas relações. Totalidade significa um todo estruturado e dialético, do qual ou no qual um fato ou conjunto de fatos pode ser racionalmente compreendido pela determinação das relações que os constituem (KOSIK, 1978).

Desses pressupostos decorre um princípio de ordem epistemológica, que consiste em compreender o conhecimento como uma produção do pensamento que representa as relações que constituem e estruturam a realidade objetiva. Apreender e determinar essas relações exige um método, que parte do concreto empírico, forma como a realidade se manifesta e, mediante uma determinação mais precisa através da análise, chega a relações gerais que são determinantes da realidade concreta. Neste sentido, o currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender.

Na próxima seção, que consiste em delinear os resultados desta pesquisa, analisaremos os resultados obtidos fazendo relação com quatro categorias essenciais para a compreensão da proposta de um ensino médio integrado: o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura como categorias indissociáveis da formação humana; o trabalho como princípio educativo; o trabalho de produção de conhecimento como princípio educativo; e a relação parte e totalidade na proposta curricular do IEMA. Essas categorias nos possibilitarão alinhar os resultados obtidos com relação à percepção do currículo integrado na visão dos sujeitos da pesquisa com o aporte teórico que utilizamos para subsidiar esta pesquisa.

3.4 O Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMAs): uma proposta inovadora para o Estado

Esta subseção contempla uma parte da trajetória investigativa crucial para o entendimento das análises propostas na seção quatro. Pois, iniciaremos caracterizando o nosso lócus empírico, o Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA).

Inicialmente, é necessário destacar novamente um breve esboço da finalidade e explicitação dos princípios e diretrizes do ensino médio integrado à educação profissional, que toma por base a formação integral do trabalhador, expressa no Decreto Nº 5.154/2004

(que regulamentava o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional), sendo alterado pela Lei 11.741/08 (que altera dispositivos da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.) e a Resolução Nº120/2013-CEE/MA, que explicitam ser a educação profissional técnica de nível médio uma possibilidade de desenvolvimento do Ensino Médio e não uma modalidade educacional. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9.394/96, aponta também, em seu art.34, § 2º, para o aumento progressivo da jornada escolar na direção do regime de tempo integral no Ensino Médio. (BRASIL, 2004); (BRASIL, 2008); (MARANHÃO, 2013); (BRASIL, 1996).

Essa oferta de educação profissional técnica articulada ao ensino médio é assegurada financeiramente pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para a melhoria da qualidade do ensino médio integrado e ampliação de sua oferta nos sistemas de ensino estaduais por meio do Programa Brasil Profissionalizado, instituído pelo Decreto nº. 6.302, de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007), uma ação política que vem se concretizando nas instituições e sistemas de ensino por meio de princípios e diretrizes do ensino médio integrado à educação profissional.

Esse modelo, pretende permitir ao jovem o pleno desenvolvimento e domínio de competências apoiadas em valores, no fortalecimento da autonomia, na colaboração de educadores qualificados e comprometidos com o autodesenvolvimento, na transdisciplinaridade dos princípios educativos e éticos. Compondo esse conjunto, uma tecnologia de gestão educacional eficiente e participativa, focada em padrões elevados de qualidade, fomentadas a partir de premissas educacionais disseminadas por meio de práticas do protagonismo, na formação continuada, na excelência em gestão, na educação profissional, corresponsabilidade e na replicabilidade.

No que se refere à educação e qualificação profissional, desenvolvimento científico e tecnológico, vários são os desafios que o Maranhão deve superar em diversas áreas, especialmente quantos aos indicadores educacionais. Segundo os dados do Censo 2010, o estado registra uma taxa de analfabetismo em 6,4%, na faixa etária de 10 a 14 anos e, de 19,1% na faixa de 15 ou mais (IBGE, 2010), enquanto que a sua taxa de escolarização em todos os níveis de escolaridade, assim se configura: em se tratando do Ensino Médio, o estado apresenta uma taxa de escolaridade líquida de 40,2%, enquanto que a taxa de escolaridade bruta é de 75,6%.

Ao analisar o Censo de 2010, acerca da distribuição de matrícula por modalidade no Ensino Médio, foi possível estabelecer uma comparação entre a matrícula do Ensino Médio Integrado, que evoluiu de 820 para 1.904 no período de 2007 a 2010. Nesse contexto, colocar em prática princípios e finalidades da educação profissional técnica integrada ao Ensino Médio em tempo integral constituiu um grande desafio para o Estado, bem como implantar uma rede de ensino técnico de modo pleno e com qualidade à população maranhense.

Em meio a este cenário, o Governo do Estado do Maranhão cria o Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão-IEMA com a missão de promover educação profissional de Nível Médio e Superior. Para tanto, procurou organizar suas estruturas curriculares desde os conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais e diferentes modalidades de linguagem, necessários para a autonomia intelectual e moral dos alunos da educação em tempo integral e do Superior em Tecnólogo. Essa reestruturação compreende as transformações históricas, econômicas, políticas e sociais, e deverá ser orientada com base nos valores democráticos e solidários que fundamentam o agir ético, no exercício da cidadania e na intervenção no mundo do trabalho (MARANHÃO, 2016).

Com intuito de aprimorar a proposta de Educação Integral em tempo integral, com experiências bem-sucedidas, e aplicá-la nas redes de ensino das regiões do Brasil, tanto em estados quanto em municípios que assim aderirem, o Ministério da Educação (MEC), por meio das Secretarias de Educação Básica (SEB) e Secretaria de Ciência e Tecnologia (SECT), em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), retomou a implantação da mesma.

Então, para implementação do Ensino Médio integrado em tempo integral, o Governo Estadual do Maranhão firmou parceria técnico pedagógica com uma Organização Não Governamental (ONG), o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, que, junto a outras instituições parceiras, como o Instituto Sonho Grande e o Instituto de Qualidade da Educação (IQE), dão apoio técnico para o desenvolvimento do modelo inovador de gestão e práticas pedagógicas. Com a prerrogativa de atender aos compromissos firmados no Plano Estadual de Educação, Lei Nº 10.099 de 11 de junho de 2014, corroborando com o Plano Nacional de Educação, Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014.

Tal Proposta Pedagógica tem como base para a formação integral do educando a oferta de atividades e experiências inovadoras e significativas diversas que requerem a ampliação da jornada escolar; daí o ensino médio integrado em tempo integral, como a alternativa para a formação de um indivíduo que atenda às necessidades formativas do mundo moderno, preconizada nos Planos Educacionais.

Após essa parceria, treinamentos e demais ações para implantação e implementação do Ensino Médio em Tempo Integral, O IEMA foi criado legalmente no dia 02 de janeiro de 2015, tendo os seguintes dispositivos legais que respaldam sua criação:

- a) Lei Nº 10.213, de 9 de março de 2015 – Dispõe sobre a estrutura orgânica da Administração Pública do Poder Executivo do Estado do Maranhão e dá outras providências;
- b) Lei de nº 10.254/2015 – Dispõe sobre a reorganização do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA e dá outras providências;
- c) Decreto Nº 30.679, de 16 de março de 2015 – Dispõe sobre a reorganização da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Inovação - SECTI e dá outras providências.).

Nessa perspectiva legal e com base no Regimento Interno Geral, no Título II, da Instituição, Art. 2º, fica definido que:

o Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA é uma Autarquia vinculada à Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Inovação - SECTI, com sede e foro em São Luís, capital do Estado do Maranhão”, tendo como finalidade, conforme seu Art. 3º: ofertar educação profissional e tecnológica de nível médio e superior no Estado do Maranhão em todas as modalidades, sendo-lhe asseguradas as condições pedagógicas, administrativas e financeiras para a oferta de ensino médio técnico e outras modalidades de preparação para o trabalho”, nas formas integrada, concomitante, subsequente e técnica, por meio da articulação entre formação geral e formação profissional (MARANHÃO, 2015).

Portanto, trata-se de uma proposta do Governo Estadual que objetiva ampliar a oferta de Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Estado do Maranhão proporcionando à sociedade maranhense a estrutura de ensino, pesquisa e extensão. Como citamos na parte introdutória deste trabalho, atualmente o IEMA está organizado em Unidades Plenas (UP), que ofertam Ensino Médio Integral articulado à Educação Profissional; Unidades Vocacionais (UV), que integram uma rede de ensino cuja finalidade é ofertar educação profissional e tecnológica de nível médio e superior no Estado do Maranhão, em todas as modalidades, preparando para o exercício de profissões técnicas; e o Centro de Educação Científica (CEC), que objetiva promover a educação científica para os estudantes do ensino fundamental (anos finais) da rede pública. O CEC é uma parceria com o Instituto Santos Dumont – ISD e se vincula à Pró-Reitoria de Pesquisa, Extensão e Inovação do IEMA.

As atividades tiveram início no ano de 2016, em São Luís – MA, com os cursos voltados para a Formação Geral - Acadêmico e os Cursos de Formação Profissional de Nível Médio, na forma concomitante de Programação e de Manutenção e Suporte em Informática.

A proposta pedagógica das Unidades Plenas (MARANHÃO, 2016) apresenta o Modelo Pedagógico e o Modelo de Gestão que tem como referência o Modelo da Escola da Escolha, cujo objetivo central é favorecer ao educando uma formação que possibilite executar o seu Projeto de Vida idealizado e elaborado ao longo do ensino médio. A implantação desse modelo conta com a assessoria técnico-pedagógica do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), uma ONG cuja sede é em Recife – PE.

O *Modelo Pedagógico* se refere ao sistema que opera um currículo integrado entre as diretrizes e os parâmetros nacionais e/ou locais e as inovações concebidas pelo ICE, fundamentadas na diversificação e enriquecimento necessários para apoiar o estudante na elaboração do seu Projeto de Vida, essência do Modelo e no qual reside toda a centralidade do currículo desenvolvido. Já o *Modelo de Gestão*, por meio da Tecnologia de Gestão Educacional – TGE, é a base na qual o Modelo Pedagógicos se alicerça para gerar o trabalho que transformará a “intenção educativa” em “ação efetiva”. (PERNAMBUCO, 2015).

O Sistema do Modelo da Escola da Escolha (PERNAMBUCO, 2015) é fundamentado em quatro Princípios Educativos a seguir:

- 1- **Protagonismo** – uma metodologia materializada na escola por meio de um conjunto de práticas e vivências de situações de aprendizagem por meio das quais o jovem exercitará as condições essenciais para o seu desenvolvimento pessoal e social, que tem sua base na própria construção da identidade e no desenvolvimento da autoestima – marcos fundamentais do Projeto de Vida;
- 2- **Os Quatro Pilares da Educação** – No início da década de 1990, a Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI da UNESCO criou uma agenda de debates relacionando educação e sociedade. Esta comissão era composta por educadores reconhecidos mundialmente, sob a coordenação do Ministro da Cultura da França, que delinearam as trilhas pelas quais a educação deveria avançar, com a elaboração do relatório intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”, de 1996. A comissão propôs que a educação deve se organizar em torno de quatro pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser;
- 3- **A Pedagogia da Presença** – Materializada por meio do estabelecimento de vínculos de consideração, afeto, respeito e reciprocidade entre os estudantes e os educadores. É o fundamento da relação entre quem educa e quem é educado e traduz a capacidade do educador de se fazer presente na vida do educando, satisfazendo uma necessidade vital do processo de formação humana;

- 4- **E a Educação Interdimensional** – Uma educação que transcenda o domínio da racionalidade (do logos) e incorpore os domínios da emoção (pathos), da corporeidade (eros) e da espiritualidade (mytho). No Modelo da Escola da Escolha, a Educação Interdimensional seria capaz de equilibrar as relações entre essas quatro dimensões, o que não significa prescindir da educação simbolizada pela dimensão da razão analítico-instrumental (o logos), mas não se sobrepondo às demais dimensões.

Esses quatro princípios são operacionalizados por meio da ampliação do tempo de permanência de toda a comunidade escolar, equipes de gestão, professores, corpo técnico-administrativo e os estudantes. Mesmo sendo uma estratégia essencial, a modificação do tempo de permanência de todos na escola é considerada um mecanismo para viabilizar o projeto escolar fundado nos Modelos Pedagógico e de Gestão. Sendo um aspecto importante, para se compreender que o ponto de partida é a concepção dos princípios e premissas do projeto escolar que se materializam na prática pedagógica através do currículo e de estratégias definidas para a sua operacionalização (PERNAMBUCO, 2015).

Após essa visão geral da implementação do IEMA para educação em tempo integral no Ensino Médio profissionalizante no Estado do Maranhão, deslocamos nossa atenção para a concepção de currículo integrado defendido na Proposta Pedagógica, que nos possibilitou fazer as análises das falas dos alunos do 3º ano, sobre as quais trataremos na próxima seção.

3.4.1 O Currículo integrado segundo a Proposta Pedagógica do IEMA

No âmbito escolar, toda ação pedagógica deve ser orientada por uma filosofia que conduza o processo de ensino e aprendizagem, oferecendo direcionamento e princípios que oriente o projeto de ação educativa na escola. Tais orientações são fundamentadas e apresentadas no Projeto Político Pedagógico, que deve conter as concepções pedagógicas de currículo, educação, sociedade, avaliação, dentre outros aspectos que permeiam a ação pedagógica.

De acordo com Luckesi (2011, p.27):

O Projeto Político-Pedagógico configura tanto a direção da prática educativa como os critérios da avaliação. Oferece a direção para a ação pedagógica e, ao mesmo tempo, é guia e critério para a avaliação. O que ensinado e aprendido é avaliado, para vir a ser melhor. Se queremos compreender a atuar adequadamente em avaliação da aprendizagem, necessitamos iniciar por este ponto de partida.

Neste sentido de direcionamento e tomando como ponto de partida a Proposta Pedagógica do IEMA, trazemos para análise como o currículo é concebido ao longo da proposta pedagógica do Instituto (MARANHÃO, 2016), lembrando que tal proposta é fundamentada em dois manuais: o Modelo Pedagógico – conceitos (PERNAMBUCO, 2015) e os Princípios Educativos da Escola da Escolha (PERNAMBUCO, 2015). Portanto, tais documentos embasam toda a ação pedagógica do Instituto. Ao analisar ambos, relacionando-os a Proposta Pedagógica do IEMA destacamos alguns pressupostos que fundamentam o currículo prescrito do IEMA trazendo algumas concepções.

Primeiramente, neste modelo da Escola da Escolha, o foco é a formação integral do educando para construção do seu Projeto de Vida, que se trata de um guia para o planejamento de ações e atividades do aluno, é um componente curricular cursado no 1º e 2º anos do Ensino Médio. Objetiva promover o desenvolvimento da autonomia, do conviver com o outro, ser solidário, cooperativo e ativo. Ainda nesta perspectiva da Escola da Escolha, três eixos integram sua concepção: formação acadêmica de excelência, formação para vida e formação para o desenvolvimento das competências do século XXI.

Competências delineadas no manual referente ao Modelo Pedagógico, pautados em uma formação integral que se dá não apenas pela presença de um currículo pleno de competências cognitivas, mas também pela presença de um conjunto de outras competências essenciais nos domínios da emoção e da natureza social. O desenvolvimento do estudante, no conjunto dos outros domínios deverá contribuir para a formação de competências que impactam os diversos domínios da vida humana, no âmbito pessoal, social ou profissional (PERNAMBUCO, 2015).

Dessa forma percebemos que, além do currículo integral, o Instituto se enquadra também no modelo de competência, que se encontra diante de um paradoxo, de acordo com Zarifian (2003, p. 49):

Paradoxo, porque as bases práticas para entender esse modelo ainda são fracas; muitos supostos sistemas de gestão das competências ainda são apenas formas modernizadas do modelo do posto do trabalho. (Digamos, de maneira simples, das descrições e classificações de emprego, associadas a requisitos de capacidade, aos quais se acrescenta uma camada de “saber-ser”. Batizaremos o conjunto: um referencial competências.) A base empírica existe, porém, ou no estado mais potencial do que explicitamente construído, ou em um número limitado de empresas. Isso apenas reforça a importância das atuais escolhas; elas são, em parte, riscos assumidos para o futuro. É possível, contudo, que tenha sido sempre assim as formas históricas emergentes. É fácil racionalizar a posteriori, todavia é difícil entender o que está acontecendo no momento em que emerge.

