



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ENSINO MÉDIO INTEGRADO:**  
**UM ESTUDO DE CASO SOBRE A PERCEPÇÃO DOCENTE ACERCA**  
**DA IMPLEMENTAÇÃO DO DECRETO Nº 5.154/04 NO CURSO DE TURISMO**  
**DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ**  
**– CAMPUS BELÉM**

**BRASÍLIA**  
**2010**

**ANA CLÁUDIA DO LAGO FIGLIUOLO**

**ENSINO MÉDIO INTEGRADO:  
UM ESTUDO DE CASO SOBRE A PERCEPÇÃO DOCENTE ACERCA  
DA IMPLEMENTAÇÃO DO DECRETO Nº 5.154/04 NO CURSO DE TURISMO  
DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ  
– CAMPUS BELÉM**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Jaqueline Moll

**BRASÍLIA  
2010**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ENSINO MÉDIO INTEGRADO:**  
**UM ESTUDO DE CASO SOBRE A PERCEPÇÃO DOCENTE ACERCA**  
**DA IMPLEMENTAÇÃO DO DECRETO Nº 5.154/04 NO CURSO DE TURISMO**  
**DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ**  
**– CAMPUS BELÉM**

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dra. Jaqueline Moll (Orientadora)  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Prof. Dr. Dante Henrique Moura  
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN

---

Prof. Dra. Olgamir Francisco de Carvalho  
Universidade de Brasília – UNB

---

Prof. Dr. Remi Castione (membro suplente)  
Universidade de Brasília

Dedico este trabalho a Deus, que é quem permite que tudo aconteça na minha vida, e à minha família, em especial às minhas filhas Ana Carolina e Adriana, aos meus pais Cláudio e Nilze e à minha irmã Ana Cristina.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, que sempre esteve presente em todos os momentos de minha vida.

Aos meus pais Cláudio e Nilze, a quem devo quase tudo o que sou na vida.

Às minhas filhas Ana Carolina e Adriana, que se fizeram presentes nas horas mais difíceis e compreenderam minhas ausências.

À minha irmã Ana Cristina e ao meu cunhado Ricardo, pelo apoio incondicional em tudo o que faço.

Às minhas sobrinhas Ana Gabriela e Ana Lívia, pelo carinho sempre.

Ao Carlos, que, nas dificuldades da reta final, me compreendeu, me confortou e me ajudou a superar essa etapa.

Aos meus amigos, a quem procurei para tornar os momentos difíceis mais amenos.

Aos meus colegas de trabalho, pela compreensão nos momentos decisivos.

À professora e orientadora Jaqueline Moll, por dois motivos: ter participado na construção do projeto gestor, sem o qual não teria sido possível estar aqui hoje; e ter acreditado em mim, compartilhando comigo conhecimentos, experiências e sabedoria.

Aos professores da Faculdade de Educação da UNB: Bernardo Kipnis; Olgamir Francisco de Carvalho e Remi Castione.

## RESUMO

O estudo tem por finalidade analisar a percepção dos docentes que atuam no Curso de Turismo do Instituto Federal do Pará, Campus Belém, em relação aos pressupostos da concepção de formação integral na prática docente. Dessa forma, tratamos de duas questões importantes: a primeira refere-se ao Ensino Médio Integrado e à Politécnica, mostrando, desde seu advento, os embates travados; a segunda refere-se aos impactos na Educação Profissional e o contexto mundial com os organismos internacionais e as Políticas Públicas para a Educação Profissional no Brasil, apresentando um breve histórico. Utilizando a metodologia de caráter qualitativo, fizemos entrevistas com cinco docentes, que constituem o *corpus* desta pesquisa, e analisamos as respostas com os procedimentos de análise de conteúdo referenciados em Bardin (2002), Franco (2003) e Richardson (1999). Foram aplicadas entrevistas onde foi possível analisar as percepções dos docentes acerca de como está se dando, na prática, esta integração, o significado do Ensino Médio Integrado, buscando detectar os avanços e retrocessos dessa implementação. Os resultados estão divididos em três partes: identificação do perfil daqueles que atuam nessa modalidade; percepção do docente que atua no Curso de Turismo acerca da integração; e impactos no fazer docente, buscando os pontos facilitadores e dificultadores entre a concepção de formação integral e os pressupostos norteadores da prática docente do Ensino Médio Integrado no Curso de Turismo no IFPA. Realizou-se um levantamento da oferta do Curso de Turismo de 2005 a 2009, na forma integrada em relação aos cursos subseqüentes, desde a vigência do Decreto nº 5.154/04. Conclui-se que, para a implementação do Curso de Turismo na forma integrada, a instituição deve investir na formação continuada do professor, tanto das disciplinas gerais, quanto das disciplinas específicas do Curso Técnico de Turismo.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado; concepção e prática; percepção docente; Decreto nº 5154/2004.

## **ABSTRACT**

The study aims to analyze the perceptions of teachers who work in the Program of Tourism of the Federal Institute of Para, Campus Belem, assumptions regarding the integral formation in the teaching practice. Thus, we deal with two important issues: the first refers to the integrated high school with professional education and polytechnic showing since its advent, the battles fought, the second refers to the impacts on Professional Education and the global context with international organisms and Public Policies for Professional Education in Brazil, presenting a brief history. Using qualitative methodology, we conducted interviews with five teachers, who constitute the corpus of this research, and analyze the responses to the procedures of content analysis referenced to Bardin (2002), Franco (2003) and Richardson (1999). Interviews were carried out where it was possible to examine the perceptions of the teachers about how they are putting in practice this integration, the meaning of integrated high school and professional school, seeking to experience the ups and downs of this implementation. The results are divided into three parts: identifying the profile of those engaged in this modality, perception of a teacher in Tourism Course about integration, and impacts on teaching way of teach, seeking to points that facilitate or difficult the design of comprehensive training and guiding assumptions of teaching high school integrated with professional education in the Tourism Program of IFPA. We conducted a survey of supply of the Tourism program from 2005 to 2009, studying the integrated high school with professional education in relation to post high school programs, since the validity of Decree No. 5.154/04. We conclude that, for the implementation of the Tourism Program as an integrated program, the institution should invest in the continuing education of teachers, both general cours, as well as the specific cours of the Tourism Program.

**KEYWORDS:** Integrated High School; design and practice, teacher perceptions; Decree No. 5154/2004.

## LISTA DE GRÁFICOS

**GRÁFICO 1** – Oferta de vagas no Ensino Médio Integrado e no Curso Subsequente de Turismo, no período de 2005 a 2009 – Pós-Decreto nº 5154/2004 ..... 83

**GRÁFICO 2** – Distribuição de Inscrições no Ensino Médio Integrado e no Curso Subsequente de Turismo, no período de 2005 a 2009 – Pós-Decreto nº 5154/2004 ..... 84



## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA 1</b> – Quantidade e percentual de professores de disciplinas gerais que atuam no Ensino Médio Integrado de Turismo, quanto ao gênero .....	58
<b>TABELA 2</b> – Quantidade e percentual de professores entrevistados que atuam no Ensino Médio Integrado de Turismo, quanto à Formação Inicial.....	59
<b>TABELA 3</b> – Quantidade e percentual de professores entrevistados que atuam no Ensino Médio Integrado de Turismo, quanto à Formação Continuada.....	59
<b>TABELA 4</b> – Quantidade e percentual de professores entrevistados que atuam no Ensino Médio Integrado de Turismo, quanto à distribuição da Formação Continuada por área de conhecimento.....	59
<b>TABELA 5</b> – Quantidade e percentual de professores de disciplinas gerais que atuam no Ensino Médio Integrado de Turismo, quanto ao gênero .....	62
<b>TABELA 6</b> – Quantidade e percentual de professores de disciplinas gerais que atuam no Ensino Médio Integrado de Turismo, quanto às disciplinas ministradas no Curso.....	63
<b>TABELA 7</b> – Quantidade e percentual de professores de disciplinas gerais que atuam no Ensino Médio Integrado de Turismo, quanto ao tempo de serviço.....	63
<b>TABELA 8</b> – Quantidade e percentual de professores de disciplinas gerais que atuam no Ensino Médio Integrado de Turismo, quanto ao vínculo empregatício.....	65
<b>TABELA 9</b> – Quantidade e percentual de professores de disciplinas gerais que atuam no Ensino Médio Integrado de Turismo, quanto à Formação Inicial.....	66
<b>TABELA 10</b> – Quantidade e percentual de professores de disciplinas gerais que atuam no Ensino Médio Integrado de Turismo, quanto à Formação Continuada.....	66
<b>TABELA 11</b> – Quantidade e percentual de professores de disciplinas gerais que atuam no Ensino Médio Integrado de Turismo, quanto à distribuição da Formação Continuada por área de conhecimento.....	67
<b>Tabela 12</b> – Quantidade e percentual de professores da área técnica que atuam no Ensino Médio Integrado de Turismo, quanto ao gênero.....	68

<b>TABELA 13</b> – Quantidade e percentual de professores da área técnica que atuam no Ensino Médio Integrado de Turismo, quanto ao vínculo empregatício.....	68
<b>TABELA 14</b> – Quantidade e percentual de professores da área técnica que atuam no Ensino Médio Integrado de Turismo, quanto ao tempo de serviço.....	68
<b>TABELA 15</b> – Quantidade e percentual de professores da área técnica que atuam no Ensino Médio Integrado de Turismo, quanto à Formação Inicial.....	69
<b>TABELA 16</b> – Quantidade e percentual de professores da área técnica que atuam no Ensino Médio Integrado de Turismo, quanto à Titulação.....	69
<b>TABELA 17</b> – Quantidade e percentual de professores da área técnica que atuam no Ensino Médio Integrado de Turismo, quanto à distribuição da Formação Continuada por área de conhecimento.....	70
<b>TABELA 18</b> – Cursos da Educação Profissional por Dependência Administrativa, segundo a Área Profissional e a Região Geográfica, em 30/3/2005.....	80
<b>TABELA 19</b> – Criação de Curso de Ensino Médio Integrado e Cursos Subsequentes de Turismo, no período de 2005 a 2009 – Pós-Decreto nº 5154/2004 no IFPA.....	81
<b>TABELA 20</b> – Matrículas da Educação Profissional por Modalidade de Oferta, segundo a Área Profissional e a Região Geográfica, em 30/3/2005.....	81
<b>TABELA 21</b> – Quantidade de vagas ofertadas e candidatos inscritos no Ensino Médio Integrado e no Curso Subsequente de Turismo, no período de 2005 a 2009 – Pós-Decreto nº 5154/2004.....	82

## **LISTA DE APÊNDICES**

<b>APÊNDICE A – Roteiro de entrevistas</b> .....	<b>97</b>
--------------------------------------------------	-----------

## LISTA DE SIGLAS

- BID** – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BIRD** – Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
- BM** – Banco Mundial
- CEB** – Câmara de Educação Básica
- CEFET** – Centro Federal de Educação Tecnológica
- CEPAL** – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
- CINTERFOR** – Centro Interamericano de Investigação e Documentação sobre a Formação Profissional
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CST's** – Cursos Superiores de Tecnologia
- CONAES** – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
- DEEB** – Diretoria de Estatísticas da Educação Básica
- DTIC** – Diretoria de Tecnologia e Inovação
- E.A.A.PA** – Escola de Aprendizes de Artífice do Pará
- EPT** – Educação Profissional e Tecnológica
- ETFPA** – Escola Técnica Federal do Pará
- FMI** – Fundo Monetário Internacional
- IFPA** – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** – Ministério da Educação e Cultura
- OIT** – Organização Internacional do Trabalho
- PNUD** – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
- PROEJA** – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
- SENAC** – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
- SENAI** – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
- SETEC** – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
- SINAES** – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
- UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- UNICEF** – Fundo das Nações Unidas para a Infância
- USAID** – Agência Internacional dos Estados Unidos para o Desenvolvimento

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	15
<b>1 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL .....</b>	<b>17</b>
1.1 O CONTEXTO MUNDIAL E OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS: IMPACTOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL .....	17
1.2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL .....	24
<b>2 ENSINO MÉDIO INTEGRADO E POLITECNIA .....</b>	<b>44</b>
2.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO .....	44
2.2 A POLITECNIA .....	48
<b>3 DECISÕES E ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....</b>	<b>55</b>
3.1 A ABORDAGEM METODOLÓGICA .....	57
3.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA .....	58
3.3 A COLETA DE DADOS: ENTREVISTAS .....	59
3.4 O IFPA – CAMPUS BELÉM – DESCRIÇÃO DO LOCAL DA PESQUISA .....	60
<b>4 O PERFIL DOS DOCENTES QUE ATUAM NO CURSO DE TURISMO DO IFPA .....</b>	<b>62</b>
4.1 O PERFIL PROFISSIONAL DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO CURSO DE TURISMO NO IFPA CAMPUS BELÉM .....	62
4.1.1 Os docentes de disciplinas gerais .....	62
4.1.2 Os docentes da área técnica .....	68

<b>5 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NA PERCEPÇÃO DOS DOCENTES DO CURSO DE TURISMO DO IFPA</b> .....	71
5.1 A INTEGRAÇÃO CURRICULAR: O DECRETO Nº 5.154/04 E A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES A RESPEITO DELES MESMOS E DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO ...	71
5.1.1 Percepção docente acerca das mudanças na Educação Profissional: Decreto 2.208/97 ao Decreto 5154/04 .....	72
5.1.2 Percepção docente acerca da concepção do Ensino Médio Integrado .....	73
5.1.3 Percepção docente acerca Curso de Ensino Médio Integrado de Turismo .....	76
5.2 OFERTA DE CURSO DE TURISMO INTEGRADO E SUBSEQUENTE APÓS O DECRETO Nº 5154/2004 .....	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	86
REFERÊNCIAS .....	90
APÊNDICE – Roteiro de Entrevista .....	97

## **INTRODUÇÃO**

O interesse pela temática aqui pesquisada tem origem em nossa prática profissional como educadora em mais de 20 anos, vinculada à Educação Profissional, especificamente na Escola Técnica Federal do Pará, atualmente, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA).