Entendemos que o desenvolvimento de tais competências, de acordo com os documentos pedagógicos, não se trata somente de um rol de conteúdo, mas o currículo do IEMA também funciona como um elo entre a teoria educacional e a prática pedagógica. Estabelecendo relação entre as competências de aprendizagem e as competências de ensino com a finalidade de integrar indivíduo e sociedade. Bem como extrapolando o espaço da sala de aula e até mesmo da escola em busca de ambientes educacionais flexíveis, que contribuam com o processo de ensinar e de aprender de todos os educandos e que dessa maneira realize a missão projetada no Plano de Ação da escola, preparar o jovem para os três eixos supracitados.

Alinhada a essa perspectiva, o currículo deverá ser:

- Contemporâneo, suficientemente amplo e flexível;
- Sequencialmente estruturado, organizado e equilibrado;
- Integrador das experiências, oportunidades e atividades de forma contínua, consistente e coerente para permitir ao educando persegui-las continuamente por meio de uma dinâmica processual e estrategicamente organizada;
- Organizado em torno de um eixo cujos conhecimentos, valores, atitudes e habilidades façam sentido na formação de um adolescente/jovem autônomo, solidário e competente;
- Formulado de maneira que pressuponha e requeira a participação ativa dos educandos em diversas etapas do seu desenvolvimento promovendo ações de autêntico Protagonismo;
- Uma referência epistemológica que leva a uma abordagem e a uma investigação de problemas que vão além dos recortes disciplinares e que ajudam a compreender o mundo na sua complexidade;
- Uma matriz a partir da qual o professor atuará não apenas transmitindo conhecimentos, informações, dados e ideias aos educandos, mas estará comprometido em provocar neles a capacidade de pensamento reflexivo, investigativo, curioso, em que o desejo de aprender se revele uma constante para educadores e educandos (PERNAMBUCO, 2015, p. 8-9).

Desta forma, a Proposta Pedagógica do IEMA tem a incumbência de atender todas essas dimensões, ofertando um currículo articulado à educação profissional possibilitando o acesso aos conhecimentos da formação técnica e profissional, que vai além da mão de obra qualificada e que vise a formação de homens que participem ativamente da vida produtiva de seu país, refletindo e atuando na sua comunidade em prol do bem comum, aliando o conceito de integração de uma forma mais ampla para além da formação técnica, a formação humana, como afirma a própria Proposta ao referenciar Ciavatta (2005, p.85 apud MARANHÃO, 2016, p. 25):

Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.

Logo, o currículo se constitui na identidade formativa do indivíduo, considerando os valores e propósitos definidos bem como objetivos formativos a que o Ensino Médio se destina. No caso da Proposta Pedagógica do IEMA, os componentes curriculares (Linguagens; Ciências da Natureza; Matemática e Ciências Humanas) são desenvolvidos em articulação com o Ensino Médio, com a composição das áreas de conhecimentos que integram a Base Nacional Comum Curricular e a Base Técnica de forma integrada ou concomitante, com a finalidade de assegurar uma formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas observadas na legislação vigente.

A materialização deste currículo se realiza por meio de procedimentos teórico-metodológicos que favorecem a vivência de atividades dinâmicas, contextualizadas e significativas nos diversos campos das ciências, das artes, das linguagens e da cultura corporal e, exercendo o papel de agente articulador entre o mundo acadêmico, as práticas sociais e a realização dos Projetos de Vida dos estudantes. Essa materialidade curricular se realiza conforme o fundamento proposto pelo Modelo da Escola da Escolha, que orienta que a Parte Diversificada deve ser integrada ao desenvolvimento da Base Nacional Comum do currículo, favorecendo o pleno desenvolvimento do estudante.

Ainda com referência a essa materialização teórico-metodológicos, a Proposta Pedagógica do Instituto (MARANHÃO, 2016) deixa claro as bases filosóficas, sociológicas e psicológicas que a fundamenta, no intuito de apresentar que aluno se propõe formar. No que se refere à base filosófica, a Instituição adere à concepção crítico-social, progressista e emancipatória, possibilitando a formação integral do aluno, no sentido de permitir ao aluno progredir e ultrapassar o seu conhecimento.

Logo, o IEMA apresenta sua função social pautada na construção do conhecimento, na formação da cidadania para a melhoria das condições de vida dos sujeitos, bem como de sua intervenção no mundo social. Neste sentido, o professor deve atuar, para que cada estudante que se profissionaliza, desenvolva trabalho e pesquisa, visando ao desenvolvimento da ciência e tecnologia, dos conhecimentos culturais, científicos e técnicos para a promoção e aperfeiçoamento cultural e profissional, possibilitando a correspondente concretização e integração desses conhecimentos numa estrutura sistêmica, prestando serviços especializados à comunidade e estabelecendo com esta uma relação de reciprocidade. Além de desenvolver suas potencialidades empreendedoras, deverá desenvolver práticas pedagógicas que promovam a formação integral do ser humano, considerando a formação de sujeitos emancipados e agentes de transformação, para a superação do processo de formação restrito

ao conhecimento das técnicas de produção desassociado da formação para a vida social (MARANHÃO, 2016).

E, ainda conforme a Proposta, para que ocorra essa boa formação, precisam ser asseguradas as condições reais de acesso aos bens materiais e culturais a estes alunos. Portanto, nos fundamentos psicológicos, o homem é visto, na Psicologia Histórico-cultural, sendo resultado do meio e das formas que interage com o mesmo, influenciando e sendo influenciado, fazendo sua história. Desta forma, as Unidades Plenas deverão promover aos alunos a capacidade de discutir criticamente as relações entre os fundamentos do processo de ensino e aprendizagem apropriando-se das experiências elaboradas socialmente, capaz de propiciar bases para a produção de novos conhecimentos e suas relações com as diferentes dimensões do fazer pedagógico, levando em conta seu desenvolvimento e a aprendizagem continuada.

Esses princípios filosóficos, sociológicos e psicológicos podem ser observados também na missão da Proposta Pedagógica do IEMA que consiste em: “Promover educação profissional, científica e tecnológica de forma gratuita, inovadora e de qualidade, visando à formação integral dos jovens para atuarem na sociedade de maneira autônoma, solidária e competente” (MARANHÃO, 2016, p. 24).

Tais princípios expressos na proposta do IEMA, nos leva a refletir que a Escola, uma instituição social, tem um papel crucial na sociedade moderna, pois não existe uma função única, consensual e universal de escola, ou seja, não é uma instituição social neutra, uma instituição educativa a serviço de todos, igualmente. Assim como também na construção curricular está implícito as ideologias predominantes, a educação em seu interior está permeada de valores, ideologias e intenções dos diferentes grupos sociais que disputam seu lugar na hierarquia social.

Compreendemos que a escola não tem apenas o papel de formação dos sujeitos sociais, uma formação descomprometida com as formas organizativas da sociedade, mas um papel comprometido com a dinâmica social dominante. Como afirma Althusser (1980) a Escola como um Aparelho Ideológico do Estado reproduz em seu interior relações de produção é espaço da luta de classes que se trava com maior ou menor intensidade.

É nesse contexto, que ao trazer para o estudo o currículo integrado do IEMA observamos que a composição e construção de forma integrada agrega tanto concepções referentes a um currículo por competências, como também um currículo preocupado com a formação humana, e neste ponto, retomamos os pensamentos de Lopes (2006) e Ciavatta (2005) ao considerar que pensar em formas de integração significa pensar em uma formação

humana integral que está relacionada à construção de novas práticas, em que educação geral é parte inseparável da educação profissional o que implica modificar os territórios formados, a identidade dos atores sociais envolvidos, suas práticas, modificar o atendimento às demandas sociais da escolarização, entendendo o currículo como uma construção social.

3.4.2 Situando a Unidade Plena Bacabeira/MA

Após a discussão em torno da concepção de integração curricular entendida na Proposta Pedagógica do IEMA, situaremos a Unidade Plena de Bacabeira, ressaltando que tal proposta é elaborada de forma macro para todas as outras Unidades Plenas existentes que fazem parte do Instituto.

A UP Bacabeira fica localizada na Rua Humberto de Campos, S/N, Centro, Bacabeira-MA. Foi inaugurada no dia 10 de março de 2016. O prédio foi construído por meio de recursos da Petrobrás, decorrente da implantação da Refinaria Premium, para sediar o Centro de capacitação profissional para jovens, porém foi cedido ao governo do Estado em parceria com o município para sediar o IEMA UP – Bacabeira. A primeira turma de jovens irá se formar ao final deste ano letivo de 2018 e tais alunos cursistas do 3º ano constituem os sujeitos da pesquisa em questão. Os cursos técnicos oferecidos na Unidade desde de 2016 são: Logística, Administração e Mineração, sendo que neste ano de 2018 foi oferecido o curso Técnico de Serviços Jurídicos

A organização curricular, como citado anteriormente, é voltada para a formação integral e articulada à formação profissional contemplando conhecimentos e experiências formativas para o Ensino Médio: a Base Nacional Comum, Parte diversificada e a Base técnica. Conforme está disposto na Proposta Pedagógica (MARANHÃO, 2016), a organização curricular é disposta da seguinte forma:

a) A Base Nacional Comum na organização do trabalho pedagógico no Ensino Médio, conforme Resolução CBE/CNE Nº 2, de 30 de Janeiro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, se constitui a partir das áreas de conhecimentos desdobradas em componentes curriculares: Linguagens (Língua Portuguesa e Literatura, Língua Estrangeira/Espanhol e Inglês, Arte – em suas diferentes linguagens: cênicas e plásticas – , Música e Educação Física); Ciências da Natureza (Biologia, Química e Física); Matemática e Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia). Compondo essa Base (no artigo 10), ainda conforme a Resolução citada anteriormente, em decorrência de legislação específica, conteúdos transversais obrigatórios, no âmbito dos

demais componentes curriculares, tais como: Educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/2009, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da Educação Básica); Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria (Lei nº 10.741/2003, que dispõe sobre o Estatuto do Idoso); Educação Ambiental (Lei nº 9.795/99, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental); Educação para o Trânsito (Lei nº 9.503/97, que institui o Código de Trânsito Brasileiro); Educação em Direitos Humanos (Decreto nº 7.037/2009, que institui o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH 3);

b) A Parte Diversificada é distribuída de forma interdisciplinar objetivando atender às características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela de modo a complementar a Base Nacional Comum. Este repertório de conhecimento é definido da seguinte forma:

- *Eletivas*: são disciplinas temáticas, oferecidas semestralmente, propostas pelos professores e/ou estudantes, baseadas na Pedagogia da Escolha, visando diversificar e aprofundar/enriquecer os conteúdos e temas trabalhados nos componentes curriculares da Base Nacional Comum.

- *Projeto de Vida*: aulas que resultam em documento elaborado pelo estudante, que expressa metas e define prazos, com vistas à realização das aptidões individuais, com responsabilidade individual, responsabilidade social e responsabilidade institucional em relação ao IEMA. Configura-se em mais uma oportunidade de se concretizar a Pedagogia da Escolha, como o modelo pedagógico proposto.

- *Estudo Orientado*: aulas com objetivo de “ensinar” o aluno a estudar, apoiá-lo e orientá-lo em seu estudo diário, por meio da utilização de técnicas de estudo que o auxiliarão em seu processo de ensino e aprendizagem.

- *Práticas Experimentais de Laboratório*: aulas com objetivos de experiências práticas dos conhecimentos teóricos aprendidos pelos estudantes em sala de aula;

c) E a Base Técnica, que está voltada para a formação profissional de nível médio presente na formação do estudante, assegurando uma formação para sua atuação no mundo do trabalho. Os componentes curriculares que comporão a base técnica, serão definidas no perfil profissional de cada área de atuação, que buscará atender às demandas formativas e arranjos produtivos locais.

A planificação das Matrizes Curriculares, definidas para cada curso específico, são regidas pela Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, que Define Diretrizes Curriculares

Nacionais para o Ensino Médio, Capítulo II- Formas de oferta e organização, Art. 14, inciso VI:

Fica definido que atendida a formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, o Ensino Médio pode preparar para o exercício de profissões técnicas, por integração com a Educação Profissional e Tecnológica, observadas as Diretrizes específicas, com as cargas horárias mínimas. (MARANHÃO, 2011)

E, em sua alínea “a” estabelece 3.200 (três mil e duzentas) horas, no Ensino Médio Regular Integrado com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, distribuído em 03 (três) séries anuais, correspondendo cada uma a 02 (dois) semestres letivos. As cargas horárias específicas de cada curso terão como referência as formações técnicas ofertadas em cada Unidade Plena e/ou Unidades Vocacionais, estando assegurada a carga horária anual mínima de 1.200h, para a formação Geral, aos cursos técnicos articulados ao ensino médio na forma concomitante ou subsequente, o qual conforme as matrizes constantes nos planos dos cursos, serão apensados a Proposta Pedagógica e submetidos à apreciação e regulamentação pelo Conselho Estadual de Educação.

No que se refere a organização do tempo, a jornada dos docentes e discentes são de 45 aulas semanais de 50 minutos, totalizando 7h30min de atividades pedagógicas. O que corresponde à 9h30min de permanência dos alunos e professores na escola e, 09 aulas diárias de 50 minutos. A Carga Horária Docente junto de horas em atividades com os estudantes e de horas de trabalho pedagógico, exercido em regime de dedicação plena, de forma coletiva e individual, promovendo a integração das áreas de conhecimento da Base Nacional Comum, da Parte Diversificada e da Base Técnica.

Na subseção anterior, destacamos que os IEMAs seguem o Modelo da Escola da Escolha, que orienta também os procedimentos teórico-metodológicos do Instituto. Essas metodologias são usadas para articular o mundo acadêmico, as práticas sociais e a realização dos Projetos de Vida dos alunos, que contam com o apoio e planejamento da equipe escolar. Tais práticas realizadas são:

- a) **Acolhimento**, de responsabilidade da equipe gestora da Unidade Plena, se realiza uma programação específica executada pelos alunos protagonistas, que já estão cursando o Ensino Médio para receber os calouros no início do ano letivo;
- b) **Nivelamento**, uma tarefa liderada pelo gestor pedagógico que se constitui em uma análise detalhada do material da devolutiva do Instituto de Qualidade da Educação-IQE, que presta a assessoria pedagógica aos docentes e equipe técnica, por disciplina, por turma e por estudante;

- c) **Formação das Turmas**, obedecendo aos critérios de equilíbrio na distribuição por: gênero, nomes homônimos, idade, retidos;
- d) **Líderes de Turmas**, garantindo um espaço democrático para eleição dos líderes de turma, estimulando a autonomia dos alunos;
- e) **Clubes de Protagonismo**, para acompanhar as iniciativas juvenis e criar condições para interação dos professores como consultores dos jovens;
- f) **Tutoria**, um processo didático-pedagógico destinado a acompanhar e orientar o Projeto de Vida do estudante visando propiciar atividades de recuperação, quando necessário;
- g) **Práticas e Vivências**, um processo pedagógico no qual o jovem é estimulado a atuar criativa, construtiva e solidariamente na solução de problemas reais na Unidade, na comunidade e na vida social.

É necessário destacar também como as Unidades Plenas são estruturadas, no que se refere a estrutura organizacional, tal organização foi observada na UP Bacabeira e segue a seguinte estrutura conforme o Quadro 7:

Quadro 7 – Estrutura Educacional das Unidades Plenas

I. Equipe gestora	II. Equipe pedagógica	III. Equipe de Apoio
a) Gestor Geral; b) Gestor Auxiliar com função administrativo/financeira; c) Gestor Auxiliar com função pedagógica; d) Secretária Escolar.	a) Psicopedagogo; b) Professores Coordenadores de Área; c) Equipe de professores.	a) Bibliotecário; b) Coordenador de pátio; c) Técnico-administrativo; d) Auxiliares de Serviços Gerais; e) Técnico Laboratorista.

Fonte: Proposta Pedagógica do IEMA (MARANHÃO, 2016, p. 34)

Tendo como princípio a gestão democrática, a condução de todas as atividades das Unidades Plenas será permeada pela participação direta de órgãos colegiados que de forma conjunta deliberarão sobre a vida pedagógica e financeira da escola. Comporão tais órgãos os

docentes, discentes, administrativos pais e/ou responsáveis integrantes da comunidade escolar por meio: das representações em Colegiado escolar, Caixa Escolar, Conselhos de Classe e Conselho de Líderes de Turma que terão suas atribuições, especificados em documentos próprios. Além das instâncias de participação democrática, a referência teórica para a adoção de ferramentas de gestão escolar será a Tecnologia de Gestão Educacional (TGE).

A Tecnologia de Gestão Educacional pode ser definida como a arte de integrar tecnologias específicas e educar pessoas, criando um ambiente educacional onde todos, gestores e educadores, se sintam estimulados a aprender e por em prática seus conhecimentos, a serviço do estudante e seu Projeto de Vida. A TGE e o modelo Pedagógico são, portanto, indissociáveis para a transformação e efetivação da escola (PERNAMBUCO, 2015, p. 5).

De acordo com a Proposta Pedagógica (MARANHÃO, 2016) e com base na TGE, modelo de gestão proposto pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE a gestão escolar utiliza-se de importantes ferramentas gerenciais, devidamente customizadas ao ambiente escolar, possibilitando a harmonização de processos administrativos e pedagógicos, tais como: *Plano de ação* (que orienta o caminho da escola ao promover a redução do hiato entre “ser” e o “dever ser”. Analogicamente, trata-se da construção da situação futura, partindo da situação presente.); *Ciclo de Melhoria Contínua* – PDCA, (um conceito de instrumento destinado a apoiar o processo de melhoria contínua que considera as fases: planejar, executar, avaliar e ajustar); *Programas de Ação* (um instrumento operacional individual que trata dos meios e processos e que desdobram as estratégias traçadas no Plano de Ação em ações no chão da escola.); e a *Agenda* (instrumento que traduz “o quando” do Plano de Ação para a equipe escolar).

Neste modelo de gestão das Unidades Plenas, a proposta pedagógica orienta também a sistemática de Avaliação concebida no Instituto com relação aos alunos, sendo esta avaliação processual e contínua, levando em consideração as avaliações sistêmicas/externas, em que o há prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. Na avaliação do aproveitamento escolar, deverão preponderar os aspectos qualitativos da aprendizagem, considerada a interdisciplinaridade e a multidisciplinaridade dos conteúdos, compreendendo três aspectos: verificação do rendimento escolar, recuperação e a promoção.

O desempenho escolar do aluno é expresso por componente curricular e avaliado mediante três tipos de avaliação: Formativa, Somativa e Diagnóstica. Deste modo, observamos que o Instituto considera que a

A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorre a instrumentos de verificação do rendimento escolar (LIBÂNEO, 1994, p. 195).

Estudiosos da área da avaliação da aprendizagem classificam a avaliação nestas três perspectivas. Classificando, por exemplo, a avaliação diagnóstica, como aquela que deverá ser realizada ao início do curso, semestre, ano letivo ou unidade, contribui para a identificação prévia da turma, para um momento de tomada de decisão e para possíveis alterações no planejamento. Enquanto que a avaliação formativa é realizada ao longo do processo, é contínua, e dá parâmetros ao professor para verificar se os objetivos foram alcançados como também levantar dados para que o professor possa realizar um trabalho de recuperação e aperfeiçoar seus procedimentos. E a avaliação somativa visa classificar os resultados da aprendizagem alcançados pelos alunos ao final do processo (BLOOM, et. al., 1983), (HAYDT, 2008).

Conforme Regimento geral do IEMA para se ter acesso à educação proposta nas Unidades Plenas, bem como para lecionar nas unidades, alunos e docentes passam por processo seletivo, com critérios e normas específicas, com plena observância da legislação vigente, definidas pela Pró-Reitoria de Ensino e aprovadas por Resolução do Conselho Superior e tornada pública através de edital expedido pela Reitoria do IEMA e publicado no Diário Oficial (MARANHÃO, 2016).

Delineamos até este momento toda uma trajetória de fundamentos que permeiam o currículo integrado no Ensino Médio, caracterizando e situando nosso lócus empírico, o IEMA UP/Bacabeira. O foco do nosso estudo é analisar, na percepção dos alunos do 3º ano da UP/Bacabeira, as contribuições da proposta do currículo integrado em tempo integral em suas formações humana e profissional. Contudo, só poderemos identificar tais percepções a partir das análises das falas percebidas no Grupo Focal e nos questionários aplicados, sobre as quais trataremos na próxima seção.

4 ANÁLISE SOBRE O CURRÍCULO INTEGRADO DO IEMA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO HUMANA E PROFISSIONAL: percepções dos alunos do 3º ano da UP Bacabeira

Nesta seção discutiremos os resultados da pesquisa de campo por meio da apropriação dos dados qualitativos que obtivemos utilizando a aplicação de 96 questionários preformados (com perguntas abertas e fechadas- vide apêndice A) que nos possibilitou traçar o perfil dos alunos que cursam o 3º ano do ensino médio profissionalizante do IEMA, que apresentaremos na primeira subseção desta análise. A aplicação dos questionários ocorreu no dia 28 de agosto, no auditório do IEMA UP/Bacabeira, no período da manhã.

Posteriormente, apresentaremos diálogos apreendidos no grupo focal, na perspectiva de analisar as percepções desses alunos sobre a proposta de currículo integrado no ensino médio do Instituto e suas contribuições para sua formação humana e profissional. O recrutamento ocorreu desde a aplicação dos questionários para os possíveis participantes, explicamos como ocorreria e qual seria o objetivo da pesquisa. Então, realizamos uma sessão grupal no dia 28 de setembro, por meio de um roteiro para operacionalização do encontro (vide apêndice B), na biblioteca do IEMA UP/Bacabeira, no período da manhã, com a duração média de uma hora e dez minutos. Contamos com 10 alunos selecionados pela gestora do Instituto que receberam previamente um convite que definia a data e as temáticas que seriam discutidas (vide apêndice C). A equipe foi composta pela mediadora, que desenvolveu a investigação científica, e 6 observadoras, que foram de suma importância para o sucesso e aplicação desta técnica, pois acompanharam e registraram expressões verbais e não verbais, controlando o tempo e o equipamento de gravação.

Consideramos as percepções apreendidas dos alunos por meio dos questionários e o grupo focal, porém respeitando nossas inquietações e indagações que permearam todo processo de construção desta pesquisa. Portanto, no desenvolvimento desta investigação desdobramos a questão norteadora em quatro itens que compõem cada subseção, a saber:

- A percepção de currículo integrado;
- O Ensino Médio em tempo integral;
- Continuação dos estudos;
- Mercado de trabalho.

Todavia, antes de delinear o perfil dos sujeitos desta pesquisa, entendemos que é importante citar alguns caminhos percorridos que nos possibilitaram aliar as teorias estudadas e as metodologias aplicadas no contexto da pesquisa de campo. Retomando mais uma vez os quatro polos que permeiam o processo investigativo de uma pesquisa qualitativa apontados por Lessard- Hébert, Goyette e Boutin (1990), concordamos com os autores que a construção e delimitação do objeto a ser investigado (polo epistemológico), aliados às teorias (polo teórico) nos proporcionou estruturar e objetivar os resultados (polo morfológico) por meio dos dados obtidos (polo técnico).

Construir conhecimento científico perpassa também pelas percepções do investigador, que precisa compreender e apreender seu objeto de estudo para se apropriar e entender que na pesquisa é preciso muitas vezes retomar as teorias, refazer os caminhos e familiarizar-se com seu campo empírico e os sujeitos sociais, sempre com seu diário de bordo (ou diário de campo) em mãos, um instrumento metodológico que permite a sistematização e organização da pesquisa. De acordo com Falkembach (1987), ao ser combinado com outras técnicas de investigação, nos possibilita coerência ao registrar informações articuladas ao corpo teórico conceitual e princípios metodológicos que dão fundamento às práticas sociais em questão.

Neste sentido, além de nos apropriarmos de leituras e teorias que fundamentam a construção desta pesquisa, foi necessário também familiarizarmo-nos com o campo empírico, mesmo na trajetória de construção teórica e metodológica do estudo. Conversas informais presenciais ou por meio de aplicativos de mensagens com alguns alunos, professores e gestores nos permitiram as primeiras aproximações e familiarização com o IEMA – UP/Bacabeira.

Estes caminhos, que ficam nas entrelinhas da pesquisa, viabilizaram as etapas formais da pesquisa em questão, como a construção de documentos que autorizaram o pesquisador adentrar no contexto social e empírico, tais como: a declaração de liberação à gestão do IEMA/Bacabeira – MA para realização de pesquisa; o Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE); o Termo de Compromisso e Responsabilidade; a Declaração de liberação do uso do nome do IEMA/Bacabeira em publicações e apresentações científicas; e a Declaração de vínculo com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão. Fez-se necessário também registrar a pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão (CEP/UFMA) – (Vide Anexo A), por se tratar de uma investigação que envolve adolescentes menores de idade. Todos esses documentos constam nos Apêndices desta dissertação.

4.1 Perfil dos alunos do 3º ano da Unidade Plena de Bacabeira

Conforme relatado no percurso metodológico, para compreender as análises referentes à percepção de currículo integrado e como este contribui na formação humana e profissional dos alunos do 3º ano da UP Bacabeira, aplicamos no dia 24 de agosto de 2018, no período da manhã, questionários preformados (vide apêndice A) com uma amostra de 96 alunos cuja população se constitui de 124 alunos matriculados no 3º ano do ensino médio da UP de Bacabeira.

Os quadros a seguir demonstram com maior clareza a caracterização da amostra com os descritores que foram abordados nos questionários.

Quadro 8 – Caracterização da amostra (Alunos cursando o 3º ano do Ensino Médio no IEMA/UP Bacabeira – 2018)

SUJEITOS	Descritores				
	Idade atual 2018)	Sexo	Classificação de cor conforme categorias do IBGE	Município de residência	Ano de ingresso no IEMA
96 Alunos que estão cursando o 3º ano do Ensino Médio concomitante aos cursos técnicos de Mineração, Logística e Administração	Jovens com a faixa etária de 16 a 19 anos, sendo que 66% possuem 17 anos.	Maior quantitativo do sexo feminino (64 moças e 32 rapazes).	A maioria se declara preto (68%). Os outros se declaram pardos (11%), brancos (19%) e indígenas (2%)	São moradores do município de Bacabeira (74%), Rosário (17%) e Santa Rita (9%).	Todos ingressaram no ano de 2016 por meio de processo seletivo.
	Descritores				
	Escolha da Base Técnica				
	Curso Técnico		Motivação para cursar tal base técnica		
	19 jovens estão cursando Mineração (8 rapazes e 11 moças); 23 cursam Logística (8 rapazes e 15 moças); e 54 estão cursando Administração (16 rapazes e 38 moças).		Dos 96 alunos participantes, em relação à escolha do curso a fazer: 42% tiveram a influência dos pais e/ou familiares, 37% optaram fazer o curso por conta própria, 19% optaram pelo curso devido proporcionar melhores oportunidades de emprego, 1% por influência de amigos e 1% por influência dos professores.		

(CONTINUA)

(CONCLUSÃO)

	Descritores				
	Base técnica e expectativas	Integração entre disciplinas (técnicas e regulares)	Laboratórios	Envolvimento de professores das disciplinas técnicas e regulares nas atividades pedagógicas	Satisfação com o curso técnico
96 Alunos que estão cursando o 3º ano do Ensino Médio concomitante aos cursos técnicos de Mineração, Logística e Administração	84 jovens afirmam que atende, enquanto 12 responderam não (5 do curso de administração e 7 do curso de mineração)	73 jovens afirmam que há essa integração, enquanto que 23 responderam que atende parcialmente (7 de mineração, 4 de logística e 11 de mineração). Somente 1 respondeu não (logística)	74 afirmam a existência de laboratórios para prática dos conhecimentos, porém 21 afirmam que não suprem as necessidades do curso (5 de logística, 8 de administração e 8 de mineração) responderam. Somente 1 respondeu não (mineração)	78 afirmam que há esse envolvimento, enquanto que 14 responderam parcialmente (12 de administração, 1 de logística e 1 de mineração). 4 alunos responderam que não (do curso de mineração)	90 jovens responderam que sim. Porém, 6 não responderam

Fonte: dados obtidos pela autora por meio de questionários

De acordo com o Quadro 08, sobre a caracterização da amostra, 66% dos jovens possuem 17 anos, em sua grande maioria do sexo feminino e a maioria (68%) se declara preto, conforme a classificação de cor definidas pelo IBGE. Com relação ao município de residência, 74% residem no município de Bacabeira. Todos os alunos ingressaram no mesmo ano, 2016, sendo esta a turma pioneira que concluirá o Ensino Médio da Instituição no ano de 2018.

Observamos também que os cursos técnicos atendem as expectativas dos alunos, com a existência de laboratórios para a prática dos conhecimentos, integração entre as disciplinas técnicas e regulares e envolvimento da equipe docente;

Já no que se refere à escolha da base técnica, da amostra de 96 alunos que responderam os questionários, 19 jovens são do curso de Mineração, 23 de Logística e 54 de

Administração. A escolha do curso técnico foi em sua maioria influenciada pelos pais e/ou familiares. Característica que demonstra que a família ainda tem muita influência na escolha profissional desses jovens, já que estão em uma etapa da vida onde há muitas dúvidas e incertezas, em meio a um contexto social em constantes mudanças.

Nesta perspectiva, quando falamos de “etapa da vida”, é necessário conceituar que etapa seria essa? Pois estamos falando de jovens, o que nos remete ao termo juventude. Por isso, nos reportamos aos estudos de Gondim (2011, p. 75), que ao realizar sua pesquisa referente a um Programa Educacional para jovens, assevera que:

É importante observarmos que, embora o conceito de juventude determinado pela idade cronológica esteja ultrapassado e não dê conta de explicar os múltiplos significados desse segmento na contemporaneidade, e, portanto, que não seja um demarcador confiável nas determinações do conceito, esta continua sendo uma variável presente nas discussões mais atuais. Observamos também que, mesmo que existam diferenças marcantes entre as juventudes da atualidade, determinadas pelo grupo social a que os jovens pertencem, alguns autores como Bourdieu (1983), Braslavsky (1986) Esteves e Abramovay (2007), encontram pontos comuns a todos os grupos juvenis. Esses autores além de comungarem com o conceito de juventude como uma construção social, ainda a compreendem como:

- “rito de passagem” entre o ser criança e o tornar-se adulto;
- um período em que as pessoas vivenciam uma “irresponsabilidade provisória”;
- fase da vida em que as pessoas procuram pelo novo, buscam respostas para situações e contextos antes desconhecidos, jogam com o sonho e com a esperança e enfrentam muitas incertezas diante dos desafios e do mundo adulto.

Concordamos com a autora e seus estudos pautados em tais teóricos, pois a construção de um conceito referente a juventude é algo complexo por se tratar de uma construção social. Tais jovens, mesmo em meio às incertezas, contextos e desafios da modernidade, já tem que traçar seus sonhos profissionais, pois muitos são oriundos de uma classe econômica baixa e tem a esperança de ascensão social por meio dos estudos.

Tal afirmação é evidenciada nas expectativas dos alunos após o término do Ensino Médio. O quadro 9 a seguir aponta que 49 dos jovens pretendem ingressar em uma Universidade/Faculdade e já sabem o curso que farão. 24 jovens querem também cursar o Ensino Superior, porém ainda estão decidindo o curso. Entretanto, a 13 jovens pretendem adentrar de imediato no mercado de trabalho, tal expectativa de emprego após o término do ensino médio profissionalizante é característico de jovens que buscam na profissão uma forma de se sentirem mais valorizados. O que veremos mais adiante nas análises das discussões no Grupo Focal.

Quadro 9 – Expectativas após o término do Ensino Médio (Alunos cursando o 3º ano do Ensino Médio no IEMA/UP Bacabeira – 2018)

Opções	Quantidade (Jovens)
Ingressar em uma Universidade/Faculdade, porém não (sabe) sabem qual curso farão	24
Ingressar em uma Universidade/Faculdade, e já (sabe) sabem qual curso farão	49
Ingressar em uma Universidade/Faculdade e optarão por continuar meus estudos de acordo com a base técnica que (cursei) cursaram no IEMA (técnico em mineração, técnico em logística e técnico em administração)	7
Ingressar imediatamente no mercado de trabalho	13
Não sabe	2
Outras opções	1 (Aeromoça)
Total	96 jovens

Fonte: dados obtidos pela autora por meio de questionários

Desses 49 jovens, apontados no quadro 9, que já sabem quais os cursos que desejam fazer, foram apontados 28 cursos superiores (quadro 10), dentre os quais Direito e Medicina seguido de Engenharia Mecânica. Por serem carreiras tradicionais, costumam estar entre as mais escolhidas pelos futuros profissionais. Culturalmente, são cursos que concedem certo prestígio social.