Esta atividade possibilitou observarmos as diretrizes normativas da Educação Profissional, no Brasil. Nesse trajeto foi possível vivenciarmos a transformação da Escola Técnica em Centro Federal de Educação Tecnológica e, agora, em Instituto Federal.

Participamos de diferentes momentos de mudança, como a obrigatoriedade da habilitação profissional para todos que cursassem o antigo Segundo Grau; presenciamos, também, a oferta da Educação Profissional separada da Educação Básica, e, neste momento, presenciamos a tentativa de implementação do Decreto nº 5.154/04, que propõe a articulação do Ensino Médio com a Educação Profissional, entre outras possibilidades.

Essa vivência despertou-nos o interesse pelo estudo de autores que investigam a Educação Integrada no Ensino Médio, como Gaudêncio Frigotto, Acacia Zeneida Kuenzer, Maria Ciavatta, Marise Ramos, Lucília Machado, Demerval Saviani, Dante Moura, Jaqueline Moll, entre outros, analisando mais a fundo o Decreto nº 5.154/04, sem esquecer, contudo, o Decreto nº 2.208/97, que o antecedeu historicamente, e as legislações complementares que, ao longo dos tempos, nortearam a Educação Profissional.

Esses autores e seus estudos incentivaram nosso caminhar na busca da compreensão dos avanços e retrocessos na implementação do Decreto nº 5.154/04 no IFPA, bem como os caminhos trilhados pela Educação Profissional no Brasil.

A escassez de estudos que mostrem a implementação do Decreto nº 5.154/04 justificaria, por si só, a opção pela investigação sobre o tema. Embora haja uma grande produção acadêmica acerca do Decreto em si e de como se deu a sua construção, constatamos a ausência de análises e de dados referentes à sua implementação nas escolas de Educação Profissional.

Assim, mediante tal necessidade, procuramos entender, por meio da percepção dos docentes que atuam no Ensino Médio Integrado, especificamente os do Curso de Turismo do IFPA, como está sendo para eles, na prática, esta integração, e qual o significado do Ensino Médio Integrado, buscando detectar os avanços e retrocessos dessa implementação.

Nesse sentido, apresentamos, a seguir, as questões que nortearam o processo de investigação da pesquisa:

- Qual a compreensão dos docentes do IFPA sobre o Ensino Médio Integrado?
- Os professores estão colocando em prática a relação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura como princípio educativo para a Educação Profissional?
- O Decreto está atingindo, de fato, seus objetivos no âmbito do Curso de Turismo do IFPA?
- Quais os fatores que facilitam e que dificultam a sua implementação? e

Reconhecendo-se que há dificuldade na relação entre a prática pedagógica e a teoria no espaço da sala de aula, não pretendemos esgotar o assunto ao analisar a compreensão dos docentes do IFPA que atuam no Ensino Médio Integrado no Curso de Turismo, mas sim começar uma pesquisa que pode colaborar no sentido de alertar de como, de fato, está sendo trabalhada a integração curricular, e levantar elementos com vistas a refletir acerca da percepção dos professores que atuam no Ensino Médio Integrado.

Os seguintes objetivos norteiam esta dissertação:

Objetivo geral:

- Explicitar a percepção dos docentes que atuam no Curso de Turismo do IFPA sobre o Ensino Médio Integrado a partir do Decreto nº 5.154/04;

Objetivos específicos:

- Levantar a qualificação do quadro docente que atua no Curso de Turismo do IFPA, com vistas a detectar a formação pedagógica, a interface de sua formação com sua atuação enquanto docente de turmas do Ensino Médio Integrado;
- Comparar a oferta da educação média integrada em relação aos Cursos Subsequentes de Turismo, desde a vigência do Decreto nº 5.154/04 até o ano 2009.

A estrutura deste trabalho apresenta, inicialmente, apresenta uma análise sobre os caminhos das políticas públicas para a Educação Profissional, em seguida apresenta conceitos e definições de Ensino Médio Integrado e Politecnia; em seguida, são apresentada as decisões e aspectos metodológicos da pesquisa e o perfil dos docentes do Curso investigado.

No quinto capítulo são apresentadas as respostas levantadas ao problema, a partir do trabalho empírico, bem como são elencadas algumas sugestões e são apresentadas as limitações encontradas no decorrer da construção desta pesquisa. Esperamos que esta pesquisa possa contribuir com outros estudos e reflexões acerca do Ensino Médio Integrado, na construção e reconstrução de propostas pedagógicas.



# **1 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

## **1.1 O CONTEXTO MUNDIAL E OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS: IMPACTOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Antes de analisarmos o contexto mundial atual, cabe aqui fazer um histórico dos anos 1990, época em que houve uma forte influência dos organismos internacionais.

A crescente interdependência das economias, em nível internacional, nos anos 1990, criou um ambiente econômico no qual distúrbios, inicialmente nacionais, foram transmitidos e ampliados muito rapidamente, criando incertezas para a economia como um todo.

Nesse sentido, toma-se como exemplo o fenômeno da homogeneização das políticas de formação profissional latino-americanas, implementadas nos anos 90 do século XX, o qual pode ser melhor compreendido se for considerado o papel dos organismos internacionais. Contudo, tais instituições não são homogêneas, nem em sua composição, nem em seus objetivos e interesses; portanto, defendem diferentes posições nas suas propostas para a educação na América Latina.

Essa situação foi e é exacerbada tanto pela ausência de regras e instituições internacionais capazes de regular os fluxos financeiros e comerciais, quanto pelas limitações das políticas internacionais de coordenação econômica.

Neste contexto de interdependência mundial, temas como educação, entre outros, são cada vez mais negociados e definidos por meio de acordos internacionais, em que os países em desenvolvimento se comprometem a estabelecer condições para maior competitividade no mercado interno, através de políticas de liberalização comercial, privatização e desregulamentação de investimentos diretos dos estrangeiros, de mecanismos de transferência de tecnologia, de serviços portuários e de legislação antitruste e sobre propriedade intelectual, em troca de uma prometida, mas desigual inserção no comércio mundial e, especialmente, para continuar tendo acesso aos recursos internacionais necessários para manter a estabilidade das economias nacionais, colocadas em uma posição extremamente frágil diante da volatilidade dos capitais. Sobretudo para os países em desenvolvimento, ampliam-se os riscos de desestabilização econômica decorrentes da entrada e saída rápida de elevados volumes de capital especulativo.

Ainda é mantida a influência das instituições nascidas do acordo de Bretton Woods, acordo este que nasceu na Conferência Internacional Monetária de Bretton Woods, ocorrido

em 1944, e visava assegurar a estabilidade monetária internacional, impedindo que o dinheiro escapasse dos países e restringindo a especulação com as moedas mundiais.

Antes do referido Acordo, o padrão ouro de troca – que prevaleceu entre 1876 e a Primeira Guerra Mundial – dominava o sistema econômico internacional a título de auxiliar o desenvolvimento, tais instituições sugerem ajustes nas economias nacionais, a partir de diagnósticos, nem sempre precisos, sobre as necessidades e peculiaridades locais e que, muitas vezes, atendem mais aos interesses das economias centrais do que aos dos países em desenvolvimento.

No que concerne à educação e à formação profissional, as propostas dirigidas à América Latina foram formuladas especialmente pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), pelo Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), mais conhecido como Banco Mundial (BM), pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pela Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) e pela Agência Internacional dos Estados Unidos para o Desenvolvimento (USAID).

A importância dos organismos internacionais na configuração das políticas públicas, na América Latina, não é novidade e é amplamente reconhecida, variando apenas o grau de importância atribuída a eles por diferentes autores.

Para fins de análise, adota-se a classificação dos organismos internacionais utilizada por Pronko (2000) entre agências de financiamento e agências de cooperação técnica, buscando com esse procedimento evidenciar mais precisamente os instrumentos de atuação e práticas desses organismos. Os organismos de financiamento, como o FMI, o BIRD e o BID, diferem entre si, mas apresentam igualmente notáveis convergências.

Tanto o FMI quanto o Banco Mundial tratam a formação profissional como meio de obtenção de maior competitividade para os países latino-americanos. Entretanto, o FMI considera que o mercado de oferta e demanda de formação profissional deve ajustar-se livremente, enquanto para o Banco Mundial a intervenção justifica-se, uma vez que o equilíbrio do mercado fora rompido por intervenções do Estado que elevaram a demanda por tipos específicos de mão de obra, criando um descompasso que precisaria ser corrigido. Roggero (2000, p.11) afirma que:

Os pontos de conexão entre essas organizações são representados pela ideia comum de um novo modelo de relação sociedade-Estado, apoiado em reformas voltadas à descentralização, privatização e desregulamentação, entre outras, com maior participação do empresariado, das organizações não governamentais (ONGs) e das organizações sociais comunitárias; porém, assistidos pelos organismos internacionais. Quanto às contradições, a dupla FMI-BM vê a educação como “meio”, mas enquanto o FMI propõe que se deixe o mercado livre para se ajustar, o BM propõe intervenção na educação para acelerar o processo.

Ainda analisando os anos 1990, percebemos que Ensino Fundamental é a prioridade do Banco Mundial, sendo recomendada para os países em desenvolvimento por ser o que mais contribui para a redução da pobreza. Por esse motivo, é o âmbito no qual o Estado deveria concentrar recursos, com uma retirada paulatina de sua presença como financiadora dos demais níveis. O acesso ao Ensino Superior, nos países em desenvolvimento, foi percebido como uma possibilidade real para poucos e, por isso, não justificaria gastos elevados em sistemas de ensino propedêuticos para todos. Essa proposição recoloca a questão da dualidade estrutural do Ensino Médio.

Em relação à Educação Profissional, o Banco Mundial preconiza que esta deveria buscar uma melhoria na flexibilidade, na eficiência e na qualidade do treinamento, com enfoque na produtividade, ou seja, os sistemas de formação seriam mais “custo-eficientes” ao focalizar o treinamento para o emprego produtivo, equilibrando a oferta de pessoas treinadas com a demanda de empregos. Para aumentar a produtividade, é necessário aumentar a flexibilidade da força de trabalho e dos sistemas de treinamento, melhorar o equilíbrio entre oferta e demanda de habilidades e atingir uma série de necessidades de treinamentos especializados. As opções para atingir tais objetivos apontadas pelo Banco Mundial são:

- a. fornecer educação de cunho generalista, a qual dota a força de trabalho de maior flexibilidade;
- b. separar treinamento e educação, retirando dos ministérios da educação os programas de formação profissional como forma de aumentar a flexibilidade dos currículos, flexibilizar os requisitos para ingresso e a duração dos cursos. O pressuposto aqui é de que apenas os cursos pós-secundários requereriam maior instrução teórica;
- c. encorajamento ao fornecimento de treinamento pelo setor privado. Este é um aspecto também ressaltado quando se discute o papel do Estado na formação que, segundo os documentos do Banco, deve transitar de provedor direto e financiador da Formação Técnico-Profissional (FTP) para os papéis de regulamentador, mantenedor do controle de qualidade e orientador do sistema por meio de incentivos, passando a

FTP para a iniciativa privada, que estaria em maior sintonia com o mercado e seria mais flexível para atender às mudanças de demandas (BANCO MUNDIAL, 1989).

O Brasil é citado no documento “Education Sector Strategic”, do Banco Mundial (2000), como um dos países que empreenderam reformas nos sistema de formação profissional em sintonia com as proposições do Banco, referindo-se ao Decreto nº 2208/97 e as Diretrizes do Conselho Nacional de Educação à época.

Enquanto o Banco Mundial concentra esforços no sistema de educação básica, o BID desponta como financiador de destaque das reformas ocorridas no ensino técnico, no Brasil e na América Latina. O BID foi criado em 1959 com o objetivo de impulsionar o progresso econômico e social na América Latina, via financiamento tanto para empresas privadas quanto para projetos setoriais, viabilizando a constituição de economias de mercado.

Entre as funções principais do BID, estão as de financiar o desenvolvimento dos países membros, complementando o investimento privado, e proporcionar assistência técnica para a preparação, o financiamento e a execução de programas de desenvolvimento. O BID, que tradicionalmente financiava setores produtivos e de infraestrutura básica, tem passado a priorizar questões como equidade social, redução da pobreza, “modernização e integração” e o meio ambiente.

Quanto à área educacional, o BID considera que os projetos devem visar à promoção da integração das atividades educativas com a estratégia de desenvolvimento nacional dos países membros. Assim, os projetos a serem financiados devem visar à formação de recursos humanos para o desenvolvimento (fornecer conhecimentos que permitam às pessoas desempenhar com eficiência as tarefas ocupacionais); à igualdade de oportunidades educacionais, com equidade nas condições de acesso; à eficiência dos investimentos na educação.

Por ser uma agência de financiamento voltada para o “progresso econômico e social”, o BID atua considerando a eficiência econômica e social dos projetos propostos, além da capacidade pagadora do “cliente”.

Dessa forma, a concessão de empréstimos é vinculada à análise do desempenho dos indicadores econômicos e sociais do país solicitante.

Segundo João dos Reis Silva Jr. (2002, p. 205-206),

[...] o Plano Decenal de Educação para Todos é a expressão brasileira do movimento planetário orquestrado pela UNESCO, BIRD/Banco Mundial e assumido, no Brasil, como orientador das políticas públicas para a educação que resultaram na reforma educacional brasileira dos anos 1990, realizada em todos os níveis e modalidades, com diretrizes curriculares, referenciais curriculares, Parâmetros Curriculares Nacionais para níveis e modalidades de ensino, produzidos estes de forma competente por especialistas de nossas melhores universidades e instituições de pesquisa, afinados com o compromisso assumido pelas autoridades políticas brasileiras, em todas as áreas de ação do Estado, particularmente para a educação.

O investimento em Educação Profissional é considerado um investimento que gera retornos econômicos e sociais para o país, desde que conduzido com eficiência. Outro aspecto a ser observado é a ênfase na participação do setor privado na gestão, com referência ao pagamento dos serviços de qualificação.

Em conjunto, FMI, BIRD e BID compartilham uma visão econômica da educação, tratando-as antes como políticas econômicas do que sociais.

A educação é assim deslocada do quadro das políticas sociais e passa a ser considerada, juntamente com outras áreas estratégicas, tais como infraestrutura urbana, meio ambiente, ciência e tecnologia, fonte potencial de dinamismo para romper o quadro de instabilidade macroeconômica e estagnação das atividades que vêm ocorrendo desde os anos 1980 (Cf. SILVA & MELLO, 1992, p. 245).

Embora Silva e Mello (1992) se refiram à política educacional dos anos 90 do século XX, de forma geral, em um ato de liberdade, tomam-se suas palavras como boa expressão da perspectiva, ora explícita, ora implícita, dessas três agências de financiamento.

Entre os organismos de cooperação técnica, seguindo a classificação proposta, consideramos a UNESCO, o PNUD e o UNICEF, órgãos das Nações Unidas, a CEPAL, a OIT e o CINTERFOR. Em alguns casos com um acento mais político, em outros mais técnicos, essas agências internacionais ocupam um lugar de absoluto destaque na construção e na difusão de princípios e práticas que foram incorporados ao debate sobre a formação profissional na América Latina e seus desafios. É a partir daí, por exemplo, que se difundem ideias como a da criação de uma nova institucionalidade para a formação profissional, do tripartismo como princípio que deve reger a articulação entre os atores sociais, a equidade, a empregabilidade e as competências, entre muitos outros conceitos centrais que dão o tom, tanto da política quanto das análises sobre as mesmas.

O UNICEF e o PNUD têm como eixo central o conceito de desenvolvimento humano, sendo que a educação, entendida com uma das necessidades básicas da população, é

um dos meios para se alcançar esse objetivo, juntamente com o acesso à saúde, ao saneamento básico e à habitação.

A educação é, portanto, parte de uma política integrada voltada a minorar os efeitos gerados por um modelo de desenvolvimento excludente.

Para a UNESCO, assim como a falta de formação profissional, não é o único nem o mais importante fator que explica o desemprego, somente a oferta de educação também não é suficiente para reverter tal situação. Voltado para o desenvolvimento e o crescimento dos países latino-americanos, esse organismo propõe o resgate da função dos poderes públicos e coloca como grande desafio dos anos 1990 a promoção da qualidade da educação e da gestão do sistema. Ao poder público caberia articular e estimular acordos e parcerias entre os atores sociais envolvidos e garantir a continuidade e a estabilidade do sistema educativo.

A Organização Internacional do Trabalho (OIT), em estreita convergência com as proposições da UNESCO e da CEPAL, defende a formação profissional como um direito dos trabalhadores, bem como o acesso a trabalhos dignos.

A partir de la aprobación de ambos [documentos], se modifica la concepción tradicional, en virtud de la cual se atribuía a la formación profesional la sola función de equilibrar el mercado de trabajo, y se adopta una mucho más amplia y dinámica, con arreglo a la cual se considera al desarrollo de los recursos humanos como un factor principal de desenvolvimiento económico y social. (HENDERSON, 2000, p. 47)

No entanto, como bem destaca Demo (1999), a educação é lançada em uma armadilha. Crescentes expectativas repousam sobre a educação, quer por parte daqueles que projetam um modelo de desenvolvimento mais humano, quer pelos que se voltam ao enfrentamento do duplo desafio de promover, ao mesmo tempo, maior competitividade empresarial e justiça social, visando minorar os efeitos da exclusão social e econômica.

[...] o recuo impressionante dos direitos trabalhistas em todo o mundo, a título de flexibilização do sistema produtivo, assinala igualmente para um horizonte de perspectivas complicadas, no qual a educação, ao lado de ser lançada como tábua de salvação, não resolve tudo, sobretudo porque não é ela que cria emprego, pelo menos no curto prazo. (1999, p. 6).

Muitas organizações internacionais, como o Banco Mundial, UNESCO e até o UNICEF, podem ser consideradas agências que exercem influência sobre o processo de criação de políticas nacionais; no entanto, essas influências são sempre recontextualizadas e reinterpretadas pelos Estados-Nação.

No bojo dessa discussão, torna-se importante visualizarmos o contexto da educação profissional que estava vinculada nos anos 1990, inevitavelmente, a todo esse processo descrito até aqui. Todas essas concepções tiveram relevância no contexto da Educação desenvolvida no Brasil, uma vez que configuram um complexo processo que precisa ser revisto na sua amplitude, tal qual a sociedade brasileira se apresenta.

Os desafios impostos pelo mundo contemporâneo impulsionado pelas lutas sociais e a necessidade de formação profissional com escolarização para jovens e adultos deram origem ao Programa Nacional de Educação Profissional. As transformações aceleradas no mundo contemporâneo fazem com que a cada dia aumente a demanda social por políticas eficazes. Estão entre os fundamentos do programa as discussões sobre a integração entre formação geral e formação profissional, travadas desde os anos 1980 e tendo como marco a promulgação do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.

As grandes transformações das últimas décadas no campo da economia, mediante a globalização dos mercados; a reestruturação produtiva efetivada no mundo do trabalho; a intensificação da ciência e da técnica como força produtiva e a revolução no campo da informação e das comunicações exigem de cada governo uma atenção profunda e especial com a educação e qualificação de seus cidadãos e trabalhadores.

No começo dos anos 2000, com a posse do novo presidente é implantado no Brasil um novo projeto de nação e de desenvolvimento sustentável, voltado para o crescimento econômico e social, com distribuição de renda, inclusão e justiça social, soberania, cooperação e integração internacional.

Este projeto de desenvolvimento da nação brasileira exige que todas as políticas públicas estejam comprometidas, com no mínimo, três eixos:

- Inclusão social dos brasileiros no mundo do trabalho e que os mesmos possuam cidadania;
- Desenvolvimento das forças produtivas internas e
- Diminuição das vulnerabilidades econômicas, culturais, científicas e tecnológicas.

Com isso pretende-se garantir uma Profissionalização Sustentável, algo de extrema necessidade para o projeto de desenvolvimento da nação que este Governo propõe e que o país necessita. A ideia de profissionalização sustentável envolve a atualização e o acompanhamento da rápida transformação tecnológica que o mundo passou e tem passado nos últimos anos e a garantia dos direitos sociais do trabalhador.

E é neste cenário que um grande esforço pela valorização da Educação Profissional e Tecnológica está sendo empenhado pela articulação entre o Ministério da Educação (MEC/SETEC), Conselhos de Dirigentes e Sindicatos dos Setores Educacionais públicos e privados, visando o estabelecimento de uma Política Pública de Educação Profissional e Tecnológica, estratégica.

Fato é que as transformações que ocorrem no Brasil também ocorrem mundialmente, e podemos identificar pelo menos dois eixos norteadores, um a partir das dinâmicas geradas por posições mais economicistas do tipo neoliberal, do Banco Mundial, dos processos padronizados pela mundialização e outra pelos princípios da UNESCO, com valores baseados que indicam caminhos para a paz, respeito a direitos humanos, justiça social, multiculturalidade e promoção das minorias e excluídos.

## 1.2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

No Brasil, quando se discute educação, é preciso considerar inúmeros aspectos, pelo fato de ser este um país de dimensões continentais, com situações sociais, econômicas e culturais típicas e diferenciadas, que obrigam a refletir sobre como se aproximam e se articulam as ações promovidas nas três esferas de governo (municipal, estadual e federal), bem como se essas ações refletem os anseios da população no que diz respeito à escolaridade e à formação para o trabalho.

Historicamente, apesar dos esforços empreendidos para estabelecer políticas educacionais afirmativas dessa modalidade de ensino, a educação profissional de nível médio foi e continua sendo discriminada por uma significativa parcela da sociedade, que a tem como um meio de fazer ingressar no mercado de trabalho pessoas consideradas como possuidoras de capacidade intelectual, econômica e social insuficientes para prosseguirem nos estudos. A baixa definição dos objetivos, finalidades e proposições dessa modalidade de ensino certamente podem ser tomados como fatores contributivos para esse entendimento.

Também não se pode perder de vista que a delimitação do trabalho dos técnicos depende de situações locais e de circunstâncias que os tornam profissionais necessários e fundamentais no campo em que atuam.

A partir deste cenário descrito, é importante situarmos, neste tópico, como a Educação Profissional é estabelecida no contexto brasileiro, para entendermos que ela é uma política pública nos termos concluídos até aqui.



De um modo geral, a oferta da Educação pelo Estado ocorreu de forma tardia, no Brasil, se comparada com outros países. Isso ocorreu devido ao fato de que o Estado demorou a assumir a Educação como uma questão pública.

A educação profissional, em nosso país, pode ser compreendida como um sistema que reflete determinada visão de mundo, mas que denota uma limitada apreensão da realidade, se considerada a delimitação tempo-espaço e as especificidades que nele ocorrem. É possível, porém, quantificar e qualificar os princípios informativos da lógica desse sistema educativo, que assume configurações definidas em cada momento histórico, numa espécie de ambiência, equivalente a um contínuo processo de mutação.

Começamos a falar do ensino dos ofícios realizado pelos jesuítas, que era feito por meio de um processo reprodutivo de mestres para aprendizes, e servia como processo regulador da economia corporativa. (Cf. CUNHA, 2005).

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

A Companhia de Jesus trouxe da Europa religiosos para aqui praticarem suas especialidades profissionais e, simultaneamente, ensinarem seus misteres a escravos e homens livres que demonstrassem habilidades para a aprendizagem. Visavam, desse modo, a suprir a carência de mão de obra especializada observada na Colônia (Cf. MANFREDI, 2002, p. 69).

A par da atividade educativa e da catequese dos indígenas, os jesuítas tiveram influência decisiva na construção de escolas para setores da elite do Brasil Colônia. Tal como havia ocorrido em Portugal, os colégios jesuítas se dedicavam, sobretudo, à formação de indivíduos para ocupar posições de direção e de mando na sociedade, privilegiando o currículo humanístico, que mais interessava às famílias dos ricos senhores de engenho, por assemelhar-se à cultura dos nobres portugueses. Por consequência, o ensino científico profissional pouco evoluía por estar associado ao trabalho manual, tido como próprio para os escravos. O próprio sistema escravocrata vigente à época imprimia um caráter subalterno às atividades físicas e manuais. Assim,

numa sociedade onde o trabalho manual era destinado aos escravos (índios e africanos), essa característica “contaminava” todas as atividades que lhes eram destinadas, as que exigiam esforço físico ou a utilização das mãos [...]. Aí está a base do preconceito contra o trabalho manual, inclusive e

principalmente daqueles que estavam socialmente mais próximos dos escravos: mestiços e brancos pobres. (CUNHA, 2000, p. 90).

Com a transferência da Corte Portuguesa para o Brasil, em 1808, ocorrem transformações sociais, econômicas e políticas de grande significado para a Colônia. Do ponto de vista da educação profissional, a historiografia oficial aponta a formação de corporações de ofícios, a exemplo de Portugal, onde foram adotados os padrões de hierarquia e disciplina vigentes no âmbito militar.

Em 1819 foi criada a Casa Pia, na Bahia, que, de acordo com Cunha (2005), foi a primeira instituição no Brasil voltada ao atendimento dos desvalidos, como crianças abandonadas e órfãs, e também foi responsável pela formação dos mesmos para o trabalho.

Porém, inicia-se um esforço público de organização da Educação Profissional voltada para preparar operários para o exercício profissional. Mudanças socioeconômicas foram registradas nesse período, provocadas pela extinção da escravatura, a consolidação do projeto de imigração e pela expansão da economia cafeeira, pela aceleração dos processos de industrialização e urbanização, portanto, do trabalho assalariado.

Ao fazer a síntese sobre a educação profissional na primeira república Manfredi (2002, p. 94) diz:

[...] foi possível notar que a Primeira República se caracterizou como um período de grandes transformações e de grande ebulição social, no qual se gestaram novas práticas e concepções de Educação profissional: ao lado da concepção assistencialista e compensatória, surgiram a concepção católica-humanista, orientada pelo trabalho como antídoto à preguiça, à vadiagem, e às ideias revolucionárias, a concepção anarco-sindicalista de educação integral e, finalmente, a visão de formação profissional para o mercado de trabalho – para o exercício das funções e atribuições dos postos de trabalho, segundo os padrões do regime fabril e do trabalho assalariado capitalista.

No começo do século XX, já existiam muitas pessoas sem acesso às escolas, os governadores também clamavam por mais instituições de ensino. Foi então que o Decreto 7.566/1909 cria, no Governo Nilo Peçanha, 19 escolas, uma em cada unidade da Federação, exceto no Distrito Federal e no Rio Grande do Sul. O Decreto instituía o Ensino Profissional primário e gratuito nas 19 capitais dos estados brasileiros com base no pressuposto de que o crescimento das cidades e das suas populações demandava uma luta pela subsistência cada vez maior. E como um dos primeiros deveres do governo da República era formar cidadãos úteis à nação, caberia a ela, portanto, não só habilitar desafortunados com preparo técnico e intelectual, como “fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo que os afastará da

ociosidade, escola do vício e do crime” (BASTOS, 1988, p. 3), o que significa um preparo não só técnico, como ideológico.