Quadro 10 – Cursos Superiores pretendidos após o término do Ensino Médio (Alunos cursando o 3º ano do Ensino Médio no IEMA/UP Bacabeira – 2018)

Cursos Superiores	Quantidade (Jovens)
Administração	2
Arquitetura	1
Ciências Biológicas	2
Ciências da Computação	1
Curso de Formação de Oficiais	2
Direito	5
Educação Física	1

(CONTINUA)

(CONCLUSÃO)

Engenharia Civil	2
Engenharia da Computação	1
Engenharia da Produção	1
Engenharia Elétrica	2
Engenharia Mecânica	4
Estética	1
Farmácia	1
Fisioterapia	1
Gastronomia	1
Gestão de Recursos Humanos	1
Gestão Portuária	1
Jornalismo – Publicidade	1
Medicina	5
Música	1
Nutrição	2
Odontologia	2
Pedagogia	2
Psicologia	2
Química	2
Segurança do Trabalho (Tecnólogo)	1
Teatro	1
Total	49

Fonte: dados obtidos pela autora por meio de questionários

Quadro 11 – Avaliação dos componentes curriculares da base comum (Alunos cursando o 3º ano do Ensino Médio no IEMA/UP Bacabeira – 2018)

Componentes Curriculares	Disciplinas com mais dificuldade	Disciplinas com mais facilidade	Disciplinas que mais gostam	Disciplinas que menos gostam
Arte	-	4	1	-
Biologia	1	16	19	4
Educação Física	-	4	2	-
Espanhol	-	4	1	6

(CONTINUA)

(CONCLUSÃO)

Filosofia	1	13	5	5
Física	50	11	11	11
Geografia	6	12	12	5
História	5	9	6	11
Inglês	11	7	6	18
Língua Portuguesa	15	18	11	23
Matemática	32	15	18	25
Química	16	24	22	5
Sociologia	-	11	9	1

Fonte: dados obtidos pela autora por meio de questionários

O quadro 11 aponta em quais (as) disciplinas da base comum os alunos possuem maior e menor afinidade ou dificuldade/facilidade. As disciplinas referentes à área de exatas são as que os alunos possuem maior dificuldade, o que não se repete quando nos referimos às que menos gostam, pois se destacam as disciplinas de Língua Portuguesa, Inglês e História, porém a Matemática e a Física também são apontadas. Essas disciplinas da área de exatas são um verdadeiro paradigma na vida de muitos alunos da Educação Básica, por isso é importante que tais disciplinas, bem como todas as outras sejam de fato consolidadas do ensino fundamental ao médio, para que o processo de ensino e aprendizagem seja efetivo.

Quadro 12 – Quadro síntese com a frequência de palavras/ideias que representam o conceito de Currículo Integrado (Alunos cursando o 3º ano do Ensino Médio no IEMA/UP Bacabeira – 2018)

Conceituação – Currículo integrado na concepção dos alunos	frequência de palavras/ideias	% (referente à respostas dos 96 alunos)
Currículo composto por uma base comum do Ensino Médio regular e uma base técnica	32	30
Ensino Médio integrado em tempo integral	9	9
Profissionalização e mercado de	42	40

(CONTINUA)

(CONCLUSÃO)

trabalho		
Formação humana integral	12	11
Oportunidades	6	6
Relação entre as disciplinas	3	3
Projeto de vida e protagonismo juvenil	3	3
Não sei	3	3
Não respondeu	5	5

Fonte: dados obtidos pela autora por meio de questionários

Chegamos ao ponto central da pesquisa: *o currículo integrado*. No questionário solicitamos que os alunos descrevessem o currículo integrado com suas próprias palavras. Dentre os diversos conceitos estabelecidos, reunimos o que havia em comum e no quadro 12 observamos a frequência de palavras e ideias que mais se repetiram nos 96 questionários: profissionalização e mercado de trabalho (40%); currículo composto por uma base comum do Ensino Médio regular e uma base técnica (30%); formação humana integral (11%); Ensino Médio em tempo integral (9%).

Para evidenciar tais resultados, destacamos os conceitos mais relevantes que se coadunam com a condução do estudo:

O currículo integrado, relaciona-se com a integração das matérias do ensino regular médio com matérias de um curso técnico. Durante o dia inteiro (horário integral). Além disso a escola possui uma metodologia de ensino diferenciado, como o protagonismo juvenil. (Aluna 49, 17 anos, Curso Técnico em Administração).

Bom, o currículo integrado funciona como um “atalho” para o mercado de trabalho de muitos dos jovens desta instituição. (Aluna 13, 16 anos, Curso Técnico em Mineração).

Currículo integrado é muito amplo e possibilita ao aluno inúmeras oportunidades: formação humana integral, possibilidade para seguir uma carreira profissional e entrar em Universidade. Além de tudo, significa “oportunidade”. (Aluna 20, 17 anos, Curso Técnico em Mineração).

O currículo integrado abre portas e desperta no jovem o seu lado autônomo. O IEMA é uma ponte de oportunidades. (Aluno 57, 17 anos, Curso Técnico em Administração).

O currículo integrado proporciona uma formação geral, principalmente para o mercado de trabalho. (Aluno 40, 18 anos, Curso Técnico em Logística)

É um currículo onde há uma efetiva integração entre o ensino médio e o ensino profissionalizante. É a maneira mais apropriada para atender à necessidade de integrar ensino e trabalho na formação de nível médio. (Aluno 86, 19 anos, Curso Técnico em Logística)

Pela conceituação descrita pelos alunos participantes, é possível compreendermos que, embora cada resposta seja ímpar, pois constitui-se de olhares e percepções particulares, existem pontos em comum que as marcam. Ao analisarmos os conceitos dados, os alunos demonstram um currículo integrado que perpassa pela formação humana, propedêutica e técnica, bem como é visto como uma oportunidade de adentrar o mercado de trabalho, de se tornarem autônomos e jovens protagonistas, conceito muito difundido no Ensino Médio pelos Governos atuais e até mesmo nessa reforma do Ensino Médio que estamos vivenciando.

Conforme abordamos na subseção 3.4 desta pesquisa, que trata sobre a proposta de Ensino Médio do Governo do Estado do Maranhão, observamos que o protagonismo juvenil foi incorporado no contexto educacional a partir das reflexões resultantes da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI (UNESCO/1990). Quando a Comissão apontou os rumos da educação na sociedade do século XXI estabeleceu os “quatro pilares da educação contemporânea”: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Tal concepção está ideologicamente impregnada na Lei 13.415, de 17 de fevereiro de 2017 que, institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral, na qual os currículos do ensino médio são divididos em Base Comum e Itinerários Formativos, objetivando a formação integral do aluno, com trabalho voltado para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. Portanto, pedagogicamente, o foco do protagonismo juvenil no Ensino Médio, é a “criação de espaços e condições que propiciem ao adolescente empreender ele próprio a construção de seu ser em termos pessoais e sociais” (COSTA, 2001, p.10).

Com base nesse discurso, defendido atualmente para o Ensino Médio pelo Governo Federal e os Governos Estaduais, evidenciamos que esta é uma expressão carregada de significado político, sociológico e pedagógico. Afirmamos que nesta fase da vida, que não se limita apenas a faixa etária, mas a diversos fatores sociais e culturais vivenciados pelos jovens brasileiros, é necessário que tal protagonismo seja bem pensado e que reconheça o jovem como sujeito social, pois a tomada de decisões sobre questões que repercutem em suas próprias vidas deve ser bem orientada levando em consideração o contexto e as particularidades que permeiam o jovem brasileiro.

Portanto, a partir das análises dos documentos que orientam o IEMA, as teorias estudadas, as percepções descritas e as respostas obtidas nos questionários dos 96 participantes, que tornaram possível nos aproximar do perfil dos alunos do 3º ano do Ensino Médio Integral em tempo integral do IEMA, tivemos também a oportunidade de ter um

contato direto com os alunos, e neste diálogo por meio do grupo focal percebemos jovens que se posicionam criticamente, que têm sonhos e objetivos. Nas próximas subseções iremos nos aprofundar em um contexto não só focado na escola, na profissionalização e na continuação dos estudos, mas também da formação de um jovem que quer contribuir socialmente e politicamente para uma sociedade mais justa e igualitária, e isso também é currículo.

4.2 A percepção de currículo integrado

[...] A gente tem uma participação efetiva na construção do modelo da escola, a escola nos dá voz e isso é importante. Eu acredito que a escola foi feita para os alunos e se a escola não for assim, ela não está cumprindo o seu papel (J.T., 17 anos, Curso Técnico em Mineração)

Nesta afirmação, a aluna se refere às contribuições do currículo integrado para a formação humana e política do indivíduo. Mostra claramente sua concepção de escola, de currículo e de indivíduo atuante no espaço escolar. Não podemos negar que na construção curricular o aluno tem que ter voz, tais posturas devem ser incentivadas, pois como afirmam Giroux e Simon (2011, p. 109-110):

[...] a escola é um território de luta e que a pedagogia é uma forma de política cultural. Em ambos os casos, queremos defender o argumento de que as escolas são formas sociais que ampliam as capacidades humanas, a fim de habilitar as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjetividades e a serem capazes de exercer poder com vistas a transformar as condições ideológicas e materiais de dominação em práticas que promovam o fortalecimento social e demonstrem as possibilidades de democracia. Queremos argumentar a favor de uma pedagogia crítica que leve em conta como as transações simbólicas e materiais do cotidiano fornecem a base para se repensar a forma como as pessoas dão sentido e substância ética às suas experiências e vozes. Não se trata de um apelo a uma ideologia unificadora que sirva de instrumento para formulação de uma pedagogia crítica; trata-se, sim, de um apelo a uma política da diferença e do fortalecimento do poder, que sirva de base para o desenvolvimento de uma pedagogia crítica através das vozes daqueles que quase sempre são silenciados. Trata-se de um apelo para que se reconheça que, nas escolas, os significados são produzidos pela construção de formas de poder, experiências e identidades que precisam ser analisadas em seu sentido político-cultural mais amplo.

É também neste espaço escolar que se define e se intensifica a postura crítica e política para que o aluno se torne atuante em todos os outros espaços que fazem e venham a fazer parte na sociedade. O currículo pode representar as forças dominantes em sua construção e elaboração, porém na execução deste, as identidades e vivências são introduzidas nas vozes dos que fazem parte do processo educacional.

No que se trata da concepção deste currículo, especificamente o currículo integrado materializado no Instituto, sintetizamos algumas declarações que demonstram a percepção desta integração curricular e de que forma a mesma é desenvolvida:

Então... O IEMA trabalha com três formações: formação para vida, formação para o século XXI e formação acadêmica. E, justamente por ser trabalhada estas três formações a gente já sai daqui preparado para o mercado de trabalho, quanto pra faculdade, quando pra vida (J. T. R., 17 anos, Curso Técnico em Logística).

Diretamente não, porque aqui a gente não tem laboratório de mineração, de logística e dos outros cursos técnicos. Temos laboratórios para a base comum: matemática, física, biologia, química. Mas há certo auxílio, porque, por exemplo, Mineração a química e a física auxiliam, então há sim uma relação indireta, os laboratórios nos ajudam muito na prática social, eu acho que só a teoria não ajuda tanto como a prática, a prática nos faz não esquecer (T. S. R. B., 19 anos, Curso Técnico em Logística).

Eu acho que a contribuições é vivência social: a gente aprende a conviver, respeitar as diferenças; a gente aprende a se comunicar mais. Os estudos de protagonismo, os clubes, as tutorias, as eletivas... a gente pode considerar todo o conjunto, tudo isso ajuda na nossa formação humana e política. Sem falar, que na questão da política, a gente tem o ciclo de acompanhamento, que no começo a gente fazia com Instituto Corresponsabilidade pela Educação, que meio de que onde a gente pegou o modelo que trouxeram para o Maranhão e agora a gente só faz mesmo com a equipe do IEMA e nesse ciclo os líderes de clube e os líderes de turma a gente dá as nossas opiniões, fala o que está bom na escola e também a gente dá as nossas ideias, a gente tem uma participação efetiva na construção do modelo da escola (J. T. R., 17 anos, Curso Técnico em Logística).

Não é um horário separado para cada coisa. Os horários da base comum com a base técnica são mesclados (B. G. S. P., 18 anos Curso Técnico em Mineração).

Pela fala dos alunos, é possível compreendermos que existem pontos em comum que marcam a percepção de currículo integrado. Eles apontam para um currículo integrado onde a formação é direcionada: para vida; para vivência social, como indivíduos críticos e atuantes politicamente; preparação para o mercado de trabalho; profissionalização; desenvolvimento de competências; integração da base comum e base técnica. Todos esses descritores foram também apontados nas análises dos questionários.

Essa percepção é marcada por vivências experienciadas no contexto escolar desses alunos, materializada nas disciplinas eletivas, que são propostas pelos professores ou alunos; pelos clubes de protagonismo, uma metodologia utilizada na Instituição, com o objetivo de articular o mundo acadêmico, as práticas sociais e a realização dos projetos de vidas dos alunos; bem como as práticas elaboradas nos laboratórios das disciplinas que compõem a base comum.

Todo esse contexto auxilia o entendimento do que é esse currículo integrado desenvolvido no IEMA. Porém, gostaríamos de destacar uma das falas, que evidencia a dicotomia existente entre a teoria e a prática citada por uma das participantes: [...] *eu acho que*

só a teoria não ajuda tanto como a prática, a prática nos faz não esquecer (T. S. R. B., 19 anos, Curso Técnico em Logística).

Não fugiremos do tema proposto, porém é importante refletir sobre esse paradigma tão evidenciado na educação. Acreditamos que a teoria e a prática estão intrinsecamente ligadas, e uma não existe sem a outra, como abordamos na seção 2, a teoria e prática são processos indissociáveis, ao separar este processo corre-se o risco de perder a possibilidade de reflexão e compreensão de todo o contexto científico.

Retomando a percepção descrita pelos alunos sobre currículo integrado, é importante trazer a fala sobre o primeiro contato com a escolas que esses alunos tiveram:

Quando a gente chegou na escola, a gente teve o acolhimento, com o pessoal do ICE. Teve toda uma dinâmica e aquilo faz com que a gente se apaixone pelo modelo da escola. E, hoje eu amo a minha escola justamente por isso, porque o primeiro contato é essencial, como um professor meu fala: a gente não tem uma segunda oportunidade de causar uma primeira boa impressão. Então a escola capriche mesmo para que a gente se apaixone pelo modelo da escola (J. T. R., 17 anos, Curso Técnico em Logística).

O pessoal que acolheu a gente falou sobre ser autônomo, ser solidário, sobre os quatro pilares da educação (K. W. P. R., 18 anos, Curso Técnico em Administração)

O acolhimento relatado, trata-se de outra metodologia utilizada no IEMA, utilizada no início das atividades letivas, planejada com a equipe escolar e os alunos veteranos para receber os alunos novatos. Essa turma em que realizamos a pesquisa foi acolhida pelos instrutores do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), pois trata-se da primeira turma do Unidade Plena de Bacabeira. Neste acolhimento são apresentadas aos alunos algumas temáticas, tais como: o funcionamento e regras da escola, os pilares que fundamentam o modelo escolar do IEMA, as metodologias aplicadas, os alunos que pretendem formar e as competências necessárias que serão desenvolvidas ao longo do Ensino Médio Profissionalizante.

Ficou bem delineada a percepção de currículo integrado apreendida pelos alunos em suas falas, esses se posicionaram com clareza e criticidade. Apesar de alguns se apresentarem tímidos no início, com o desenvolvimento do diálogo foram se mostrando mais à vontade em meio às discussões. Tal concepção é permeada de características que definem um currículo integrado do IEMA com um caráter não só técnico, mas de formação para vida voltadas para o protagonismo juvenil.