Porém, segundo Acácia Kuenzer (1988, p. 13), o surgimento dessas escolas de aprendizes e artífices “não pode ser apontado como decorrência direta das necessidades de mão de obra qualificada para o mercado”, visto que o processo de industrialização à época era muito incipiente. Uma das finalidades das escolas era evitar que os filhos dos pobres permanecessem nas ruas, uma espécie de lei, para evitar a vagabundagem.

O argumento utilizado para o surgimento destas instituições refere-se à questão política, ou seja, o Estado precisava oferecer às camadas mais pobres da população algum meio de se inserir no mercado de trabalho.

Assim, surgiram as Escolas de Aprendizes Artífices por todo o Brasil, início da rede federal de educação profissional hoje existente, porém, à época, eram ligadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, esse foi um marco muito importante para as políticas públicas da educação profissional brasileira, que com tal medida passa o Brasil a oferecer educação profissional em âmbito nacional.

A educação surge então, como o elemento capaz de fomentar as novas características requeridas socialmente e consolidar o ideário liberal que por aí perpassava. Esse é o ambiente do fortalecimento e demarcação do ensino profissional, o de crescentes demandas dos processos produtivos com ampliação das atividades voltadas para os setores secundário e terciário, até a década de 1930 ainda incipientes, decorrentes da divisão social e técnica do trabalho, que, então, era organizado e gerido de acordo com os modelos taylorista/fordista, em resposta ao crescente desenvolvimento industrial que requeria mão de obra qualificada (Cf. KUENZER, 1988).

Cabe ainda ressaltar que, no período que durou a implantação e consolidação da industrialização – 1930 e 1961 – com o intuito de substituir a importação, as classes sociais ligadas à produção industrial, ao setor de serviços e à burocracia estabeleceram entre si uma aliança que possibilitou o acobertamento da contradição entre o capital e o trabalho, e garantiu a “paz social” disseminada pela burguesia, por meio de seus representantes no governo (WARDE, 1979, p. 65).

O trajeto da instituição que hoje é chamada de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) passa pela Escola Industrial de Belém que, posteriormente,

transformou-se em Autarquia Federal, adquirindo autonomia didática, financeira, administrativa e técnica em 1959.

A partir de 1966, foi renomeada de Escola Industrial Federal do Pará e passa a atuar com Ensino Profissional em nível de 2º Grau, em atendimento ao novo cenário vislumbrado pela abertura da estrada Belém-Brasília, com gradativa extinção do curso ginásio-industrial. Em 1968, passou a chamar-se Escola Técnica Federal do Pará (ETFPA).

Em 1997, por meio do Decreto 2.208/97, foi instituída pelo MEC a Educação Profissional, em níveis Básico, Técnico e Tecnológico, e a ETFPA foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET-PA). Por meio de Decreto em 18 de Janeiro de 1999, e em 29 de dezembro de 2008, com a publicação da Lei nº 11.192, sancionada pelo presidente Lula, o CEFET-PA, assim como os demais centros de educação tecnológica brasileiros, passou a ser o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia.

Retomemos a história da educação no Brasil.

A Educação, no Brasil, passou a ser efetivamente um dever do Estado, após a revolução de 1930, quando foi criado o Ministério da Educação e Saúde, no governo provisório da era Vargas, que passou a conduzir o processo educativo no país.

Em 1937, com a reorganização do Ministério da Educação e Saúde Pública, a Escola de Aprendizes Artífices do Pará passou a chamar-se Liceu Industrial do Pará e, em 1942, Escola Industrial de Belém, ano de ruptura no ensino profissionalizante do país, com mudança significativa na função e concepção do mesmo, pois inicia-se nesse instante uma outra ordem que atenderia a um intento social de industrialização e à consolidação do capitalismo no Brasil, bases lançadas através do Decreto nº 24.554, de 3 de julho de 1934, com o projeto de ensino industrial, e concretizada oito anos mais tarde (Cf. BRANDÃO, 1999).

As políticas públicas e reformulações implantadas no sistema educativo no Brasil não foram suficientes para terminar com a dualidade da educação entre o ensino propedêutico e o profissionalizante, como não perdeu também o caráter assistencialista.

Essa dualidade leva a outra que indica sempre dois caminhos bem delimitados, um a ser percorrido pelas elites, que culmina no Ensino Superior, e outro caminho para os que se preparam para a execução do trabalho em cursos de formação profissional. Cunha (2000b) nos faz observar que essa dualidade tanto deve ser considerada por esse prisma da separação entre ensino prático-profissional e cultura geral como também pelo alto prestígio do ensino superior e o baixo prestígio da escola profissional.

No início do século XX, o Brasil ainda importava suas necessidades e produtos industrializados, mas com a Primeira Guerra Mundial o país foi pressionado pelas demandas do consumo e pelas restrições da guerra na importação de suas necessidades a instalar diversas indústrias. Esse processo de industrialização necessitou de mais operários, melhoria e ampliação do quantitativo e qualitativo de ensino profissional.

O atendimento à demanda da economia por mão de obra qualificada só vai surgir na década de 1940. Kuenzer (1988, p. 13) chama a atenção para o fato de que até a década de 1940 o sistema federal é o responsável por organizar o ensino técnico, sendo complementados com o sistema privado de formação, principalmente com o SENAI/SENAC.

Ainda seguindo essa linha assistencialista, Dante (apud MOLL, 2010, p. 61) fala da construção de 10 Casas de Educandos e Artífices em algumas capitais brasileiras, na década de 1940, tendo sido aqui em Belém no Estado do Pará a primeira.

Neste período, o modelo agroexportador é substituído pelo processo de substituição das importações, privilegiando a produção de bens duráveis e não duráveis no país. Com isso, o governo brasileiro investe em infraestrutura necessária para o desenvolvimento da indústria no Brasil. Manfredi (2002) afirma ainda que há uma reordenação do sistema escolar no qual o ensino secundário era preparatório ao Ensino Superior, e o Ensino Profissional formava mão de obra para o mercado.

As mudanças que ocorreram na indústria brasileira concorreram significativamente para que se organizasse o ensino industrial enquanto um sistema (CUNHA, 2000b), e o ensino técnico surge no Brasil como herdeiro do ensino de ofícios, institucionalizado a partir da lei orgânica do Ensino Industrial de 1942.

Foi na gestão do ministro Gustavo Capanema que foi promulgada, em 9 de abril de 1942, a Lei Orgânica do Ensino Secundário, também chamada de Reforma Capanema. Nessa lei, conforme Schwartzman, Boumeny & Costa (1984) foram instituídos no ensino secundário um primeiro ciclo de quatro anos de duração, denominado ginásial, e um segundo ciclo de três anos podendo ser o curso clássico ou o científico.

Os novos currículos previstos na Lei Orgânica caracterizavam-se pela predominância do enciclopedismo, com valorização da cultura geral e humanística. O argumento do então ministro era que o mundo vivia sob o sinal do econômico, como já havia vivido em outros tempos sob o sinal do religioso e do político. Portanto, necessitando de uma reformulação do

ensino, de forma que os indivíduos se preparassem técnica e profissionalmente para uma sociedade das profissões.

Porém tal reforma em nada contribuiu para a mudança do ensino secundário, mas tão somente ratificou, por meio da manutenção dos exames rígidos e seletivos, o papel antidemocrático do ensino brasileiro e enfatizando o dualismo do ensino brasileiro.

Entretanto, no campo do ensino profissional houve alguma alteração a ser considerada: foram criados dois tipos, um mantido pelo sistema oficial e outro, paralelo, mantido pelas empresas; além disso, surgem o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial).

O propósito da Reforma Capanema, que mudou substancialmente o projeto do educador Anísio Teixeira, foi formar mão de obra qualificada para as indústrias que se instalavam, para o comércio e para os quadros burocráticos das novas instituições e autarquias, reservando o nível superior às elites tradicionais de origem rural ou urbana.

Tal lei permaneceu em vigor até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961. Esta lei visava a substituir a Reforma Capanema de 1942. Em 1948, o ministro Clemente Mariani encaminhou o primeiro Projeto de Lei que tem como proposta a extensão da rede escolar gratuita até o secundário e criava a equivalência dos cursos de nível médio, com a prova de adaptação.

Este anteprojeto apresentava a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário e gratuidade da escola pública em seus vários níveis de ensino, contemplando a Constituição; igualmente, colocava as obrigações e responsabilidades do Estado relativas ao sistema de ensino. Todavia, este projeto não foi levado adiante.

Em 15 de janeiro de 1959, aparece o projeto de lei chamado de “Substitutivo Lacerda”, que propunha, entre outras coisas, que a sociedade civil assumisse o controle da educação. Entendemos que isso seria uma das formas de privatização do ensino: a educação seria financiada pelo Estado, pelo setor público, porém vinculando a responsabilidade do financiamento estatal para instituições privadas; uma forma de delegar o financiamento público aos usuários do sistema, cuja responsabilidade em prestação de ensino caberia às instituições privadas. Para isso, argumentava e alegava-se a chamada “liberdade de ensino”.

Os intelectuais e educadores logo reagiram a este anteprojeto, culminando, em 1959, com o manifesto dos educadores. Era a segunda grande campanha nacional em defesa do ensino público e gratuito. Porém, apesar desse levante, o texto final da primeira LDB,

apresentado no Congresso em dezembro de 1961, manteve praticamente na íntegra o substitutivo Lacerda, o que representou uma certa vitória do setor privado, garantindo-lhe o direito de ser financiado pelo Estado.

No regime militar é outorgada a lei nº 5.692/71, que, segundo Kuenzer (2002), vem para atender às demandas do mundo do trabalho, já que o crescente desenvolvimento industrial demandava mão de obra mais qualificada. Para Cunha (1977), a lei tinha duas funções, que são: a função propedêutica e a função contenedora. A referida lei que tem como princípio a terminalidade e a continuidade, vem organizar o sistema de ensino apontando para a profissionalização compulsória ao mesmo tempo em que permitia a continuidade dos estudos em nível superior.

A Reforma do Ensino Técnico, de 1971, estabeleceu a “profissionalização universal e compulsória em nível de 2º Grau”, o fortalecimento do ensino particular e a extensão da obrigatoriedade de 4 para 8 anos de estudo com garantia de gratuidade. Segundo parecer do MEC, o objetivo da nova política educacional era:

- 1º) mudar o curso de uma das tendências da Educação brasileira, fazendo com que a qualificação para o trabalho se tornasse a meta não apenas de um ramo de escolaridade, como acontecia anteriormente, e sim de todo um grau de ensino que deveria adquirir nítido sentido de terminalidade;
- 2ª) beneficiar a economia nacional, dotando-a de um fluxo contínuo de profissionais qualificados, a fim de corrigir as distorções crônicas que há muito afetam o mercado de trabalho, preparando, em número suficiente e em espécie necessária, o quadro de recursos humanos de nível intermediário de que o País precisa. (PARECER nº 76/75, MEC, CFEDM).

A preocupação explícita da Lei nº 5.692/71 foi preparar a mão de obra supostamente necessária, tanto do ponto de vista quantitativo quanto qualitativo, para impulsionar o crescimento econômico do país. Cunha (2000a) aponta ainda uma função não manifesta da Lei nº 5.692/71, ou seja, a de promover a contenção do fluxo de egressos que se dirigia aos exames de vestibulares.

A dualidade continua estruturando a educação brasileira, sempre indicando dois caminhos bem distintos: um a ser traçado pelas elites, que leva ao Ensino Superior; e outro caminho para os que se preparam para a execução do trabalho em cursos de formação profissional.

A Lei nº 5.692/71 foi modificada em 1982 pela Lei nº 7.044, que tornou opcional – e não compulsório – o caráter profissionalizante do Ensino Médio e que substituiu a expressão “qualificação para o trabalho” por “preparação para o trabalho”.

A retirada do caráter compulsório do ensino profissionalizante decorre, em parte, do reconhecimento de que a proposta anterior fracassara. Por outro lado, a inclusão do termo vago, “preparação para o trabalho” remete para uma mudança significativa de orientação e a uma crítica da Lei nº 5.692/71, agora considerada “muito a serviço do sistema econômico” (Parecer nº 170/83 da CEF, apud WARDE, 1983). A preparação para o trabalho está subordinada à ideia mais ampla de “educação para a vida” e, pela sua própria imprecisão, permitia múltiplas interpretações.

Com a promulgação da Constituição, representantes da sociedade ligados às questões educacionais subsidiaram a elaboração de um anteprojeto com fins da construção da nova LDB, sob a responsabilidade do professor Dermeval Savianni.

O anteprojeto teve como base conceitual a tradição crítica e dialética e, para o Ensino Médio, as orientações do Ensino Politécnico. Após de diversas discussões, foi elaborado o Substitutivo Jorge Hage.

No entanto, as orientações do Substitutivo de Darcy Ribeiro foram as que prevaleceram, as mesmas estavam em sintonia com as propostas de uma educação voltada para o neoliberalismo, como base da nova LDB (9.394/96).

Analisaremos agora os anos 1990 e 2000 e a nova realidade do mundo do trabalho, para tal é necessário levarmos em consideração a influência das transformações que vêm ocorrendo no processo produtivo, decorrente do processo de mundialização da economia e da incorporação de novas tecnologias, tendo em vista que esse processo provocou muitos desafios a serem enfrentados no âmbito da educação, principalmente no que se refere à formação profissional.

Os anos 1990 são caracterizados pela grande influência dos organismos internacionais: UNICEF, FMI, BM e na Educação Profissional, isto se reflete na instituição do Decreto nº 2.208/97, que efetiva a separação, na Rede Federal, da educação geral e educação profissional.

Tendo como resultado dessas políticas uma nova configuração e institucionalização, a educação profissional passou a ter como norte o objetivo de superar o caráter estritamente técnico para se tornar mais amplo e complexo, pois o novo perfil de trabalhador requer uma



formação profissional baseada em novas formas de concepção, de organização e gestão do mundo do trabalho e uma formação geral que promova o ensino de novas habilidades e competências.