O currículo, no contexto do IEMA UP-Bacabeira, traz para os alunos um leque de metodologias que estimulam a participação, a proatividade, o envolvimento com atividades solidárias e democráticas, formação técnica e humana dentre outras atividades citadas no

desenvolver da discussão. Tal concepção nos remete ao conceito de currículo integrado de Santomé (1998), quando afirma este ser um projeto educacional planejado e desenvolvido a partir de uma seleção da cultura e das experiências das quais se deseja que as gerações participem, objetivando socializar e capacitar o aluno para ser um cidadão solidário, responsável e democrático. Mesmo sentido explicitado por Moll (2009, p. 27) ao afirmar que:

[...] a Educação Integral é fruto de debates entre o poder público, a comunidade escolar e a sociedade civil, de forma a assegurar o compromisso coletivo com a construção de um projeto de educação que estimule o respeito aos direitos humanos e o exercício da democracia. Esses debates representam a valorização da pluralidade de saberes e a criação de momentos privilegiados em que se possa compreender a importância das distintas formas de conhecimento e suas expressões no mundo contemporâneo.

Essa compreensão, de que a educação integral deve trazer novas dimensões para formação dos sujeitos, nos remete também às experiências de educação integral em tempo integral. Então, nos cabe neste momento o seguinte questionamento: A educação integral em tempo integral se refere somente ao aumento de tempo dentro da escola? Tal resposta poderemos encontrar na próxima subseção analisando as falas dos alunos.

4.3 O Ensino Médio em tempo integral

O IEMA se diferencia nessa questão do tempo integral, porque não é aquele ambiente que tu passa o dia todo assistindo aula. Tem a parte diversificada, tem a parte laboratorial, você tem tempo pra estudar, colocar as atividades em dias, estudar por conta própria... Tem o Estudo orientado... Geralmente são dois horários por semana que a gente tem de estudo autônomo. A gente pode aproveitar todos os espaços da escola. O IEMA fez eu abrir os meus olhos para novos horizontes (C. E. C. L., 18 anos, Curso Técnico em Mineração)

A fala entusiasmada do aluno C. E. C. L., de 18 anos, do Curso Técnico em Mineração, nos remete à afirmação da Proposta Pedagógica do IEMA sobre a educação integral e tempo integral, que concebe a escola como um espaço ativo e gerador de conhecimento e que possibilita ao aluno experiências e vivências que auxiliam na construção sócio cognitiva da aprendizagem, esta

[...] ampliação do tempo proporciona maior exposição dos educandos às práticas e rotinas escolares contextualizadas às realidades nas quais eles se inserem, como forma de alcançar melhores resultados da ação, razão pela qual o IEMA implantou a educação profissional técnica de nível médio integrado ao ensino médio. (MARANHÃO, 2016, p. 15)

É notório a satisfação dos alunos que participaram no grupo focal ao falar na utilização desse tempo e espaço escolar de forma contextualizada, dinâmica e dirigida. Isso só

é possível porque a instituição possui uma infraestrutura adequada para o desenvolvimento dessa proposta e conta com docentes e demais profissionais para que haja essa ampliação da jornada escolar. Entendemos que a educação em tempo integral vai além do conceito de ampliação de jornada escolar, ou a saída da escola para se ter aula em outro espaço, mas se materializa em um projeto educativo dialógico e transformador, que possibilite um redimensionamento do conhecimento, do território e do tempo em uma educação integral. Conforme assevera Martinez Bonafé (2010, p.1):

La ciudad es una forma material de la cultura; un complejo dispositivo cultural, de donde emergen mensajes, significaciones, donde se construyen y destruyen experiencias, donde se alimentan los relatos, las narraciones, donde se forman y transforman las biografías [...] La ciudad es curriculum, território sembrado por viejos y nuevos alfabetismos. [...] Decir entonces que la ciudad es curriculum es decir que la ciudad es produto pero también y más fundamentalmente es processo, experiencia, construcción, proyecto y posibilidad de subjetivación y producción de saber (apud LEITE, 2013, p. 138).

A cidade entendida nesse contexto como currículo, ou seja, a constituição do território do município de Bacabeira como um espaço de vivências, de aprendizagens, de pertencimento, história, de formação de identidade, de participação social, de território educativo, que vai além de uma sala de aula, ou dos muros das escolas. A experiência do ensino integral em tempo integral também deve redimensionar esse espaço escolar num contexto mais amplo, pois currículo é território e identidade.

Tal entendimento não nos leva a sair da discussão relativa à educação integral em tempo integral desenvolvida no IEMA, mas a entender que não podemos demarcar ou separar a escola e o território nas experiências de uma educação integral (em tempo integral), considerando que a prática social é uma experiência educativa e que a construção de uma educação integral só possibilitará que aluno seja solidário, agente social, crítico e político, se este compreender-se como sujeitos sociais capazes de intervir na realidade social para transformá-la.

A proposta pedagógica do IEMA objetiva fazer com que este aluno se torne um ator social, como é referenciado no seguinte trecho:

[...] a estruturação e a reestruturação de propostas didático-metodológicas educacionais, em turno complementar, ampliando a carga horária de permanência do educando, por meio das ações da educação integral e integrada, visando orientar todos os atores sociais da escola, (estudantes, educadores, professores, pais e comunidade) sobre o valor social da educação, com ênfase na educação integral: formação acadêmica e preparação para o trabalho, conscientizando-os quanto a importância de ambas, como ato e aprendizado social que contribui para as transformações e para a compreensão dos direitos plenos de cidadania (MARANHÃO, 2016, p. 15).

Neste sentido, os alunos no desenrolar das discussões citaram algumas ações desenvolvidas com o intuito dessa transformação e redimensionamento desse ser autônomo e ator social, desenvolvido não só dentro do espaço escolar, como no entorno, tais como: as atividades laboratoriais ao analisar os combustíveis das cidades de Santa Rita, Rosário e Bacabeira; a participação do torneio Juvenil de Robótica no espaço da Universidade Federal do Maranhão; eventos que trazem para dentro a escola a família como instituição base para formação deste aluno; parceria com o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) no desenvolvimento de cursos não só para funcionários, como pais, alunos e a comunidade no entorno da escola; Ações sociais de conscientização sobre a proteção do meio ambiente; a utilização do lúdico em apresentações teatrais em que os roteiros são elaborados pelos próprios alunos que fazem suas releituras; o desenvolvimento de olimpíadas voltadas para robótica, redação, matemática; dentre tantas outras ações que buscam garantir, direta ou indiretamente a materialização deste currículo integrado em tempo integral.

É importante ressaltar também, que no que se refere ao acompanhamento deste aluno em sua vida escolar, a família em parceria com a escola está em constante diálogo e contato, segundo os alunos, quando os mesmos estão doentes ou faltam a aula por algum motivo, seus tutores ou o corpo dirigente da escola entram em contato via aparelho de telefone fixo e/ou móvel. Os pais participam das reuniões, dos eventos, cursos oferecidos à comunidade, têm suas representações no Colegiado escolar e Caixa Escolar. E, nas reuniões de pais, os tutores (que são professores da Base Técnica e Comum) orientam os alunos e acompanham seu desenvolvimento para repassar aos pais, conforme o relato:

Os tutores nos ajudam muito, eles conhecem os nossos pais. A cada final de período, nas reuniões, os pais não conversam com os professores, eles vão direto para os nossos tutores que tem todo nosso relatório. (J. V. S., 18 anos, Curso Técnico em Logística)

O que podemos notar é que o IEMA busca desenvolver uma educação pautada nos princípios da educação integral, com vistas à formação do aluno como ator social. Podemos deduzir, deste modo, que os alunos valorizam a escola em que estudam e tem esperança de que a escola lhe proporcionará status social, ao continuar os estudos, e também a inserção no mercado de trabalho. Diálogos vinculados ao currículo integrado que discutiremos nas próximas seções.

4.4 Continuação dos estudos

Eu tenho consciência da minha realidade, então eu tenho que me esforçar pra o que eu posso ser de melhor. Eu quero ser médica, é isso que eu gosto, eu gosto de ver as pessoas bem, eu gosto de ajudar as pessoas (J. T. R., 17 anos, Curso Técnico em Logística).

O término do Ensino Médio para muitos jovens brasileiros é um marco na vida, pois será necessário tomar decisões importantes que irão delinear suas trajetórias profissionais. Muitos se perguntam: E agora? Qual formação superior irei seguir? Como adentro o mercado de trabalho? Dentre tantas outras incertezas que permeiam o contexto social e econômico do indivíduo. Dependendo desses contextos, muitos são os caminhos percorridos. Na fala da aluna J. T. R. (17 anos, Curso Técnico em Logística), percebemos a certeza de qual carreira seguirá. Mostrou-se muita participativa, decidida e convicta em suas falas, é líder de turma e já demonstra que quer superar as vulnerabilidades e as adversidades de seu contexto social e conseguir êxito em sua carreira profissional.

Porém, a expectativa de sobrevivência da grande maioria é de inserção no mercado de trabalho para que dessa forma possam ajudar suas famílias. A situação econômica do jovem estudante influencia em suas decisões. As aspirações dos pais devido ao contexto social e econômico mais vulnerável também. Não obstante, a continuação dos estudos é vista como uma possibilidade de ascensão social e econômica. Essa constatação foi revelada por meio do aprofundamento das falas em resposta à pergunta que tratou da continuação dos estudos:

Na minha família quase não tem ninguém com ensino superior. Então, minha família confia em mim pra fazer uma faculdade e ser alguém importante (J. J. M., 17 anos, Curso Técnico em Administração).

Pra mim mudou a minha visão do que eu poderia ser. Como a maioria de nós vem de uma classe mais baixa, acaba pensando baixo também. A gente pensa que tal profissão não dá pra mim. E no projeto de vida a gente vê que a gente pode conseguir se a gente se esforçar. O Projeto de vida nos norteia na vida, hoje em dia eu já tenho algumas opções de qual carreira eu quero seguir (T. S. R. B., 19 anos, Curso Técnico em Logística).

Eu acho interessante porque o Projeto de Vida já nos auxilia desde cedo a escolher o curso que iremos querer no Ensino Superior. Pois geralmente o aluno antes de terminar o Ensino Médio, ou já tem família, ou já tem filho. A vida não é só terminar o Ensino Médio, a vida é continuar os estudos, a gente nunca para de estudar. Se você estuda você vai garantir um sustento pra sua família (C. E. C. L., 18 anos, Curso Técnico em Mineração).

E as vezes a gente sofre uma pressão da família pra conseguir algo melhor. Na minha família, da parte de minha mãe não tem muita gente com ensino superior, na família do meu pai já tem muito professor. Então, a gente já sofre uma pressãozinha

da família e da gente mesmo. Eu não vou me conformar só com o ensino médio, eu quero fazer o ensino superior (I. M. F., 17 anos, Curso Técnico em Administração).

Observamos nas falas dos alunos a preocupação em continuar os estudos frente à necessidade de lutar pela sobrevivência. Possivelmente, as situações econômicas desfavoráveis, além de outras adversidades, contribuem para que, ao avançarem no processo de escolarização, enfrentem muitos obstáculos. A começar pelo deslocamento, por exemplo, para universidade/faculdade. Como a maioria reside no município de Bacabeira, necessitam utilizar transporte público e com isso recursos para que custeiem passagens e permanência fora do município de moradia. Muitos jovens e demais indivíduos do município fazem seus cursos superiores em São Luís – MA, por ser a cidade mais próxima que possui Universidades Públicas e Privadas.

Ademais, relatou-se que a possibilidade de se realizar um curso superior ajudará a sobreviver e participar do mercado de trabalho com mais facilidade, pois de acordo com os depoimentos obtidos, observamos que os jovens consideram que o mercado de trabalho só absorve aqueles que estão mais capacitados, alinhado a isso, a concepção de que é necessário se ter o curso superior e que o curso técnico é um elemento a mais, um diferencial.

Os alunos citam ainda que recebem muito incentivo de seus professores, que além dos “Aulões para o ENEM” desenvolvido na Instituição aos sábados, os tutores e professores (tanto da base técnica, como da base comum) os levam a refletir sobre a importância da escolarização para a melhoria das condições de vida, de continuarem progredindo, estudar para que possam construir suas identidades e subjetividades de maneira crítica. Tais depoimentos nos levam a refletir no que Gadotti (2012) nos diz sobre o importante papel que o professor tem no espaço escolar, de aproveitar as oportunidades no interior do sistema, encarando a educação como um espaço político de superação das contradições da sociedade e impulsionando esses alunos a assumir a consciência de suas condições, aliando o trabalho, a sobrevivência e a resistência:

A mudança de qualidade nas relações que mantêm a sociedade ativa é fruto de uma lenta e por vezes violenta maturação quantitativa, no interior dessas mesmas relações. É uma guerra surda, cotidiana, e, até certo ponto, inglória. É o trabalho muitas vezes anônimo do professor, por exemplo. A educação só pode ser transformadora nessa luta surda, no cotidiano, na lenta tarefa de transformação da ideologia, na guerrilha ideológica travada na escola. Por que ela pode ser transformadora? Porque o trabalho educativo é essencialmente político – e é o político que é transformador (GADOTTI, 2012, p. 193-194)

4.5 Mercado de Trabalho

A expectativa de integração no mercado de trabalho foi um dos tópicos mais realçados nas falas dos alunos. Isso se deve ao que já relatamos anteriormente, a necessidade de sobrevivência por meio do trabalho. Porém, eles entendem que a inserção no mercado de trabalho não é algo fácil e veem a escola como um degrau de ascensão social, intelectual e econômica, como afirma Gondim (2011, p. 173):

É sabido que, em décadas anteriores, ser escolarizado e ter o domínio dos códigos transmitidos pela escola eram privilégios somente de alguns. Todavia, na atualidade, essa posição funciona como uma condição para se transitar de forma amparada e mais segura pela sociedade, para a qual a escolarização é um dos mecanismos mediadores de um grande número de bens e serviços produzidos socialmente, como o trabalho, as informações, a segurança, a saúde e o lazer. No entanto, compreendemos que, mesmo detendo o saber escolar, não temos garantia de acesso a esses benefícios. Em uma sociedade como a nossa, com características excludentes, na qual esses bens ainda não estão garantidos efetivamente, para que a classe economicamente baixa, mesmo que escolarizada, desfrute de bens e serviços produzidos socialmente, é necessária outra etapa: a luta pela conquista desse direito.

Essa deve ser uma luta travada todos os dias em nossa sociedade, principalmente pela classe economicamente mais baixa, que mesmo em meio as adversidades possam buscar conquistar seu espaço. Neste sentido, as afirmações dos alunos participantes a seguir apontam para o desejo de adentrar o mercado de trabalho, um sentimento de inclusão social e econômica, por meio da escola, pois acreditam que o currículo proposto no IEMA lhes proporciona as competências necessárias para adentrar o mercado de trabalho:

O mercado de trabalho é uma selva, só consegue sobreviver quem estiver preparado, por isso é preciso dar continuidade nos estudos. O curso técnico e o superior dará pra gente uma oportunidade maior de adentrar o mercado de trabalho. Sem falar que nós, alunos do IEMA, já temos um esse currículo diferenciado (C. E. C. L., 18 anos, Curso Técnico em Mineração).

Eu creio que para adentrar o mercado de trabalho é necessário um curso técnico, um superior. A gente percebe que quanto mais você avança nos estudos mais chances você vai ter, mas é necessário ter um curso mais (B. G. S. P., 18 anos Curso Técnico em Mineração).

Portanto, no desenrolar da discussão observamos que as expectativas em relação ao mercado de trabalho são positivas, mesmo diante da competitividade e qualificação que este exige. Relataram também que os estágios lhes possibilitam ampliar os conhecimentos adquiridos em sala de aula e que as dificuldades encontradas lhes proporcionam vivências, superação, responsabilidade, formação pessoal e o sentimento de estar sendo útil para empresa:

É uma realidade totalmente diferente do que a gente pensa. A gente consegue aprimorar os conhecimentos obtidos no curso técnico e ampliar eles com os recursos que a gente tem na empresa, mas não tem na escola (J. E. M. S., 17 anos, Curso Técnico em Logística)

É como os professores falaram nas aulas, que iríamos ter algumas dificuldades, mas a gente tem que prestar atenção. Temos que aprender a lidar com as dificuldades. No estágio, no começo, eu estava tendo muita dificuldade, mas agora eu já me acostumei (J. J. M., 17 anos, Curso Técnico em Administração).

A gente consegue aprender de forma mais fácil. Eles dão a explicação inicial. E, a gente toma conta. Além de estagiar, a gente de fato tá fazendo o trabalho que o profissional da empresa faz. E a gente acaba contribuindo também com a empresa e aprendendo muito (J. V. S. S., 18 anos, Curso Técnico em Logística).

É notório na fala desses alunos a satisfação de estudar em uma escola que oferece um currículo que lhes possibilita conhecimentos para sua formação humana, pessoal e profissional. Neste sentido, entendemos que quando o ensino curricular é valorizado e oportuniza uma ampliação de conhecimentos, a aprendizagem se torna mais crítica, ativa e materializada nos diversos contextos sociais.

Deste modo, é importante repensar a função social de uma escola que oferece uma educação integrada, numa perspectiva mais crítica e social. Como afirma Gadotti (2012, p. 62):

Não se trata apenas de aprender uma profissão, mas de compreender o processo de produção e organização do trabalho. Para isso não basta conhecer apenas algumas técnicas, saber manusear ou operar um instrumento. O ensino politécnico tem por finalidade fazer compreender e viver a estrutura econômica, partir de sua inserção na atividade de produção, e intensificar assim suas capacidades de ação. A integração entre ensino e o trabalho constitui-se na maneira de sair da alienação, reunificando o homem com a sociedade.

É necessário considerar, tendo em vista a vivência desta pesquisa, que o ensino técnico integrado ao ensino médio desenvolvido no IEMA e na perspectiva dos alunos, vai além de conteúdos e disciplinas, mas foi elaborado de forma a oportunizar condições de conhecimentos para os alunos, na busca de abranger e atender as diversas realidades sociais existentes não só no Maranhão, mas no município de Bacabeira. Um currículo real permeado de práticas significativas, reflexivas, democráticas, inclusivas e éticas, pois sabemos que

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aulas de uma nação. Ele sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas, econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 2011, p. 71).

Portanto, ao concluir nossas análises, ressaltamos que as percepções, dos alunos do 3º ano do Ensino Médio na UP-Bacabeira, apreendidas sobre o currículo integrado e sua contribuição para a formação humana e profissional desses alunos resumem-se em:

- Um currículo integrado que ao aliar a base técnica e a base comum possibilita aprendizagens significativas na formação humana e profissional, numa perspectiva do protagonismo juvenil e no desenvolvimento de ações metodológicas que valorizam a participação ativa do aluno na construção de seus objetivos, estimulando valores e experiências sociais, políticas e culturais;
- Um modelo de educação integral em tempo integral que vai além da ampliação da jornada escolar, mas que estimula o aluno a repensar o espaço escolar, utilizando-o de forma dinâmica, contextualizada, dirigida, possibilitando diálogos e reflexões, estimulando a responsabilidade, organização do tempo, rotinas de estudo, dentre outros aspectos que auxiliam o desenvolvimento das metodologias adotadas;
- A real necessidade de continuação dos estudos, não só técnico, mas a valorização do ensino superior, entendendo a educação como uma possibilidade de mudança, uma forma de ascensão social, cultural, econômica e pessoal;
- Atrélada a continuação dos estudos, o entendimento de que a inserção no mercado de trabalho requer qualificação, conhecimentos e formação, tendo em vista a competitividade existente.

Diante destas constatações, percebemos a motivação e entusiasmo demonstrados não só pelas impressões verbais, mas na forma de falar sobre a escola em que estudam, suas vivências, esperanças, particularidades e subjetividades ao expressar seus posicionamentos. Tais diálogos só reafirmam, na percepção dos alunos, que a escola é um território social, um espaço político de reflexão, resistência, lutas e ideologias materializadas no currículo, quer seja ele real, oculto ou prescrito.

5 CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS: currículo integrado no ensino médio – caminhos, desafios ou possibilidades para a formação e educação de jovens?

Chegamos à última seção desta dissertação e afirmamos que tal tarefa não foi simples, muitas vezes tivemos que retomar e refazer caminhos a alinhar os objetivos da pesquisa para chegar aos resultados relatados. Porém, temos bem claro que os resultados obtidos são provisórios, pois o conhecimento não é estático e pesquisas sociais sempre são permeadas de contextos históricos, sociais e culturais dinâmicos.

Vamos retomar então o que nos levou à pesquisa para que os resultados fossem discutidos e relacionados aos objetivos propostos. Primeiramente, é válido ressaltar que desde a graduação em Pedagogia nossa linha de pesquisa estava direcionada ao currículo dado que participamos de uma pesquisa sobre o currículo integrado de um Programa Educacional para jovens e adultos. Com o intuito de aprofundar mais ainda a temática no curso de Mestrado em Educação, direcionamos a investigação para o currículo integrado de uma Instituição de Ensino Médio, o IEMA, que oferece ensino profissionalizante integrado ao ensino propedêutico.

Ao longo de nossa vivência no Mestrado em Educação (PPGE/UFMA) tivemos a oportunidade de nos apropriarmos de subsídios teórico-metodológicos imprescindíveis ao processo desta pesquisa., entendendo que nenhum pesquisador pode dar conta de toda a realidade em sua totalidade, pois é necessário observá-la levando-se em conta toda a sua complexidade. Compreendemos que o pesquisador necessita apreender seu objeto de estudo para além de suas estruturas, enxergando o fazer cotidiano dos sujeitos sociais, marcado, muitas vezes, pelo surpreendente e pelo inesperado, cuja particularidade nos faz abandonar as certezas absolutas (ALBUQUERQUE JR, 2007).

Isso se tornou bem claro ao longo da elaboração e reelaboração dos objetivos e metodologias que utilizamos na investigação científica, ainda no anteprojeto apresentado no início do mestrado, tendo sido necessário refazê-lo para que se pudesse desenvolver a pesquisa de forma mais concisa e fundamentada, ou seja, foi necessário que houvesse o amadurecimento teórico-metodológico da pesquisa e da pesquisadora.

Neste sentido, entendemos a pesquisa qualitativa como um modelo tipológico que representa o sistema de base de uma investigação científica articulada em volta de quatro polos: o epistemológico, onde a construção do objeto científico e a delimitação da problemática da investigação se processam; o teórico, que corresponde à instância metodológica em que as hipóteses se organizam e em que os conceitos se definem; o

morfológico, relacionado à estruturação do objeto científico permite a objetivação dos resultados investigados; e o técnico, dimensão em que são recolhidas as informações e convertidas em dados pertinentes à problemática da investigação (LESSARD-HÉBERT, GOYETTE E BOUTIN, 1990).

Tais polos nos possibilitaram alinhar e definir nosso objeto de estudo - *o currículo integrado em tempo integral do IEMA (UP – Bacabeira)*, esquadrihado na introdução e ao longo da escrita desta dissertação, especialmente nos itens: justificativa, objetivos, problemática, metodologia e referencial teórico. Conduzimos a pesquisa com a seguinte problemática: *A proposta do currículo integrado em tempo integral no ensino médio técnico do IEMA contribui para a formação humana e profissional dos alunos?* Mobilizados por essa inquietação, direcionamos nossas leituras e construímos nossas técnicas de coleta de dados.

Porém, antes de trazer a síntese de nossas considerações acerca desta pesquisa, é válido destacar que ao longo da construção desta investigação realizamos a sistematização das leituras teórico-metodológicas. Sistematizar, relacionar e analisar os dados e, claro, a interpretação das fontes pesquisadas, para que se pudesse visualizar a construção do discurso não foi uma tarefa fácil, tampouco rápida.

É inegável que todo o referencial teórico-metodológico nos permitiu um olhar mais apurado em relação às complexidades que permeiam a investigação científica e as análises dos dados de nossa pesquisa qualitativa na área da educação, bem como nos possibilitou dar materialidade aos objetivos propostos pela pesquisa.

Apreender os conceitos e a historicidade do currículo ao longo dos anos, suas mudanças e seus contextos, nos permitiu entender que o currículo pertence a uma dimensão bem mais ampla e complexa, como afirmam Moreira e Silva (2011):

[...] o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro na transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (p. 13-14).

E, tratando-se do currículo integrado, objeto de estudo desta dissertação, o mesmo é entendido como uma proposta que integra a educação propedêutica à técnica, não meramente uma forma de organização curricular, mas também uma forma de construir identidades, desenvolver integralmente o indivíduo no que se refere a uma formação cidadã, social,

política e cultural. Ou seja, o currículo integrado também tem suas intencionalidades e por ser constituído de historicidade é também uma questão de poder e identidade.

Neste sentido, nos apropriamos também não só de leituras referente ao currículo, como também de leituras sobre o Ensino Médio, o Ensino Profissionalizante, Técnicas de pesquisa sobre aplicação de questionários e grupo focal. Todo o referencial teórico-metodológico nos possibilitou um leque de conhecimentos, além dos já acumulados e que já tínhamos construído ao longo da graduação, dos cursos de formação continuada, especializações e demais vivências como educadora.

Tais caminhos teóricos e metodológicos auxiliaram na qualidade do processo de familiarização com a escola. Foi somente a partir destas ações que percorremos formalmente o espaço da pesquisa, conhecendo o Instituto não só por meio dos documentos, mas a sua estrutura física, a forma como funcionavam as aulas das disciplinas técnicas e da base comum, dentre outros aspectos que auxiliaram no alinhamento, organização e na forma de aplicação dos métodos de coleta de dados que utilizamos: os questionários, no intuito de traçar o perfil dos alunos, e o grupo focal, objetivando analisar as percepções sobre o currículo integrado.

Percebemos que o amadurecimento, evolução e dimensionamento da pesquisa, foi um viés para que pudéssemos nos familiarizar com nosso campo empírico. Por isso, consideramos que construir conhecimento científico perpassa também pelas percepções do investigador, que precisa compreender seu objeto de estudo, tendo em vista que a pesquisa qualitativa procura identificar as múltiplas facetas de um objeto de pesquisa contrapondo os dados obtidos aos parâmetros mais amplos da sociedade e analisando-os à luz dos fatores sociais, econômicos e psicológicos (FRANCO, 1994).

Nesta perspectiva, ao analisar a percepção dos alunos cursistas do 3º ano do Ensino Médio Profissionalizante diante da proposta de currículo integrado do IEMA e suas contribuições para sua formação humana e profissional por meio dos questionários e do grupo focal, nos possibilitou estabelecer quatro dimensões que conduziram as análises desta pesquisa: a percepção de currículo integrado; o Ensino Médio em tempo integral; a continuação dos estudos; e mercado de trabalho.

No que se refere à percepção do currículo integrado em tempo integral no Ensino Médio do IEMA, observamos no diálogo entre os alunos que o entendimento sobre o currículo integrado vai além de uma concepção meramente técnica de um currículo composto por uma base comum e uma base técnica, mas também um currículo que proporciona a profissionalização aliada a uma formação humana integral materializado no Projeto de vida e

no protagonismo juvenil desenvolvido em parceria (aluno e professor) e nas demais situações de aprendizagens desenvolvidas no Instituto, como por exemplo ações metodológicas que valorizam a participação ativa do aluno na construção de seus objetivos, estimulando valores e experiências sociais, políticas e culturais.

Concordamos quando Gadotti (2012) afirma da necessidade de se compreender o processo de produção e organização do trabalho, pois ensino técnico não prepara somente o aluno para operar e manusear uma máquina ou conhecer as técnicas do seu trabalho, mas também prepara este aluno para compreender e viver a estrutura econômica, em que esta integração entre o ensino e o trabalho possibilite uma formação técnica e científica.

Tal concepção de integração foi percebida ao longo da pesquisa, assim como o entusiasmo dos alunos em estudar em uma escola de Tempo Integral e com uma infraestrutura que possibilita essa ampliação da jornada escolar, como laboratórios, biblioteca, refeitório, banheiros, salas de aulas amplas e arejadas, disponibilização de almoço, transporte escolar, espaços abertos com bancos, dentre outros aspectos observados em loco pela pesquisadora e nas falas dos alunos ao afirmarem que o espaço escolar é utilizado de forma dinâmica, e que há uma organização contextualizada do tempo e da rotina de estudo estabelecida entre os alunos e a equipe escolar.

Desta maneira, destacamos que um dos princípios da integração curricular detectado na fala dos alunos, em que a formação integral não se restringe somente à dimensão técnica, mas também à dimensão humana, é explicitado como um dos pilares da Proposta Pedagógica do IEMA. Assim, coincidindo a percepção dos alunos com a PP/IEMA, o currículo integrado dessa instituição apresenta aproximações com as concepções de currículo de estudiosos já citados nesta pesquisa, como Freire (1987), Saviani (2000), Apple (2011), Lopes (2006) e Santomé (1998).

Nesta perspectiva e diante do entusiasmo dos diálogos dos sujeitos da pesquisa, assinalamos que tal concepção de integração curricular se materializa em um contexto de uma sociedade capitalista, em que a instituição escolar ajusta conhecimentos construídos historicamente a uma parcela mínima da população, enquanto boa parte tem acesso ao conhecimento fragmentado somente com a finalidade de preparar para o mercado de trabalho. Tal dualidade só poderá ser rompida, de acordo com Ciavatta (2005), quando houver a vinculação da concepção de formação para o trabalho em seu sentido técnico aos conhecimentos científicos e histórico-culturais, entendendo o trabalho como um princípio educativo.

É necessário destacar também que os alunos enfatizaram muito em suas falas o desejo de continuação dos estudos no Ensino Superior após o término do Ensino Médio Profissionalizante. Demonstraram também que estudar no IEMA é uma garantia de estarem bem mais preparados para o mercado de trabalho e que vivem em uma sociedade cada vez mais seletiva em relação a este mercado, por isso visualizam a formação superior como uma possibilidade de ascensão social, cultural, e pessoal, bem como de inserção aligeirada ou imediata no mercado de trabalho para ajudar a família a melhorar suas condições financeiras e sociais.

Tal visão otimista nos permite também fazer uma relação com as demais escolas de Ensino Médio do Estado do Maranhão, abordando alguns dados relevantes no que se refere ao ensino e aprendizagem. Por exemplo, o Ensino Médio do Estado saiu de 3,1 em 2015 para 3,4 em 2017 na avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – indicador de qualidade da educação básica do Brasil, formado pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e pelo fluxo escolar (taxa de aprovação/reprovação/abandono dos alunos). Tais dados apesar de não refletirem a totalidade da realidade educacional do Estado, apontam um caminho de avanço na educação.

Entretanto, atrelada a esta continuação dos estudos, há o entendimento de que a inserção no mercado de trabalho requer qualificação, conhecimentos e formação, tendo em vista a competitividade existente. Nesta perspectiva, assinalamos alguns dados observados no cenário Maranhense, de acordo com o Boletim de Conjuntura Econômica do Maranhão do ano de 2017 (MARANHÃO, 2017), que contém análises relacionadas aos indicadores do Mercado de Trabalho (formal e informal) e aponta que o Estado registrou o fechamento de 2,1 mil postos de trabalho em janeiro de 2017, apesar disso, foi o quarto mês consecutivo de atenuação na deterioração do emprego formal.

Neste cenário, a economia maranhense registra retomada de atividades em 2017, por enquanto concentrada principalmente na produção agrícola, que deverá registrar safra recorde de grãos em 2017, assim como em alguns ramos da produção industrial, com destaque para os segmentos da agroindústria, produtos químicos e metalúrgicos. A recente reação nos preços das commodities metálicas poderá ter impactos na atividade econômica do Estado. Há sinais de que os segmentos de pelotização da Vale e de produção de alumínio na Alumar (parcialmente) poderão ser reativados neste ano, com impactos importantes no emprego formal na Ilha do Maranhão. Contudo, o subsetor da construção civil (detentor do maior peso na indústria maranhense) continua com enorme capacidade ociosa, diante do quadro de paralisação de várias obras federais e da difícil situação do segmento imobiliário no Estado. A retomada do emprego dependerá em grande medida da evolução das condições de crédito e também dos impactos do conjunto de investimentos em andamento no Estado, com destaque para o setor logístico (terminais portuários, tancagem, ferrovias), energético (eólica e gás natural) e papel e celulose, além das obras do Governo do Estado, com destaque para os segmentos de infraestrutura de

transporte (rodovias, mobilidade urbana), saúde, educação e saneamento (MARANHÃO, 2017, p. 7)

Ademais, além dessa leve evolução percentual, há muitas incertezas no panorama do Mercado de Trabalho do Estado Maranhense, devido às instabilidades econômicas, políticas e sociais do Brasil. Pontuamos também que mais uma vez o Maranhão aparece como o pior estado com indicadores socioeconômicos do País, segundo a Síntese de Indicadores Sociais de 2017 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a renda média domiciliar por pessoa no estado é de R\$ 597,00. Ainda segundo o IBGE, de cada três jovens entre 16 e 29 anos, um deles não estuda nem trabalha. O número representa 549 mil maranhenses na ociosidade. Do total de jovens que não estuda e nem trabalha e não está à procura de emprego chega a 403 mil pessoas (BRASIL, 2019).