Até 1996, permaneceram duas grandes vertentes de Ensino Médio, ofertadas inclusive nas mesmas escolas: o ensino acadêmico ou propedêutico à universidade, com duração de três anos, e o técnico ou profissionalizante, que se estendia por um ano a mais, incluindo período de estágio prático em empresas, que igualmente permitia o acesso aos estudos, em nível de terceiro grau.

Existe um relativo consenso entre os estudiosos (Hiratta, Frigotto, Ferreti, entre outros) de que a política de educação profissional viveu um período de expansão nos anos 1980 (chamado de Ensino Médio técnico), sofrendo uma fragmentação nos anos 1990.

Esta expansão da educação nos anos 80 deu-se devido ao estímulo pelos ares dos movimentos que engendraram a abertura política, os anos 80, que foram marcados por um conjunto de medidas educacionais, não estruturais, mas levadas a termo em experiências localizadas em diferentes regiões do país. Aglutinadas em torno da defesa do ensino público de boa qualidade e da democratização da educação, essas experiências voltavam-se para a educação de crianças e jovens das camadas populares, com ênfase na participação dos próprios interessados e das direções das escolas.

A imposição do Decreto nº 2.208/97, que fragmentou a Educação Profissional, acarretou sérias consequências nos CEFET's, com a separação entre o Ensino Médio e o ensino técnico, com introdução do currículo por competências.

De imediato, esse Decreto foi aplicado no então CEFET-PA, que enfrentou reações (especialmente de professores das disciplinas de cultura geral) a ele sob a alegação de que seu teor não havia surgido da participação da sociedade, que novamente havia imposições e a Educação Profissional ficara restrita à simples profissionalização, descuidando, desse modo, de uma educação geral, da formação de um cidadão pleno.

Mesmo com todas as argumentações, a legislação, que tinha um prazo para ser posta em prática, foi sendo cumprida. E, a partir de 1998/1999, todos os alunos ingressantes, ficaram sujeitos à reforma educacional. Porém, os primeiros a implantar a reforma tiveram problemas sérios, se considerarmos que havia orientações que precisavam, ainda, ser construídas, como: as Diretrizes Curriculares Nacionais, o estabelecimento das áreas profissionais e suas respectivas cargas horárias, bem como conceitos que necessitavam ser

compreendidos pelos docentes e não tinham sido internalizados devido à forte resistência, natural para uma reforma desse porte, afinal é sabido que toda mudança requer, também, alterações comportamentais, culturais e organizacionais.

A década de 1990 foi marcada por profunda regressão no plano dos direitos sociais. Ao assumir o governo, Fernando Henrique Cardoso já tinha um projeto amplo construído na conciliação dos interesses das diversas forças representantes do capital internacional, tanto para seu projeto de oito anos, como para as sucessões seguintes (FRIGOTTO, 2005, p. 44).

A política de FHC foi fortemente centrada em uma série de ajustes, mediante a desregulamentação, a descentralização e a privatização. Estava dado início ao processo de implantação da reforma do Estado brasileiro.

No âmbito da política educacional, também estava prevista uma série de ajustes e reformas, bastante vinculadas ao Banco Mundial.

De acordo com Guimarães (1998), as diretrizes curriculares constantes do Decreto nº 2.208/97 tinham ligação com as competências exigidas pelo mercado, definindo para a Educação Profissional uma concepção pedagógica na perspectiva das habilidades básicas e específicas de conhecimentos, atitudes e de gestão da qualidade, construtoras de competências polivalentes.

As consequências dessas propostas para a formação do trabalhador brasileiro foram reveladas insistentemente em diversos estudos, dentre eles o de Frigotto (2006, p. 47), que assim demonstra sua preocupação: “A reforma e as políticas educacionais, na década de 1990, caracterizam-se por profunda regressão, com outras roupagens, ao pensamento educacional orientado pelo pragmatismo, tecnicismo e economicismo”.

O projeto educacional do capital, dirigido interna e externamente pelos organismos internacionais, tornou-se a política oficial do governo.

As proposições para a Educação Profissional, no governo Fernando Henrique (1995 a 2002) foram designadas como o novo, como avanço conceitual. Para contextualizar as mudanças propostas, é preciso observar as normas legais implementadas, principalmente as da LDB – Lei nº 9394/96, Capítulo III, artigos 39 ao 42 – que regulamentam, em linhas gerais, o ensino profissionalizante brasileiro – e o Decreto nº 2.208/97. Este último dividiu a Educação Profissional em três níveis: básico (qualificação e requalificação profissional, independente da escolaridade), técnico (destinado a habilitar profissionalmente alunos matriculados ou egressos do ensino fundamental) e tecnológico (corresponde a cursos de nível superior,

destinados aos egressos do Ensino Médio e técnico). Tal decreto tinha na sua matriz teórica o aprofundamento do dualismo educacional.

Uma das consequências do Decreto 2.208/97, que regulamentou os artigos da LDB 9.394/96 relativos à educação profissional, foi a extinção dos cursos técnicos integrados, modalidade de ensino praticada nas Escolas Técnicas e CEFETs desde 1942 e que visava à formação de técnicos de nível médio, uma das atividades nas quais essas escolas demonstraram, durante décadas, terem bastante sucesso.

Com a extinção dos cursos técnicos integrados, rompeu-se essa possibilidade de que um conhecimento escolar fosse visto de forma geral e, num curto intervalo de tempo, também de forma aplicada. De acordo com a nova legislação, por serem independentes do nível médio (Art. 5º do Decreto 2.208/97), a obtenção do certificado de técnico poderá ser concomitante ou posterior à conclusão do Ensino Médio, mas não mais integrado a este como anteriormente.

Por outro lado, os cursos profissionalizantes de nível básico, nos moldes preconizados pelo decreto 2.208/97, dispensam escolaridade prévia e, nesse sentido, acabam por cumprir uma função alternativa ou substituta à escolarização regular. Essa política de natureza compensatória pode contribuir para a efetivação da terminalidade escolar nas séries iniciais da educação fundamental ou mesmo a renúncia à educação formal a amplas parcelas da população.

No que tange às modalidades de nível técnico e nível tecnológico, a reforma preconiza a continuidade da lógica da dualidade estrutural dos sistemas educacionais: no Ensino Médio, a separação da educação profissional do ensino regular amplia a dualidade que se estende ao Ensino Superior, por meio de cursos de tecnologia, de menor duração, privados de aprofundamento científico e tecnológico, restritos à atividade de ensino dissociada da extensão e da pesquisa, constituindo, assim, um modelo de Ensino Superior de baixo custo, alternativo ao modelo universitário.

Com relação ao nível técnico, em seu Artigo 5º, o Decreto nº 2.208/97 coloca que a Educação Profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este. Uma das decorrências dessa mudança foi transformar a Educação Profissional em um sistema paralelo (Cf. CUNHA, 2001), o que reafirma a antinomia entre formação geral e formação técnica,

impedindo a construção de uma educação politécnica ampla, condizente com os requisitos da cidadania (Cf. MORAES, 1999).

Assim, o Decreto nº 2.208/97 reforça a dualidade estrutural entre formação geral e formação profissional, que se apresentam na história da educação brasileira desde a gênese do Estado Nacional brasileiro. Portanto, revogá-lo tornou-se um compromisso histórico e político que as forças progressistas, em embate no governo central com as forças mais conservadoras, conseguiram efetuar de forma precária, por meio de um outro Decreto, o 5.154/2004, do presidente Lula (Cf. FRIGOTTO, 2005a).

Com a eleição do candidato Luiz Inácio Lula da Silva, havia uma expectativa de que todo o quadro descrito anteriormente começasse a se modificar, uma vez que o seu governo, democrático e popular, representava a possibilidade de se estabelecerem relações políticas tanto mais democráticas e acessíveis, quanto mais voltadas para a elaboração de projetos sociais que atendam às necessidades da população. Entretanto, os processos políticos, sociais e econômicos ocorrem dentro da lógica da sociedade de classes, de uma determinada divisão social do trabalho e das necessidades do capital. A configuração do poder, nesse cenário, não ocorre sem embates entre a perspectiva do trabalho e a perspectiva do capital. O que a legislação reflete, nesse sentido, diz respeito à correlação de forças presentes em dada disputa.

Foi revogado, então, o Decreto nº 2.208/97 e buscou-se recuperar com o Decreto nº 5.154/04, de 23 de julho de 2004, “a consolidação da base unitária do Ensino Médio”, visando comportar “a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive, possibilitando a ampliação de seus objetivos, como a formação específica para o exercício de profissões técnicas” (FRIGOTTO; CIAVATTA & RAMOS, 2005, p. 37). Esses autores ainda afirmam que se pretende

[...] reinstaurar um novo ponto de partida, de tal forma que o horizonte do Ensino Médio [seja] a consolidação da formação básica unitária e politécnica, centrada no trabalho, na ciência e na cultura, numa relação mediata com a formação profissional específica que se consolida em outros níveis e modalidades de ensino.

O centro do debate entre o que representava o Decreto nº 2.208/97 e o que representa o Decreto nº 5.154/2004 está nas lutas pela redemocratização do país, desde os anos 1980 (Cf. FRIGOTTO; CIAVATTA & RAMOS, 2005).

Nos fóruns criados para debater qual seria a configuração da Educação Profissional, no Governo Lula, existiam três posições diferentes. Uma preconizava a revogação do Decreto nº 2.208/97 e a necessidade de se pautar a elaboração da política de Ensino Médio e Educação

Profissional sem recorrer a uma mudança por Decreto, pois isso significava a permanência da postura impositiva do governo anterior. Outra defendia a manutenção do Decreto nº 2.208/97. E uma terceira, reivindicava a revogação do Decreto nº 2.208/97 e a promulgação de um novo Decreto.

Ainda um tanto distante do que os setores progressistas de esquerda reivindicavam, o embate travado trouxe alguns avanços. Nesse sentido, conforme argumentam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o novo Decreto não deve ser visto como uma imposição, mas como uma indicação, como momento de um processo político a ser encaminhado.

O Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, nesse cenário, surgiu pelo imperativo de revogar o mencionado Decreto nº 2.208/97. Trata-se de uma medida de transição a ser amplamente discutida nos encontros regionais programados, objetivando construir democraticamente uma Proposta de Anteprojeto de Lei Orgânica que ofereça maior consistência e profundidade aos conteúdos, procedimentos organizativos e práticas pedagógicas em prol da Educação Profissional e tecnológica.

Assim, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 11) afirmam que o Decreto não resolveu os embates em questão, que ainda estão ocorrendo no processo de implementação das mudanças apontadas.

O novo Decreto trabalha com a Educação Profissional dividida em três níveis, assim denominados: formação inicial e continuada de trabalhadores (em substituição à Educação Profissional de nível básico); Educação Profissional técnica de nível médio e Educação Profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

Com relação à formação inicial e continuada de trabalhadores, o Decreto coloca a necessidade de se ofertar esse nível na forma de itinerários formativos, que permitam o aproveitamento e articulação dos estudos.

Em relação à Educação Profissional técnica de nível médio, esta deverá se dar de forma articulada com o Ensino Médio, integrada (na mesma instituição e com a mesma matrícula), concomitante (com matrículas distintas na mesma instituição, em instituições distintas e em instituições distintas mediante convênios de intercomplementaridade) e subsequente, para quem já possui o Ensino Médio.

A Educação Integrada no Ensino Médio deve ser entendida enquanto política pública, pois visa a possibilitar uma formação profissional para jovens oriundos do Ensino Fundamental e de nível médio que possam aumentar suas chances no mundo do trabalho.

A ideia do Decreto nº 5.154/04 é a articulação da Educação Profissional com o Ensino Médio. Muitos estão a imaginar que o sistema integrado, ora proposto, é uma volta ao que antes existia. Mas podemos constatar que há uma nova concepção de ensino integrado, a articulação é essa nova forma. No sistema anterior, as grades curriculares indicavam a separação tanto de formação geral como de formação técnica, assim como a divisão de carga horária, na maioria das vezes com predominância de carga horária maior para as disciplinas técnicas. O que se quer agora com a nova concepção é uma real integração curricular, onde as disciplinas possam ser articuladas entre si, e mais, onde possam ser trabalhados ciência, tecnologia, trabalho e cultura.

O IFPA, então CEFET-PA, a partir de 2005, passou a organizar o currículo dos cursos técnicos obedecendo ao Decreto nº 5154/04, aceitando a orientação de transformar a modalidade de curso técnico em regime concomitante para Educação Integrada no Ensino Médio, extinguindo, a partir deste ano, o referido regime, ficando a oferta de cursos técnicos do seguinte modo:

De forma Integrada: oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, [...] conduzindo o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio [...] (Decreto nº 5.154/04, art. 4º, § 1º, item I).

Concomitante: oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental ou esteja cursando o Ensino Médio, na qual a complementaridade entre a Educação Profissional técnica de nível médio e o Ensino Médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso [...] aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis [...] ou mediante convênios de inter-complementaridade (entre instituições de ensino distintas). (Decreto nº 5.154/04, art. 4º, § 1º, item II, letras “a”, “b” e “c”. Grifo nosso) e

Subsequente: oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Médio. (Decreto nº 5.154/04, art. 4º, § 1º, item III).

Todavia, o Decreto nº 5.154/04 continuou permitindo tanto a organização de cursos que integram Ensino Médio e técnico, quanto a estruturação de cursos completamente separados, tratando de resolver somente a questão do impedimento da integração entre Ensino Médio e técnico.

O Decreto nº 5.154/04 procurou fortalecer a Educação Profissional e tecnológica por meio da articulação entre a Educação Profissional técnica de nível médio e o Ensino Médio.