Assim, assinalamos, em linhas gerais, que no interior das relações capitalistas, principalmente no que se refere à educação e ao trabalho há desigualdades que hierarquizam estados, regiões e classes sociais, como por exemplo, as desigualdades apontadas nos indicadores supracitados.

Neste sentido, conforme o conceito de totalidade de Kosik (1978), compreendemos que o objeto de estudo desta pesquisa, o currículo integrado em tempo integral do IEMA e a sua materialização nesse espaço institucional, é uma realidade que compõe uma totalidade concreta, por se constituir em uma síntese de múltiplas determinações sociais, econômicas, políticas e culturais condicionada as relações de uma sociedade capitalista.

Portanto, ao retomar a percepção dos alunos sobre a proposta de currículo integrado em tempo integral do IEMA, ressaltamos que tal percepção positiva se desenvolve no contexto de uma sociedade capitalista em que a escola e, por extensão, o currículo, desempenham funções nem sempre emancipadoras, mas exercem também papel de controle social, ou seja, um controle simbólico articulado às práticas escolares expressas no discurso (em termos de relações de poder) e concretizadas nas interações comunicativas (BERNSTEIN, 1996).

Diante desta consideração, seria o currículo integrado em tempo integral no ensino médio: caminho, desafio ou possibilidade para a formação e educação de jovens? Ao longo da investigação, concluímos que o currículo integrado é um caminho utilizado no ensino Médio para formação e educação dos jovens, especificamente aqui no Estado do Maranhão, sendo o IEMA uma proposta do governo, anterior e atual, para alavancar o ensino deste segmento, por meio de uma política de fortalecimento e garantia do Ensino Médio em Tempo Integral, pautado nos princípios da integralidade, inclusão, participação social, protagonismo juvenil,

gestão participativa, redimensionamento das práticas pedagógicas e um ensino focado nas Ciências e Tecnologias. Porém, a possibilidade de materialização deste currículo constitui-se desafiadora diante de uma sociedade capitalista em que as relações de poder estão intrinsicamente ligadas e representadas na instituição escolar.

Convém destacar que um dos desafios é a reforma do Ensino Médio Brasileiro, cenário este de indecisões e mudanças curriculares pautadas pela Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio. Como todo ato social tem sua intencionalidade, tal currículo que vem sendo construído possui também interesses políticos e econômicos. A reforma do Ensino Médio está envolta de objetivos explícitos, bem como os que não são expressos na proposta de flexibilização curricular e concepção de qualidade da educação em que se baseia.

Destarte, ao chegar ao fim deste trabalho, afirmamos que os resultados que obtivemos nesta pesquisa empírica na área educacional, trouxeram consigo desafios e aprendizagens. Em todas as disciplinas, seminários, participação em Congressos e demais Encontros ao longo do mestrado pudemos construir e apreender conhecimentos que subsidiaram a sistematização e elaboração desta pesquisa. Tais experiências fazem parte também da vivência do pesquisador e possibilitaram um leque de oportunidades para solidificação de nossa base teórica e metodológica.

Portanto, vários foram os desafios e as possibilidades encontradas no percurso desta investigação, em que os resultados foram obtidos diante de um árduo processo de pesquisa e estudos, que envolveram: a subjetividade da pesquisadora; contextos econômicos, sociais, culturais e políticos; discussões; valores e concepções sobre o currículo integrado e a realidade social dos sujeitos participantes; dentre outras questões que ficam explícitas ou nas entrelinhas da pesquisa social. Afirmamos ainda que os resultados não se encerram após a conclusão desta dissertação, mas conduz para que tal estudo seja questionável e parcial, possibilitando outras trilhas de pesquisas na área educacional.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. **História: a arte de inventar o passado**. Ensaios de Teoria da História. Bauru, SP: Edusc, 2007.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Trad. Joaquim José de Moura Ramos. 3 ed. Lisboa: Editorial Presença, 1980

ALVES, N.; GARCIA, R. L. (Orgs.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

APPLE, Michael, W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio, SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, cultura e sociedade**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 71-106.

BACABEIRA. Leitura do Município. **Relatório de Leitura Técnica Diagnóstica**. Novembro de 2006. Consultoria Ambiental Ltda.(Plano Diretor)

BACABEIRA. Prefeitura Municipal de Bacabeira – Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação**. Projeto de Lei 361, de 22 de junho de 2015.

BELO, José M. **A comunicação na sala de aula: será a cultura um obstáculo à comunicação? Uma perspectiva a partir da comunicação intercultural**. Em: Comunicação e Cidadania - Atas do 5º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação. Moisés de Lemos Martins & Manuel Pinto (Orgs.) 6 - 8 Setembro 2007, Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (Universidade do Minho (2008). Disponível em: <http://lasics.uminho.pt/ojs/index.php/5sopcom/article/viewFile/164/160>. Acesso em 22 de fevereiro de 2017.

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

BLOOM, Benjamim S. et. al. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica– Brasília: MEC/SEPT. **Documento Base**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em 09 de dezembro de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – Documento preliminar. MEC. Brasília, DF, 2015.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília : MEC/SEF, 1998. 436 p

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: Acesso em: 14 outubro. 2018

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017**, Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 14 outubro. 2018

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 14 outubro. 2018

_____. **PARECER CNE/CEB 16/99**. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, de 05 de out. de 1999. Brasília, p. 01-36, out. 1999.. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_parecer1699.pdf>. Acesso em: 09 de dezembro de 2017.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Indicadores**. < <http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=ma>> Acesso em 10 de outubro de 2016.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Contagem Populacional**. Disponível em: < <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/bacabeira/panorama> >. Acesso em: 06 de janeiro de 2018.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Panorama do Maranhão**. Disponível em: < <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/panorama>>. Acesso em: 09 de janeiro de 2019.

_____. MEC. Inep. **Censo Escolar da Educação Básica**, 2016. Notas Estatísticas. Brasília-DF: Inep, 2017.

_____. Ministério da Educação, Ministério do Desenvolvimento Social, Ministério do Esporte, Ministério da Cultura. *Portaria Normativa Interministerial, nº 17, de 14/04/2007*. Institui o **Programa Mais Educação** que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. Brasília-DF, 2007. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf> >. Acesso em: 06 de janeiro de 2018.

_____. Decreto de 5154 de julho de 2004. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da**

educação nacional, e dá outras providências, define normas para a educação profissional. Brasília: Casa Civil, 2004. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm> Acesso em 15 de outubro de 2018.

_____. Decreto nº. 6.302, de 12 de dezembro de 2007. **Institui o Programa Brasil Profissionalizado.** Brasília: Casa Civil, 2007. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm> Acesso em 15 de outubro de 2018.

_____. Lei nº 11.741 de 16 de julho de 2008. **Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.** Brasília: Casa Civil, 2008. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.html > Acesso em 15 de outubro de 2018

CARNEIRO, Moaci Alves. **O nó do ensino médio.** 3ª. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012. 285 p.

CAPES/MEC. Banco de Teses e Dissertações: www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses

CARDOSO, Ciro Flamarion S., BRIGNOLI, Héctor Pérez. **Os métodos da história.** Trad. João Maia. 3.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983. P. 421-479

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

CORREIA FILHO, Francisco Lages. Projeto Cadastro de Fontes de Abastecimento por Água Subterrânea, estado do Maranhão. **Relatório diagnóstico do município de Bacabeira /** Francisco Lages Correia Filho, Érico Rodrigues Gomes, Ossian Otávio Nunes, José Barbosa Lopes Filho. - Teresina: CPRM - Serviço Geológico do Brasil, 2011. 31 p.

CÓSSIO, Maria de Fátima. Base Comum Nacional: uma discussão para além do currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1570 - 1590 out./dez. 2014. Disponível em < <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21669>> Acesso em: 21 de fevereiro de 2017.

COSTA, A.C.G. **Protagonismo juvenil:** O que é e como praticá-lo. 25 de novembro de 2007. Disponível em: <http://4pilares.net:text-cont/costa-protagonismo.htm> . Acessado em 21 de outubro de 2018

CUNHA, Regina Célia Oliveira da. Tudo que é sólido se desmancha no ar: a concepção tradicional de currículo também? **Revista da FAEEBA /** Universidade do Estado da Bahia, Faculdade de Educação do Estado da Bahia - Ano 1, no 1 (Jan./jun., 1992) - Salvador: UNEB, 1992.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: **Formação de Professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. Martins, Lígia Márcia; Duarte, Newton (orgs.). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010

_____. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Shon não entendeu Luria). In: **Educação e Sociedade**. São Paulo: Cortez: Campinas, Cedes, v.24, n. 85, p. 601-624, 2003

FALKEMBACH, Elza Maria F. **Diário de campo : um instrumento de reflexão**. Contexto e educação. Ijuí, RS Vol. 2, n. 7 (jul./set. 1987), p. 19-24

FRANCO , Maria Laura P. BARBOSA et al. (Org.). **Ensino médio e ensino técnico no Brasil e em Portugal: raízes históricas e panorama atual**. 1ª. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. 300 p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

_____. **A educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1993

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. In: **Educação e Sociedade**. Campinas/SP: Cedes. v. 35, n. 129, out/dez. 2014 - p.1085-1113

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Ensino Médio: desafios e reflexões**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

FREITAS, Luiz Carlos de. **BNCC: sob nova direção**. 31 de maio de 2016. Disponível em: [https:// avaliacaoeducacional.com/2016/05/31/bncc-sob-nova-direcao/](https://avaliacaoeducacional.com/2016/05/31/bncc-sob-nova-direcao/). Acesso em 14 de outubro de 2018.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In. JANTSCH, A.P.; BIANCHETTI, L. (Org). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GONDIM, Edinólia Portela. **Juventude e cidadania: na trilha da avaliação do Projovem em São Luís-MA**. 2011. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília-DF: Líber livro, 2005.

GIROUX, Henry, A. **A escola crítica e a política cultural**. Tradução Dagmar M. L. Zibas. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

GIROUX, ,Henry, A.; SIMON, Roger. Cultura Popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antônio Flávio, SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, cultura e sociedade**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 107-140.

GHEDIN, Evandro. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: **Professor Reflexivo no Brasil: gestão e crítica de um conceito**. Pimenta, Selma Garrido. Ghedin, Evandro. (orgs.). São Paulo: Cortez, 2002

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo de Ensino-Aprendizagem**. 6 ed. São Paulo: Editora Ática, 2008.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 1978.

KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lúcia. Homogeneidade e heterogeneidade nos sistemas educacionais: Argentina, Brasil, Chile e México. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 673-704, set./dez. 2006 . Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0936129.pdf> Acesso em: 21 de fevereiro de 2017.

LEITE, Helena Alvarez. Educação integral, territórios educativos e participação social: a cidade como currículo vivido. In: MORGADO, J. C.; SANTOS, L. L. C. P.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). **Estudos curriculares: um debate contemporâneo**. Curitiba: CRV, 2013. p. 131-147.

LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos e escola do acolhimento social para os pobres**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.38, n.1, p.13-38, 2012.

LOPES, Alice R. C. Integração e disciplinas nas políticas de currículo. In: LOPES, Alice R. C; MACEDO, Elizabeth F. de; ALVES, Maria Palmira C. (orgs). **Cultura e Política de Currículo**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2006, p.139-160.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Teorias de currículo. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Josué. **Educação profissional integrada com a educação básica: o caso do currículo integrado do PROEJA**. Mestrado em Educação Tecnológica. Programa de Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG. Belo Horizonte: MG, 2009.

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológico**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. – 1. Ed. – São Paulo: Cotez, 2011.

MARANHÃO, Resolução Nº120/2013-CEE/Ma. **Estabelece Normas para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, no sistema estadual de Ensino do maranhão e dá outras providências**. Disponível em < <http://www.stc.ma.gov.br/legisla-documento/?id=3599>> Acesso em 15 de outubro de 2018.

_____. **Regimento Geral**, estabelecido para complementar e normatizar as disposições emanadas da Lei nº 10.385, de 21 de dezembro de 2015, que reorganizou o IEMA. Disponível em: < <http://www.secti.ma.gov.br/files/2015/04/Regimento-Geral-do-IEMA.pdf>> . Acesso em: 21 de outubro de 2016.

_____. Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação - SECTI. **Proposta Pedagógica das Unidades Plenas**: Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMAs). São Luís, 2016.

_____. **Boletim de Conjuntura Econômica Maranhense**. Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos. v. 5, n. 1 (jan./mar. 2017). – São Luís: IMESC, 2017.

_____. Resolução Nº02/2011- CEE/MA. **Estabelece Normas para a Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino do Maranhão e dá outras providências**. Disponível em < <http://conselhodeeducacao.ma.gov.br/files/2017/01/RESOLU%C3%87%C3%83O-2011-002.pdf>> Acesso em 15 de outubro de 2018.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. In: **Formação de Professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. Martins, Lígia Márcia; Duarte, Newton (orgs.) São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010

MOLL, Jaqueline. (Org.) **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC/SEB, 2009a. Série Mais Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf> Acesso em 22 de outubro de 2018.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Sociologia do currículo: origens, desenvolvimento e contribuições. . **Em Aberto**, Brasília, ano 9. n 46, p. 72-83, abr. jun. 1990

_____. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo, n. 018, p.65-81,set/dez. 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, T. T.. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio, SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, cultura e sociedade**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 13-47.

NASCIMENTO, Ilma Vieira do; ROSA, Karyanne M. da S. N. Currículo integrado em um programa de inclusão social: a visão dos gestores. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, MA, v. 9, n. 3, ed. especial, p. 112-132, jul./dez. 2016.

PÉREZ-GOMÉZ, Ángel I. **Educação na era digital**: a escola educativa. Porto Alegre: Penso, 2015.

PERNAMBUCO. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE. **Modelo Pedagógico da Escola da Escolha e seus princípios educativos**. 1ª Edição: Recife, 2015.

_____. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE. **Modelo Pedagógico – Conceitos**. 1ª Edição: Recife, 2015.

_____. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE. **Tecnologia de Gestão Educacional: Princípios e conceitos – Planejamento e Operacionalização**. 1ª Edição: Recife, 2015.

PIRES, Álvaro P. Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 154-211.

Portal da Secretaria da Ciência, Tecnologia e Inovação – SECTI. Disponível em < <http://www.secti.ma.gov.br/iema/> > Acesso em 15 maio de 2016.

Portal do IBGE. Disponível em < <http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=ma> > Acesso em 10 de outubro de 2016.

RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.

_____. Currículo integrado. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio Cesar França. **Dicionário de educação profissional da saúde**. 2.ed. rev. ampl. - Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 114-118.

_____. **Concepção do ensino médio integrado à educação profissional**. Natal: Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, 2007. 26 p. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/7108526-Concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos.html>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Diálogo educacional**. Curitiba, v.6, n.19. p. 37-50, set./dez. 2006.

SANTOMÉ, Jurjo T. 1998. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas.

SAVIANI, Dermeval. “O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias”. In: FERRETTI, Celso et. al (orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 151–168.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed.-Campinas,SP: Autores Associados,2005.-(Coleção educação contemporâneas).

SILVA, Tomaz Tadeu da. A sociologia da educação entre o funcionalismo e o pós-modernismo: os temas e os problemas de uma tradição. **Em Aberto**, Brasília, ano 9. n 46, p. 03-12, abr. jun. 1990

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003

SHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: **Os Professores e a sua Formação**. Nóvoa, António (coord.). Lisboa/Pt. Instituto de Inovação Educacional, 1995 (Publicações Dom Quixote)

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, ANPEd, n. 14, mai/jun/jul/ago, 2000

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. In: **Educação e Sociedade**. Campinas/SP: Cedes. V. 34, n. 123, abr.-jun/2013, p. 551-572

ZARIFIAN, Philippe. **O modelo de competência**: trajetória histórica, desafios atuais e propostas. Tradução Eric Roland e René Heneault – São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2003.