Enfim, o Decreto nº 5.154/04 altera substancialmente os artigos e parágrafos da LDB/96 relativos ao Ensino Médio profissionalizante, permitindo qualquer tipo de arranjo que propicie aos jovens plenas oportunidades de adquirir rápidas condições de qualificação,

inclusive com “saídas intermediárias, que possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho” (Decreto nº 5.154/04, art. 6º).

A intencionalidade da Lei, no que tange à questão da obtenção de qualificação por competência profissional, fica definida no seu art. 7º:

Entende-se por competência profissional a capacidade pessoal de mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho e pelo desenvolvimento tecnológico. (Decreto 5.154/04, art. 7º).

De uma maneira geral, o ensino de nível médio manteve, durante décadas, a finalidade de preparar o aluno para ingressar no ensino superior. Já na década de 1930, esse aspecto propedêutico era ressaltado de modo enfático por Campos (1931, p. 3): “O ensino secundário tem sido considerado entre nós como um simples instrumento de preparação dos candidatos ao ensino superior, desprezando-se, assim, a sua função eminentemente educativa”.

Ao longo do tempo, a ausência de uma política educacional que articulasse o mundo escolar com o mundo do trabalho acabou por delegar ao ensino secundário o caráter de transição entre os níveis de ensino fundamental e superior. Como tentativa de resposta a essa aparente falta de objetividade da educação intermediária, em 1971 foi sancionada a Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971), visando a tornar compulsória a profissionalização mediante um intenso processo de qualificação para o trabalho. Os currículos passaram a ter um núcleo comum obrigatório, de alcance nacional, com enfoque na educação geral e uma parte diversificada, para atender às especificidades locais mediante a habilitação profissional dos alunos.

Na busca da interação entre o ensino propedêutico e o técnico, a Lei preconizava a preparação para o trabalho, de acordo com as necessidades do mercado, em consonância com uma formação geral que objetivava fornecer ao aluno condições para desenvolver suas potencialidades, alcançar sua autorrealização e exercitar, de forma consciente, seu direito de cidadania. Nessa perspectiva, segundo Sucupira (1974, p.13):

A cultura geral se faz necessária para servir de base à educação profissional não somente pelos conhecimentos que oferece, mas também pelas qualidades intelectuais que desenvolve. Ao mesmo tempo, a formação profissional aparece como elemento da personalidade humana integral, como elemento da própria cultura. A formação profissional e a própria profissão constituem fator educativo, fator de socialização do indivíduo, modo de

afirmação e aperfeiçoamento do homem. Há, portanto, complementaridade entre educação geral e formação profissional.

Em que pese a intenção manifesta, equacionar as duas formas de ensino trouxe incontáveis transtornos de ordem prática, tendo-se tornado frequentes as polêmicas e os debates em torno do tema “tecnologia *versus* humanismo”. Problemas e dificuldades surgiram para a implantação do novo modelo educativo, cuja explicação pode ser encontrada em diversas razões, como o viés acadêmico de que se revestiu a proposta, a falta de esclarecimento dos docentes em relação ao projeto, a falta de incentivo para adoção e aplicação das novas diretrizes e a carência de professores qualificados para ministrarem disciplinas novas (OLIVEIRA, 1981, p.133-134). Pode-se acrescentar a esses fatores a falta de apoio ao modelo por parte da sociedade, que continuava a compreender o ensino secundário como uma etapa preparatória para a universidade. Nesse contexto, a generalização do ensino profissional no nível médio não se concretizou, extinguindo-se sua obrigatoriedade e restabelecendo-se a modalidade de educação geral pela promulgação da Lei nº 7.044 (BRASIL, 1982), que, a rigor, apenas referendou o que já vinha sendo praticado nas escolas, reafirmando a concepção do Ensino Médio como uma modalidade destinada aos já socialmente incluídos nos benefícios da produção e do consumo, preparando-os para ingressar na universidade (KUENZER, 2001, p. 30).

Distorções ainda prevalecem, segundo Machado (1989, p. 33), no ensino de nível médio, em especial pelo fato de que:

O Ensino Médio fica como uma espécie de nó, no centro da contradição: é profissionalizante, mas não é; é propedêutico, mas não é. Constitui, portanto, o problema nevrálgico das reformas de ensino que revela em maior medida, o caráter de abertura ou de restrição do sistema educacional de cada nação. Não existe clareza a respeito dos seus objetivos e métodos e geralmente costuma ser o último nível de ensino a ser organizado.

Frente a essa realidade complexa, é necessário refletir sobre uma proposta pedagógica que contenha, em seus pressupostos teóricos, elementos que atendam às condições dessa mesma realidade. Com essa compreensão, pode ser pensada uma proposta para o Ensino Médio “à luz do trabalho tomado como princípio educativo” (KUENZER, 1989, p. 31), formulada sob o conceito de uma organização de ensino que conjugue três características: que seja politécnica, quanto ao conteúdo; única, quanto à estrutura; e dialética, quanto à metodologia.

Enquanto as características provenientes da escola unitária e da relação dialética conduzem ao desenvolvimento do raciocínio crítico e histórico do ser humano, o conceito de



politecnia pressupõe ultrapassar o conhecimento meramente empírico e requer formas de pensamento mais abstratas. Isso significa ir além da formação técnica e enseja um trabalhador com perfil mais amplo, “consciente, capaz de atuar criticamente em atividades de caráter criador e de buscar com autonomia os conhecimentos necessários ao seu progressivo aperfeiçoamento” (MACHADO, 1989, p. 19).

Do ponto de vista pedagógico, a noção de politecnia encaminha para a superação da distinção entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral. Ou seja, aprender a ler, escrever e contar, além de noções cognitivas das ciências naturais e das ciências sociais, são pressupostos básicos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para compreender a própria incorporação, pelo trabalho, dos conhecimentos científicos, no contexto da vida e da sociedade (SAVIANI, 2003, p. 140). Por essa perspectiva, politecnia diz respeito

[...] ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica.

Calculada nesse entendimento, a educação politécnica permitiria propiciar ao trabalhador a formação centrada no desenvolvimento multidimensional, capaz de habilitá-lo para o exercício de diversificadas funções, rejeitando adestramentos direcionados para tarefas específicas. Articular o trabalho manual e intelectual durante o processo de formação é uma forma eficiente e eficaz de aprendizagem, que possibilita assimilar, unindo teoria e prática, os princípios científicos preconizados na organização do processo produtivo.

Se é verdade que a concepção original dos cursos técnicos integrados, oferecidos por escolas técnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), se vinculava a orientações tecnicistas, ainda assim as diversas possibilidades de integração de conteúdos da teoria e a infraestrutura disponível na maioria dessas instituições, fez com que esses cursos viessem a constituir, na prática, a experiência na história da educação brasileira que mais se aproximou de uma formação integral no nível médio, embrião do que poderia aproximar-se da concepção politécnica em construção (Cf. GARCIA & LIMA FILHO, 2004, p. 23).

Por sua vez, pode-se compreender que a utilização do conceito de polivalência nos documentos empresariais elaborados e divulgados por empresas como tentativa de fazer do processo educativo um espaço de formação de indivíduos que se identifiquem diretamente com os interesses (como se esses também fossem seus) dos setores empresariais. A ênfase em

flexibilidade e competências nas diretrizes da educação profissional estariam, assim, atendendo de forma subjacente aos interesses dos setores produtivos. Por esse enfoque, a utilização do conceito de polivalência se apresentaria como mais uma expressão da modificação do discurso das elites visando conseguir, também no plano da produção, a sua hegemonia política. A utilização do conceito de polivalência procura criar a falsa impressão de que as tarefas realizadas pelos trabalhadores na produção flexível requerem um conjunto maior de qualificação. Na prática, o que se estabelece é a exigência que os trabalhadores sejam multifuncionais (Cf. OLIVEIRA, 2003, p. 259).

Em nível internacional, a problemática da formação profissional de nível médio tem sido tratada de três formas básicas. Primeiro, como um sistema que se caracteriza por abrigar dois processos de formação independentes, não equivalentes: um que prepara o indivíduo para prosseguir os estudos em nível mais elevado e, outro, que prepara para ingressar no mundo do trabalho ao término do curso realizado, ou seja, possui caráter de terminalidade; segundo, como um sistema que oferece uma grande variedade de cursos, sendo que todos eles permitem avançar a um nível mais elevado de ensino; terceiro, como um sistema que propõe uma educação geral com ênfase na ciência e na tecnologia e uma educação profissional complementar.

Tendo esses eixos como referência, alguns consensos no tocante à política educacional estão se ampliando. Primeiro, juntamente com a ciência e a tecnologia, a educação está incluída na pauta das políticas de Estado, considerada como importante fator para atender aos novos padrões de desenvolvimento; segundo, vem sendo compreendida como indispensável no processo para tornar as sociedades mais integradas e solidárias; terceiro, a aquisição e o domínio de conhecimentos científicos e habilidades cognitivas são condições necessárias para que todo sujeito seja capaz de selecionar e de assimilar as informações que considere relevantes para seu cotidiano de vida; quarto, a informação, o conhecimento e a internalização de valores éticos e morais são condições essenciais para o exercício da cidadania em sociedades plurais, cambiantes e cada vez mais complexas (Cf. AMÂNCIO FILHO, 1997, p. 17).

Obedecendo ao disposto no Decreto nº 5.154 (BRASIL, 2004), as escolas voltaram a oferecer a educação profissional e o Ensino Médio, de forma integrada, utilizando a mesma infraestrutura, no mesmo turno/escola com os mesmos professores. O Decreto visou a normatizar uma situação já observada na prática pedagógica cotidiana, ainda que sem o objetivo de terminalidade, com os estudantes tendo como expectativa o acesso a novos níveis

de aprendizagem, não contemplando, porém, aspectos importantes para superar a dualidade que marca o Ensino Médio.

O Conselho Nacional de Educação (1999), por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, determinou a organização desta em vinte áreas profissionais: Agropecuária, Artes, Comércio, Comunicação, Construção Civil, Design, Geomática, Gestão, Imagem Pessoal, Indústria, Informática, Lazer e Desenvolvimento Social, Meio Ambiente, Mineração, Química, Recursos Pesqueiros, Saúde, Telecomunicações, Transportes e Turismo e Hospitalidade.

Para a construção dos currículos, o Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação definiram que as matrizes de referência seriam formuladas e divulgadas pelo MEC na forma de referenciais curriculares, destinados a subsidiar as escolas na elaboração dos currículos e no planejamento dos cursos. Com essa intenção, foram publicados, no ano de 2000, 21 volumes contendo os Referenciais Curriculares Nacionais de Nível Técnico.

As inovações tecnológicas e de organização do trabalho vêm ocorrendo com maior intensidade na área industrial, mas é certo também que o setor de serviços não se encontra alheio às mudanças.

Ponto a salientar é que, hoje, no Brasil, apesar de existirem escolas técnicas que buscam formar profissionais capazes de compreender e de enfrentar as mudanças presentes e futuras, persiste um ensino de concepção *taylorista*, que objetiva atender a necessidades pontuais e imediatas do mundo do trabalho. Com isso, continua a existir uma miríade de cursos de atualização, reciclagem, aperfeiçoamento, que servem para escamotear uma política de viés capitalista que prepara, rapidamente e a baixo custo, o profissional necessário para “consumo imediato”.

## 2 ENSINO MÉDIO INTEGRADO E POLITECNIA

### 2.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Os fundamentos que apontam para a inseparabilidade do binômio trabalho-educação derivam da proposta marxiana de omnilateralidade, excluindo toda forma de separação entre cultura e formação técnica e científica.

A integração, portanto, entre trabalho intelectual e trabalho produtivo é a essência da “proposta” de educação de Marx. E quando ele ressalta a necessidade de aulas teóricas e práticas nas escolas técnicas, fica-nos a indicação da necessidade de os alunos desenvolverem o hábito do manejo das ferramentas (a técnica), junto com a aquisição do conhecimento dos fundamentos dessas técnicas (a ciência).

Na mesma direção, encontra-se Gramsci (1978), para quem a articulação trabalho e educação prescinde de uma

[...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual (GRAMSCI, 1978, p. 118).

Muito além da questão terminológica, vale a pena ressaltar que, do ponto de vista pedagógico, o desafio para a construção de uma educação profissional focada nos interesses da classe trabalhadora, considerando a realidade concreta desta classe, está em promover a integração entre formação intelectual, política e trabalho produtivo.

Dessa maneira, o desafio consiste, para Arruda (1989), na criação de condições que viabilizem a superação da dicotomia entre trabalho e educação. Contudo, o que se percebe no âmbito da prática do trabalho é a separação e a negação do seu papel fundamental, enquanto algo historicamente inerente às condições objetivas da vida humana.

Em razão disso, Frigotto (1998, p. 14) destaca alguns elementos que delineiam a concepção que busca, a todo custo, se impor como hegemônica, afirmando que:

A concepção burguesa de trabalho vai-se construindo, historicamente, mediante um processo que o reduz a uma coisa, a um objeto, de trabalho. Essa interiorização vai estruturando uma percepção ou representação de trabalho que se iguala à ocupação, emprego, função, tarefa, dentro de um mercado (de trabalho). Dessa forma, perde-se a compreensão, de um lado, de que o trabalho é a relação social e que esta relação, na sociedade capitalista é uma relação de força, de poder e violência; e, de outro, de que o trabalho é a relação social fundamental que define o modo humano de existência, e que, enquanto tal, não se reduz à atividade de produção material para atender à

reprodução físico-biológica (mundo da necessidade), mas prover as dimensões sociais, estéticas, culturais, de lazer etc. (mundo da liberdade).

A relação trabalho-educação é conceituada como um processo inseparável. O trabalho não pode ser compreendido como um processo limitado à mera produção, uma vez que corresponde a muito mais que isso, ou seja, corresponde à condição básica e fundamental de toda vida humana. A educação desenvolve-se como processo que está para além da mera capacitação do humano e consiste em um meio de produzir o humano.

Reportando-nos ainda a Frigotto (2001), que, ao propor as bases para uma educação profissional emancipadora, indica cinco aspectos que devem nortear um projeto de formação de trabalhadores, dos quais destacamos a ideia de integração, em um mesmo projeto, da dimensão política democrática (contra-hegemônica), da formação profissional articulada à educação básica e da formação ético-política, orientada pela luta política por um Estado que governe com as organizações da sociedade pelas maiorias.

Nosella (1989, p. 37) aponta alguns indicativos para investigar a relação trabalho-educação:

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

*Poiésis*, no sentido aristotélico de “faculdade poética”, seria o prazer que o sujeito tem diante da obra; já para Santo Agostinho, esse sujeito volta-se a Deus e, no Renascimento, seria a base do sujeito autônomo. A *Poiésis* corresponde à visão de Hegel sobre a arte, segundo a qual o indivíduo pode “sentir-se em casa no mundo” pela criação artística. O homem alcança um saber que não diz respeito ao conhecimento científico nem ao artesanato passível de reprodução, mas sim ao prazer da criação na produção. Ou seja, o sujeito tem que ser um ser integral em sua totalidade física, mental, cultural, política e científico-tecnológica.

Hoje o *prazer* se opõe ao *trabalho* e se afasta do *conhecimento* e da *ação*. Ao se libertar da obrigação prática do trabalho e das necessidades naturais do cotidiano, inaugura-se uma função social ao prazer estético que sempre esteve presente na experiência estética.

A educação profissional na forma integrada traz a potencialidade para promover a concepção de Ensino Integrado, mas não a assegura. Portanto, é preciso diferenciar a formação integrada da concepção de Ensino Integrado.

A formação integrada sugere tornar íntegra, inteira, a pessoa dividida pela divisão social do trabalho entre o ato de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. É a ideia de acabar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, distante de conhecimentos de cunho científico-tecnológico e na sua apropriação histórico-social.

Ramos (2005) diz que devemos primeiramente atribuir o sentido filosófico que expressa uma concepção de formação humana, tendo como base a integração de todas as dimensões da vida no processo formativo.

Segundo Ciavatta (et al., 2005), os meios para a possível integração entre Ensino Médio e Técnico são: a educação politécnica e a escola única, indicando como horizonte a omnilateralidade para integralidade física, mental, cultural, política, científica e tecnológica do ser humano com a compreensão dos princípios científicos resgatando o trabalho como categoria central da formação do indivíduo e da sociedade humana.

Portanto, o projeto da formação integrada parte de uma série de referências próprias de uma formulação pedagógica baseada na Filosofia da práxis que, embora reconheça os limites de um projeto educacional humanizante amparado pela sociabilidade do capital, entende a necessidade de encarar o desafio atual, ético e político de enfrentamento a um modelo de formação fragmentado e que dificulta o entendimento da totalidade social.

Em linhas gerais, (Ciavatta, 2005).considera necessários os seguintes pressupostos para a realização da formação integrada e humanizadora:

- a) um projeto de sociedade que enfrenta os problemas da realidade brasileira;
- b) manter, na Lei, a articulação entre o Ensino Médio de formação geral e a Educação Profissional em todas as suas modalidades;
- c) a adesão de gestores e de docentes responsáveis pela formação geral e pela formação específica;
- d) articulação da instituição com os alunos e os familiares;
- e) o exercício da formação integrada como uma experiência de democracia participativa;
- g) garantia de investimentos na educação.

Portanto, acreditamos que o projeto político pedagógico é um instrumento orientador do processo educacional, como tal deve ser construído de forma democrática, com

a participação efetiva de toda comunidade envolvida que vai do gestor da instituição até os familiares dos alunos.

A criação de uma proposta que integre trabalho e educação produz elementos que, se implantados no processo educacional, possibilitarão que a dimensão emancipatória do trabalho se destaque e que termine com o dualismo social e educacional promovido desde o período imperial por uma concepção das classes dominantes.

A formação integrada entre educação geral e profissional demanda que se procurem as bases do pensamento e da produção para além de um saber mecânico engendrado no interior do sistema de ensino, que não privilegia um sentido pleno de formação humana (Cf. Ciavatta, 2005).

Como indicam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o ideário da politecnicidade buscava e busca quebrar a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, com vistas ao desenvolvimento do ser humano como um todo. Nesta ótica, o objetivo profissionalizante não manteria mais as estruturas do poder e dos interesses das classes dominantes, mas constituir-se-ia em uma possibilidade real de integrar os conhecimentos propedêuticos aos conhecimentos técnicos e tecnológicos da educação profissional e, com isso, ampliar os horizontes dos estudantes, ajudando-os na construção de seus projetos de vida.

Para tais autores, a integração entre educação geral e profissional no Ensino Médio, na perspectiva da relação trabalho-educação, visa a responder as necessidades do mundo do trabalho marcado pela presença da ciência e da tecnologia, como forças produtivas geradoras de valores e fonte de riqueza e que deve responder às demandas humanas.

O conteúdo desse debate envolve a ideia de um modelo diferenciado de formação profissional em relação à praticada no país nos últimos quarenta anos.

Faz-se necessário, assim, que o currículo dicotômico que cindiu o trabalho da educação seja superado na sua expressão curricular. Em face disso, torna-se importante compreender de que maneira surge o debate da politecnicidade no contexto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9495/96, tendo em vista que essa concepção de ensino fundamenta a política de integração do Ensino Médio com a Educação Profissional.

Vale a pena ressaltar que, durante a década de 1990, o Decreto nº 2.208/97, que regulamentou a Educação Profissional, tinha na sua matriz teórica o aprofundamento da

dualidade educacional, ignorando, inclusive, dispositivos constantes na LDB, prejudicando a formação para o trabalho dos jovens brasileiros. Por outro lado, o Decreto nº 5.154/04 veio retificar os mecanismos constantes nos textos da LDB acerca da possibilidade de integrar a educação geral da educação profissional.

A educação profissional presente no Capítulo III da LDB (Lei nº 9.394/96) já foi alvo de duas regulamentações; a primeira veio pelo Decreto nº 2.208/97 que em seu Art. 39, a Lei de Diretrizes e Bases, prevê através da nova redação dada pela Lei 11.741/2008, que a educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. E a segunda regulamentação foi materializada no Decreto nº 5.154/04.

A principal diferença entre esses dois decretos é que o Decreto nº 2.208/97 definia que a educação profissional de nível técnico teria organização curricular própria e independente do Ensino Médio e podia ser ofertada de maneira concomitante ou sequenciada. Já o Decreto nº 5.154/04 diz que a educação técnica de nível médio será desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio e que essa articulação se dará de forma integrada, concomitante ou subsequente ao Ensino Médio (Cf. Incisos I, II e III do § 1º do Artigo 4º).

Para o domínio das práticas da sala de aula, o docente precisa ter, acima de tudo, o conhecimento dos fundamentos teóricos que dão origem às diretrizes metodológicas. Esse domínio é que possibilita a construção da autonomia dos docentes. “Nesse sentido, é preciso superar as polêmicas em torno de opções de métodos e processos de ensino e introduzir nessas discussões seu caráter epistemológico” (MOLL, 2006, p. 60). Sendo, para isso, imprescindível conhecer os saberes historicamente construídos e desenvolvidos ao longo da trajetória da educação.

## 2.2 A POLITECNIA

Cabe ressaltar que é originária de Marx (1983, p. 60) a concepção de educação politécnica. Para o filósofo alemão, há a educação intelectual, a educação corporal, igual à que se consegue com exercícios físicos, e a educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais de caráter científico de todo o processo de produção. Uma educação politécnica, de acordo com Marx, possibilitaria ao indivíduo um desenvolvimento pleno; a esse tipo de educação ele denominou de “omnilateralidade”, contrária à formação “unilinear”, ou seja, uma única formação. Assim, a escola de cultura geral, humanista e formativa deve equilibrar de forma equânime o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente



(tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Esta escola deve fundamentar-se na igualdade e no estabelecimento de novas relações entre o trabalho intelectual e o trabalho industrial.

O ensino politécnico, entendido como formação técnica multifacetada ligada à preparação para diversas funções do processo produtivo, na proposta de Marx, “[...] compensa os inconvenientes que se derivam da divisão do trabalho, que impedem o alcance do conhecimento profundo de seu ofício aos seus aprendizes” (MARX, 1869 apud SOUSA JR., 1999, p. 106) e, adicionando isso ao exercício físico e à educação intelectual, leva a educação conveniente ao trabalhador em uma perspectiva de superação da sociedade capitalista.

Porém, não é tão simples assim definir politecnicidade, pois o termo não é consenso nem entre os autores que o defendem.

Machado (1991, p. 55) define Politecnicidade como o ensino de várias práticas das Ciências Aplicadas, seu caráter poria a teoria para execução. Assim, Machado (1991, p. 55) amplia o conceito de ensino politécnico, cujo objetivo é: “[...] permitir formar o homem em múltiplas dimensões. [...] (para desenvolver) suas potencialidades, que ele se construa na sua dimensão intelectual, ativa, física, ética, artística etc.”.

Nosella (2007, p. 141) entende que Machado atribui à politecnicidade “[...] sentido e abrangência conceituais muito amplos [...]” e que outros educadores também o fazem.

Há, para Nosella (2007), uma desproporção na palavra/significado por questões semânticas, históricas e políticas. Semanticamente, a politecnicidade não corresponde ao que se pretende expressar com ela, ou seja, significados de dicionários, versam sobre o ensino de várias artes ou ciências aplicadas. Ademais, segundo Nosella (2007), Manacorda usa politecnicidade como sinônimo para “pluriprofissional”, apontando-a como proposta predileta da burguesia, portanto, de desqualificação do trabalho e do trabalhador. Logo, a politecnicidade é uma educação que avança para o horizonte socialista.

Existe uma razão histórica, segundo Nosella (2007), que está no fato de ter-se substituído *tecnological*, do texto original de Marx, por *polytechnisch*, em alemão, que permaneceu como politecnicidade na sequência de traduções. Ele propõe o termo “omnilateral”, como o mais fiel à pedagogia marxista; palavra essa que se aproxima da conotação de escola única e unitária de Gramsci. O fato é que tanto a formação omnilateral quanto a escola unitária para todos, buscam, antes de tudo, a superação do trabalho que produz mercadorias e o trabalho intelectual.

Saviani, a respeito do conceito de politecnia, diz ser interessante resgatar que:

A noção de politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno. Diz respeito aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho. Politecnia, nesse sentido, se baseia em determinados princípios, determinados fundamentos e a formação politécnica deve garantir o domínio desses princípios, desses fundamentos (1989, p. 17).

O autor ainda ressalta que a formação politécnica propiciará ao educando trabalhador “um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva moderna na medida em que ele domina aqueles princípios, aqueles fundamentos, que estão na base da organização da produção moderna” (1989, p. 17).

A concepção de educação politécnica aqui abordada como referência diz respeito ao “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno [...] resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade” (SAVIANI, 1989, p. 17 apud CIAVATTA et al., 2005a, p. 85).

Esta concepção norteia a concepção de Ensino Integrado, como podemos observar no Decreto nº 5.154/04 e é motivadora da educação profissional na forma integrada ao Ensino Médio.

Vale a pena ressaltar que, segundo o Documento Base da Educação profissional de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007), o Decreto nº 5.154/2004 possibilita a retomada de debates sobre a educação politécnica. O documento base tem uma posição clara no que diz respeito à concepção de educação profissional:

[...] o que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele. (BRASIL, 2006b, p. 10).

A politecnia aponta para além do que constituem as determinações do perfil profissiológico do mercado, pois não ignora o setor produtivo, mas também não orienta a formação do trabalhador aos ditames da acumulação capitalista.

Desse modo, faz-se necessário afirmar que a noção de politecnia, em sua concepção teórica, não equivale ao denominado ensino polivalente. Tal concepção vai além e não

constitui uma forma multifacetada que busca reduzir-se em si mesma, tal como acontece na polivalência.

Ela não busca multiplicar as habilitações ao infinito, ser multifuncional, possuir um caráter funcionalista às necessidades do capital, uma vez que pressupõe a integração, a superação da divisão trabalho intelectual e trabalho manual. Constitui a visão de conjunto de toda atividade social imbricada na concepção de trabalho, enquanto princípio educativo.

O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho.

Sendo o princípio do trabalho imanente à escola elementar, isso significa que no Ensino Fundamental a relação entre trabalho e educação é implícita e indireta. Ou seja, o trabalho norteia e fixa o caráter do currículo escolar em razão da incorporação dessas exigências na vida da sociedade. Portanto, a escola elementar não precisa fazer menção direta ao processo de trabalho, porque ela se constitui basicamente como um mecanismo, um instrumento, pelo qual os integrantes da sociedade se apossam daqueles elementos, também instrumentais, para a sua inserção efetiva na sociedade. Aprender a ler, a escrever, a utilizar as operações básicas da matemática, e a dominar as noções das ciências naturais e das ciências sociais constituem pré-requisitos para entender o mundo em que se vive, inclusive para entender a própria incorporação pelo trabalho dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade.

Se há uma relação implícita e indireta no Ensino Fundamental, no Ensino Médio a relação entre trabalho e educação e entre o conhecimento e a atividade prática deverá ser vista de forma explícita e direta. O saber tem uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho do qual se origina. O papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar a relação entre o conhecimento e a prática do trabalho.

Para tal, no Ensino Médio, já não basta somente os domínios dos elementos básicos e gerais do conhecimento, que resultam e ao mesmo tempo contribuem para o processo de trabalho na sociedade. Tem-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), ou seja, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo.