ZEICHNER, Kenneth M. **Políticas de Formação de Professores nos Estados Unidos**: como e por que elas afetam vários países no mundo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013 – (Coleção Docência)

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS DO IEMA/BACABEIRA – MA

Este questionário enquadra-se numa investigação para dissertação de Mestrado em Educação do Programa de pós Graduação da Universidade Federal do Maranhão PPGE/UFMA Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins acadêmicos, sendo realçado que as respostas dos inquiridos representam apenas a sua opinião individual. Não existem respostas certas ou erradas. Por isso solicitamos que responda de forma espontânea e sincera a todas as questões. Na maioria das questões terá apenas de assinalar com uma cruz a sua opção de resposta, em outras responder de forma manuscrita. Obrigada pela sua colaboração!

QUESTIONÁRIO

1. Marque a sua idade:

- (A) 16
- (B) 17
- (C) 18
- (D) 19
- (E) Mais de 19

2. Como você classificaria sua cor, segundo as categorias utilizadas pelo IBGE?

- (A) Branca
- (B) Parda
- (C) Indígena
- (D) Preta
- (E) Oriental

3. Marque o seu sexo:

- (A) Masculino
- (B) Feminino

4. Qual município você reside?

- (A) Bacabeira
- (B) Rosário
- (C) Santa Rita
- (D) São Luís
- (E) Outro (Qual?)
(_____)

5. Em que ano você ingressou no IEMA?

- (A) 2013
- (B) 2014
- (C) 2015
- (D) 2016
- (E) 2017

6. Qual base técnica você escolheu para cursar no ensino médio do IEMA?

- (A) Técnico em Mineração

- (B) Técnico em Logística
- (C) Técnico em Serviços Jurídicos
- (D) Técnico em Administração

7 O que ou quem lhe influenciou a escolher a base técnica que estás cursando atualmente?

- (A) Eu mesmo
- (B) Meus pais e/ou familiares
- (C) Meus amigos
- (D) Outros. O quê ou Quem?

(E) Não sei

8. A base técnica que você cursa atualmente, atende as suas expectativas?

- (A) Sim
- (B) Não
- (C) Talvez
- (D) Não sei

9. O IEMA, Unidade Plena de Bacabeira, oferece laboratórios para que você possa colocar em prática os conhecimentos adquiridos?

- (A) Sim
- (B) Não
- (C) Talvez
- (D) Não sei

10. Nos horários de aula, há a articulação entre as disciplinas da base técnica e do ensino médio?

- (A) Sim
- (B) Não
- (C) Talvez
- (D) Não sei

11. Nas atividades pedagógicas desenvolvidas na UP Bacabeira-IEMA, você percebe articulação e interação entre os professores que ministram as disciplinas da base técnica com os professores que ministram as disciplinas do ensino médio regular?

- (A) Sim
- (B) Não
- (C) Talvez
- (D) Não sei

12. Quando terminar o ensino médio, você pretende:

- (A) Fazer o ENEM para ingressar em uma Universidade/Faculdade, porém ainda não sei qual curso farei
- (B) Fazer o ENEM para ingressar em uma Universidade/Faculdade, e optarei por continuar meus estudos de acordo com a base técnica que cursei no IEMA (técnico em mineração, técnico em logística, técnico em serviços jurídicos e técnico em administração)
- (C) Fazer um outro curso técnico
- (D) Ainda não sei
- (E) Caso não seja nenhuma das opções acima, O que você pretende fazer?

13. Você está gostando do curso técnico que estás fazendo?

- (A) Sim
- (B) Não
- (C) Talvez
- (E) Não sei

14. Considerando este ano escolar, responda:

A. Disciplina que tenho mais dificuldade
B. Disciplina que tenho mais facilidade
C. Disciplina que mais gosto
D. Disciplina que menos gosto

15. O IEMA, Unidade Plena- Bacabeira, desenvolve um currículo integrado em tempo integral. Currículo Integrado devido a integração do ensino médio regular ao ensino técnico, onde o aluno termina o ensino médio já com um curso técnico profissionalizante. Em tempo integral devido a ampliação da jornada escolar. Portanto, como aluno desta instituição, descreva o que você entende por currículo integrado utilizando suas palavras:

OBRIGADA POR SUA PARTICIPAÇÃO E COLABORAÇÃO!

PROF. ^a Karyanne Moreira da Silva Nogueira Rosa

(Pesquisadora e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMA)

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL

IDENTIFICAÇÃO

Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE

Instrumento: Roteiro para Grupo Focal

Público-Alvo: Alunos cursando o 3º ano do Ensino Médio no IEMA/UP Bacabeira – 2018

CONDUÇÃO DA ENTREVISTA

Saudar e apresentar-se aos alunos, falar o objetivo deste momento, explicar como será desenvolvido o grupo focal e enfatizar a importância de suas contribuições. Esclarecer que os alunos poderão ficar à vontade para se expressar de acordo com o roteiro da discussão e que por se tratar de um trabalho científico o que for dito não será divulgado nominalmente. Estabelecer as regras de participação, e, por último, pedir para que todos se apresentem, dizendo nome, idade e cidade de domicílio.

QUESTÃO NORTEADORA DO ESTUDO:

A proposta de currículo integrado no ensino médio técnico do IEMA contribui para a formação humana e profissional dos alunos?

DESMEMBRAMENTO DA QUESTÃO:

- 1 - O currículo integrado;
- 2 - Ensino Médio em tempo integral;
- 3 - Continuação dos estudos;
- 4 - Mercado de trabalho.

ROTEIRO DE DISCUSSÃO

1. O currículo integrado:

- A concepção de currículo integrado do aluno;
- Os laboratórios dos cursos técnicos e prática efetiva;
- As contribuições para a formação humana e política do indivíduo;
- As relações entre a base comum, diversificada e técnica do currículo.

2. Ensino Médio em tempo integral

- As vantagens de estudar em uma escola em tempo integral;
- A importância do projeto de vida e do protagonismo juvenil no percurso acadêmico do aluno;
- A importância e o papel do tutor na vida do aluno.

3. Continuação dos estudos

- A importância de cursar o nível superior após o término do Ensino Médio;
- A formação superior e o mercado de trabalho.

4. Mercado de trabalho

- As expectativas quanto ao mercado de trabalho
- O estágio na área do curso técnico e as aprendizagens significativas para o acesso ao mercado de trabalho
- As contribuições do ensino médio regular e profissionalizante.

APÊNDICE C – CONVITE DIRECIONADO AOS ALUNOS

Caríssimo(a) aluno(a),

Venho convidá-lo (a) para participar de um grupo focal que faz parte de uma pesquisa do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão em que sou aluna, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Ilma Vieira do Nascimento. O tema da pesquisa é “CURRÍCULO INTEGRADO NO ENSINO MÉDIO: a proposta do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA.”

A realização do Grupo Focal tem como objetivo analisar a proposta de currículo integrado em tempo integral vivenciado no IEMA na percepção dos alunos. A recolha qualitativa dessas percepções serão discutidas pautadas no seguinte roteiro:

- O currículo integrado;
- Ensino Médio em tempo integral;
- Continuação dos estudos;
- Mercado de trabalho.

A data proposta é dia **28 de setembro às 9h30min** no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA, Unidade Plena Bacabeira. Desde já, agradecemos sua disponibilidade, pois sua presença é muito importante.

Atenciosamente,

PROF.^a Karyanne Moreira da Silva Nogueira Rosa
(Pesquisadora e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMA)

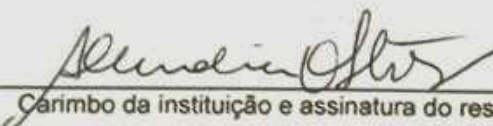
**APÊNDICE D – DECLARAÇÃO DE LIBERAÇÃO À GESTÃO DO
IEMA/BACABEIRA – MA PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA**

**Declaração de liberação do uso do nome do IEMA/Bacabeira em publicações e
apresentações científicas**

Declaramos, para fins de realização de pesquisa científica nas dependências do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA Unidade Plena de Bacabeira – MA, que que Karyanne Moreira da Silva Nogueira Rosa, portadora do CPF n.º 009.598.273-66 e do RG n.º 18713742002-8 SSP/MA, está autorizada a citar o nome dessa Instituição nos relatos e publicações científicas da pesquisa intitulada "CURRÍCULO INTEGRADO NO ENSINO MÉDIO: a proposta do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA".

Declaramos também que estamos devidamente informados(as) sobre os objetivos e procedimentos a serem realizados para coleta de dados da referida investigação e que a pesquisadora garante a manutenção do sigilo e privacidade dos(das) participantes durante todas as fases da pesquisa.

Bacabeira, 17 de agosto de 2018.


Carimbo da instituição e assinatura do responsável

Ana Cláudia Oliveira Santos
Gestora Geral - IEMA Bacabeira
Mat. 2192328

APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE****Dados de identificação da pesquisa**

Título: CURRÍCULO INTEGRADO NO ENSINO MÉDIO: a proposta do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA

Pesquisadora responsável: Karyanne Moreira da Silva Nogueira Rosa

Orientadora: Pro^{fa}. Dr^a. Ilma Vieira do Nascimento

Instituição Responsável: Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Nós, *Karyanne Moreira da Silva Nogueira Rosa*, pesquisadora responsável pela pesquisa intitulada "CURRÍCULO INTEGRADO NO ENSINO MÉDIO: a proposta do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA", e *Ilma Vieira do Nascimento*, orientadora da pesquisa, convidamos Vossa Senhoria para participar como voluntário (a) deste nosso estudo.

Esta pesquisa pretende analisar a proposta de currículo integrado em tempo integral vivenciado no IEMA na formação dos estudantes. Para realização desta análise, também nos propomos a:

- 1- Analisar a integração curricular prescrita na proposta pedagógica do IEMA;
- 2- Investigar as concepções de homem, educação, currículo e sociedade que fundamentam o currículo integrado em tempo integral do IEMA;
- 3- Discutir as percepções dos estudantes sobre o currículo integrado em tempo integral adotado no IEMA;
- 4- Explicitar as condições objetivas em que se realiza a proposta de currículo integrado em tempo integral do IEMA.

Para realização da pesquisa utilizaremos os seguintes procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica; pesquisa documental; observações, questionários preformados (perguntas abertas e fechadas) e grupo focal. Sua participação neste estudo constará autorização para aplicação dos questionários nas turmas do 3º ano desta Unidade de Ensino e posteriormente na realização do grupo focal com data a ser marcada.

Com relação aos questionários preformados, previamente elaborado pela pesquisadora responsável e, durante todo o período da pesquisa, Vossa Senhoria tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir quaisquer tipos de esclarecimentos.

bastando para isso entrar em contato com alguns dos pesquisadores ou com o Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

Além disso, lhe é garantido o direito de não aceitar participar ou de retrair sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos(as) voluntários(as), a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Deste modo, esperamos contribuir para construção de conhecimento científico por compreender a pesquisa como elemento fundante da dinamicidade entre teoria e prática, responsável por apontar a construção de novos e possíveis caminhos para a sociedade.

AUTORIZAÇÃO:

Eu, Ana Cláudia Oliveira Santos, após leitura e/ou escuta deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado(a), ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto, expresso minha concordância de livre e espontânea vontade em participar deste estudo.

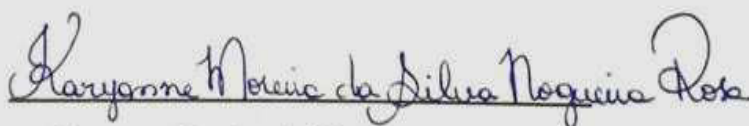
Ana Cláudia Oliveira Santos
Assinatura do(a) voluntário(a) Ana Cláudia Oliveira Santos
Gestora Geral-REMA Bacabeira
Mat. 2192326

Karyanne Moreira da Silva Nogueira Rosa
Karyanne Moreira da Silva Nogueira Rosa
Pesquisadora responsável pela obtenção do consentimento

APÊNDICE F – TERMO DE COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE**Termo de Compromisso e Responsabilidade**

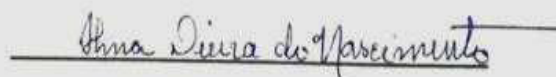
Eu, **Karyanne Moreira da Silva Nogueira Rosa**, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão/UFMA, vinculada ao Grupo de Pesquisa Escola, Currículo, Formação e Trabalho Docente, pesquisadora responsável pela realização do trabalho intitulado **“CURRÍCULO INTEGRADO NO ENSINO MÉDIO: a proposta do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA”**, sob a orientação da Professora Dra. Ilma Vieira do Nascimento, declaro que, a partir desta data, assumo a inteira responsabilidade pela coleta de dados e divulgação dos resultados da referida pesquisa, me comprometendo a cumprir os termos da Resolução n.º 196/96 – versão 2012, do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa.

São Luís, 17 de agosto de 2018.



Karyanne Moreira da Silva Nogueira Rosa

Pesquisadora Responsável



D^{ra} Ilma Vieira do Nascimento

Orientadora responsável

APÊNDICE G – DECLARAÇÃO DE LIBERAÇÃO DO USO DO NOME DO IEMA/BACABEIRA EM PUBLICAÇÕES E APRESENTAÇÕES CIENTÍFICAS

Declaração de liberação do uso do nome do IEMA/Bacabeira em publicações e apresentações científicas

Declaramos, para fins de realização de pesquisa científica nas dependências do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA Unidade Piena de Bacabeira – MA, que que Karyanne Moreira da Silva Nogueira Rosa, portadora do CPF n.º 009.598.273-66 e do RG n.º 18713742002-8 SSP/MA, está autorizada a citar o nome dessa Instituição nos relatos e publicações científicas da pesquisa intitulada "CURRÍCULO INTEGRADO NO ENSINO MÉDIO: a proposta do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA".

Declaramos também que estamos devidamente informados(as) sobre os objetivos e procedimentos a serem realizados para coleta de dados da referida investigação e que a pesquisadora garante a manutenção do sigilo e privacidade dos(das) participantes durante todas as fases da pesquisa.

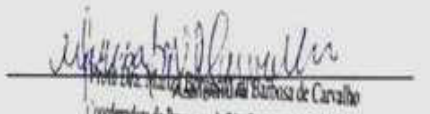
Bacabeira, 17 de agosto de 2018.


Carimbo da instituição e assinatura do responsável

Ana Cláudia Oliveira Santos
Gestora Geral - IEMA Bacabeira
Mat. 2192328

ANEXOS

ANEXO A – REGISTRO NO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (CEP/UFMA)

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS			
1 Projeto de Pesquisa CURRÍCULO INTEGRADO NO ENSINO MÉDIO a proposta do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão / IEMA do município de Bacabeira/MA			
2 Número de Participantes da Pesquisa 150			
3 Área Temática			
4 Área do Conhecimento: Grande Área 6. Ciências Sociais Aplicadas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5 Nome: KARYANNE MOREIRA DA SILVA NOGUEIRA ROSA			
6 CPF: 009.598.273-66		7 Endereço (Rua, n.º): RUA DO DESTERRO, Nº120, COND. PRAIA PORTO DA BARRA, BL 1B, APTO 5, SOLAR DOS LUSITANOS/TURU SOLAR DOS LUSITANOS SAO LUIS MARANHÃO 65065690	
8 Nacionalidade: BRASILEIRO	9 Telefone: 98981710767	10 Outro Telefone	11 E-mail: karyannetu2007@yahoo.com.br
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: <u>25</u> / <u>06</u> / <u>2018</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12 Nome: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO		13 CNPJ:	
14 Unidade/Orgão: Universidade Federal do Maranhão		15 Telefone: (98) 3272-8000	
16 Outro Telefone:		17 Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.	
Responsável: <u>Mônica Bezerra da Silva</u>		CPF: <u>705.553.897-15</u>	
Cargo/Função: <u>Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação</u>		Data: <u>25</u> / <u>06</u> / <u>2018</u>	
 Mônica Bezerra da Silva Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação		Matrícula SIAPE: 407631	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
NÃO SE APLICA			