Desse modo, o currículo do Ensino Médio deve se orientar para as questões concretas que integram o mundo do trabalho. O educando, em sua vivência escolar, deverá ter as noções necessárias para se confrontar com a realidade inexorável da vida. O Ensino Médio, desse modo, não pode ser o lócus da irrealidade da maioria dos estudantes brasileiros desse nível de ensino, não pode ser um saber meramente acadêmico e desconectado do mundo do trabalho, isto é, descolado da realidade do trabalho na sociedade moderna.

Machado (apud MOLL, 2010, p.82-92) propõe ações didáticas integradas:

- Revisar falsas polarizações e oposições;
- Estabelecer consensos sobre alguns pontos de partida fundamentais;
- Aproveitar as oportunidades que se abrem;
- Trabalhar a unidade existente entre conhecimentos gerais e tecnológicos;
- Recorrer à contextualização sociocultural do processo ensino-aprendizagem;
- Recorrer aos desafios do desenvolvimento local como recurso significador do currículo;
- Guardar a postura investigativa na definição das alternativas didáticas de integração;
- Elaborar as práticas que ajudem a elaborar o trabalho interdisciplinar.

O que nos chama atenção nestas proposições é que se faz necessária uma nova organização de temas, temas esses que contextualizem o ensino com a realidade do aluno, mas que sejam ao mesmo tempo abrangentes para prepararem o aluno de forma integral.

O ensino politécnico teria, então, a função, em uma nova sociedade, de fermento da transformação, ou seja, segundo a autora, esse ensino contribuiria para aumentar a produção, fortalecer o desenvolvimento das forças produtivas, e intensificar a contradição principal do capitalismo.

Desse modo, criar um ensino com elementos politécnicos, mesmo dentro dos limites do capitalismo, contribuiria para o fortalecimento da própria formação do trabalhador. Para Machado (1989, p. 127), ao desenvolver as energias físicas e mentais do trabalhador, o Ensino Médio Integrado abriria os horizontes de sua imaginação, habilitando-o a assumir o comando da transformação social.

Machado (1989, p. 127) destaca alguns pontos teórico-práticos para transpor as dificuldades de operacionalizar a politecnicidade:

A luta pelo ensino politécnico se insere, portanto, nesta dinâmica, pois através dela é possível denunciar os freios ao desenvolvimento histórico (como o processo de trabalho capitalista e as correspondentes condições dos trabalhadores) e, ao mesmo tempo, apontar a perspectiva futura (de recomposição do trabalho intelectual e manual, de unificação entre intelectualidade e produtividade, de desaparecimento da oposição entre ensino geral e profissional e de unificação da ciência). Essa mesma luta permite, além disso, definir objetivos intermediários, imediatos, concretos, correspondentes a cada situação específica como: melhoria da qualidade do ensino e das condições de trabalho, preparação mais versátil do trabalhador para que ele possa se defender mais prontamente do desemprego, reformulação dos métodos de ensino e da política científica e tecnológica etc.

Talvez uma educação politécnica acabe com a dualidade da educação que, de um lado, formava especialistas (técnico-científico-político) e, de outro, formava técnicos (instrumental e prático). Isso revela que a escola definia a qualificação profissional do indivíduo de acordo com sua classe social, mantendo assim as classes subalternas nas funções instrumentais, atendendo aos interesses imediatos da sociedade industrial. É fundamental ter uma escola de cultura geral, humanista e formativa, que equilibre de forma equânime o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Esta escola deve fundamentar-se na igualdade e no estabelecimento de novas relações entre o trabalho intelectual e o trabalho para o mercado. Não existe trabalho manual puro e nem trabalho intelectual puro. Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental e intelectual.

A politecnia procura promover a superação do produto histórico-social produzido pela divisão capitalista do trabalho. Para Saviani (2000), todo o trabalho seja ele de maior ou menor profundidade manual, envolve parcela intelectual do cérebro para desenvolver aquele determinado trabalho, uma vez que, a partir do cérebro, é que se podem montar os estratagemas a serem desencadeados pelas habilidades psicomotoras do ser humano. A ideia desenvolvida por Saviani (2000) está na própria origem do entendimento da realidade humana, como constituída pelo trabalho. Se o homem se constitui a partir do momento em que atua sobre a natureza, se adaptando, se ajustando às suas necessidades (e ajustar às necessidades significa adaptar a matéria à realidade, segundo uma intenção, um objetivo que é antecipado mentalmente). Portanto, o exercício da função intelectual já está presente nos trabalhos manuais, os mais rudes, os mais primitivos. A separação dessas funções, que não é absoluta, mas relativa, é um produto histórico-social.

Desse modo, no ensino politécnico, todos os componentes do currículo devem ser de conhecimento de todos os profissionais que atuam na escola. Logo, o conhecimento dos conteúdos do ensino deve ser apreendido de modo integrado.

Portanto, o princípio da politecnicidade constitui-se na articulação entre formação geral e o ensino tecnológico, superando a dicotomia entre cultura e trabalho. A politecnicidade, então, consiste no entendimento do princípio do trabalho, do conhecimento previamente acumulado, seus fundamentos sociais e científicos, colocados em prática na dificuldade das relações humanas.

### 3 DECISÕES E ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Mostraremos, neste capítulo, os caminhos traçados pelo presente estudo, ou seja, o tipo de pesquisa realizada, os critérios utilizados na escolha dos sujeitos envolvidos, os procedimentos e instrumentos utilizados na coleta de dados e, por último, a análise das informações e dados coletados neste estudo de caso.

Este trabalho foi orientado pelo seguinte problema: na percepção dos docentes que atuam na Educação Integrada no Ensino Médio, como está sendo inserida a implementação desta integração na prática docente?

Além disso, fez-se necessário na investigação um desdobramento em questões específicas, que são:

- Qual a compreensão dos docentes do IFPA que atuam no Ensino Médio Integrado ao Curso de Turismo sobre a implementação do Decreto nº 5.154/04?
- Os docentes estão colocando em prática a relação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura como princípio educativo para o trabalho?
- O Decreto está atingindo, de fato, seus objetivos no âmbito do Curso de Turismo do IFPA?
- Quais os fatores que facilitam e que dificultam a sua implementação?

A partir desses objetivos, foram traçados alguns planos para:

- Analisar a percepção dos docentes sobre o Ensino Médio Integrado, a partir do Decreto nº 5154/04;
- Analisar a formação pedagógica dos docentes e a interface dela com a prática;
- Comparar a oferta da educação média integrada em relação aos cursos subsequentes de Turismo, desde a vigência do Decreto nº 5.154/04 até o presente ano.

Os seguintes objetivos específicos foram definidos:

- Promover uma reflexão sobre a compreensão da aplicação do Decreto nº 5.154/04 dos docentes que atuam no Curso de Turismo do IFPA;
- Levantar a qualificação do quadro docente que atua no Curso de Turismo do IFPA, com vistas a detectar: professores efetivos com domínio da educação profissional; se os docentes das disciplinas específicas possuem formação pedagógica; e se tais docentes possuem formação com vistas à atuação na Educação Integrada no Ensino Médio;

- Levantar a oferta da educação média integrada em relação aos cursos subsequentes de Turismo, desde a vigência do Decreto nº 5.154/04 até o ano de 2009.

A pesquisa foi realizada a partir do estudo de caso do IFPA, Campus Belém, o que permitiu maior detalhamento dos procedimentos utilizados, das práticas adotadas e das atividades desenvolvidas.

O estudo de caso, segundo Ludke e André (1986, p. 17): “é um todo complexo, e não a mera soma de suas partes constituintes. Assim sendo, deve-se analisar uma ampla gama de aspectos do objeto para que seja possível compreender seu caráter unitário e evitar interpretações reducionistas”. Desse modo, fizemos uma análise a partir da premissa “[...] de que a realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas, não havendo uma única que seja mais verdadeira” (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p. 20).

Assim, a partir do método de abordagem dedutivo, foi feita uma verificação empírica com base no levantamento de dados sobre as consequências do Decreto nº 5.154/04 e sobre a percepção dos docentes acerca do mesmo. Através da técnica de pesquisa documental, procuramos identificar as Legislações que regulamentam a educação integrada no Ensino Médio, e, após a análise de leis e teorias, partimos para a compreensão dos docentes atuantes na Educação Integrada no Ensino Médio sobre o Decreto nº 5154/04.

Para obtermos as informações que contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho, valemo-nos da técnica de entrevista que, segundo Goode e Hatt (1969, p. 237), “consiste no desenvolvimento de precisão, focalização, fidedignidade e validade de certo ato social”.

Entretanto, a coleta de dados foi orientada por um plano formal, mas, de certa maneira, flexível, que aceitou o imprevisível. Em função disso foram examinadas as condições institucionais, a percepção dos interlocutores e as práticas pedagógicas e legislação relativas à implementação do Ensino Médio Integrado.

Para compreender e aprofundar a discussão sobre o fenômeno pesquisado, realizamos pesquisa bibliográfica consultando livros, artigos, sites da internet e publicações sobre o assunto.

Após a coleta de dados, realizamos a análise qualitativa, a análise da relação entre os aspectos institucionais (legislação), o parecer dos docentes e os prós e contras.



Os dados coletados foram confrontados com os teóricos de referência, o que possibilitou interpretá-los, inferir e chegar aos resultados. Este procedimento culminou na organização das informações coletadas por meio de análise documental e das entrevistas.

A análise documental oficial fundamentou e orientou os procedimentos da pesquisa e também subsidiou o cumprimento dos objetivos.

Os dados levantados pela entrevista foram organizados de acordo com a disciplina que o docente ministra (para caracterizar sua formação), o ano em que ele ingressou no IFPA e o período de sua atuação docente.

Utilizando a metodologia de caráter qualitativo, fizemos entrevistas com cinco docentes, que constituem o *corpus* desta pesquisa, e analisamos as respostas com os procedimentos de análise de conteúdo referenciados em Bardin (2002), Franco (2003) e Richardson (1999). O tratamento das informações e dos dados levantados partiu da perspectiva da percepção e aplicação dos docentes acerca do Decreto nº 5.154/04 e envolveu estudos prévios acerca do tema, que se constroem numa dimensão mais ampla.

Portanto, as análises a que se propõe este estudo envolvem a confluência dessas dimensões na aplicação do Decreto nº 5.154/04 em busca de respostas a perguntas cujo referencial teórico e técnico indicam lacuna, além de explorar uma realidade específica institucional, que ofereça contribuições teóricas aos estudos da temática no instituto, na rede federal e nas demais instituições que oferecem o Ensino Médio Integrado no país.

### 3.1 A ABORDAGEM METODOLÓGICA

O tema deste trabalho facilitou a opção pela pesquisa com abordagem qualitativa, tendo em vista que o principal interesse deste estudo esteve sempre voltado para as análises dos dados gerados, de modo que o objeto de estudo pudesse ser compreendido como um fato educacional que se encontra em constante desenvolvimento contínuo na sociedade. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 148), a abordagem qualitativa possui as seguintes características: a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; ela é descritiva; os investigadores interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. A característica do objeto investigado nos proporcionou a utilização do estudo de caso.

Por isso, utilizamos procedimentos metodológicos coerentes com os nossos objetivos de estudo, priorizando, nesse caso, os diferentes momentos de sua realização, seja na

construção da fundamentação teórica acerca da temática – por meio da pesquisa bibliográfica e da pesquisa documental – seja no desenvolvimento prático da pesquisa com as entrevistas, bem como a fase de análise destas.

Quanto ao processo de investigação, ele foi conduzido sob a forma de uma entrevista de caráter qualitativo, envolvendo cinco docentes que atuam no Curso de Turismo do IFPA.

### 3.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA

A escolha dos sujeitos da pesquisa teve como critério a atuação dos docentes no Curso de Turismo Integrado ao Ensino Médio do IFPA.

Foram entrevistados 2 professores da área técnica, ambos do sexo feminino, todos do quadro efetivo da instituição. E três professores da área de Ciências Humanas, sendo dois do sexo masculino e um do sexo feminino. Todos do quadro permanente da instituição, conforme quadro a seguir.

**TABELA 1:** QUANTIDADE E PERCENTUAL DE PROFESSORES ENTREVISTADOS QUE ATUAM NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DE TURISMO, QUANTO AO GÊNERO

<b>Gênero</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Masculino	2	40,0
Feminino	3	60,0
Total	5	100,0

Fonte: IFPA campus Belém – pesquisa de campo, 2010

No que tange à formação inicial, 60% possuem formação inicial voltada para a Formação de Professores e 40% são bacharéis. Essa é uma realidade encontrada no quadro docente não só no Curso de Turismo, mas também de toda a Rede de Educação Profissional e Tecnológica.

A realidade apontada na debilidade da formação pedagógica necessita ser revista e ser visualizada pelas políticas públicas como um problema a ser resolvido, fato este já estudado por Moura (2006a, 2006b), em que o autor aponta proposições para a especificidade dos docentes com bacharelado e que não estão habilitados para a docência em programas de formação continuada *lato sensu* e *stricto sensu*, mas voltados para a especificidade da modalidade educação profissional e com vistas às mudanças no mundo produtivo.

**TABELA 2:** QUANTIDADE E PERCENTUAL DE PROFESSORES ENTREVISTADOS QUE ATUAM NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DE TURISMO, QUANTO À FORMAÇÃO INICIAL

<b>Formação Inicial</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Licenciatura	3	60,0
Bacharelado	2	40,0
Total	5	100,0

Fonte: IFPA campus Belém – pesquisa de campo, 2010

Em relação à formação continuada, 60% dos entrevistados são mestres e 40% especialistas.

**TABELA 3:** QUANTIDADE E PERCENTUAL DE PROFESSORES ENTREVISTADOS QUE ATUAM NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DE TURISMO, QUANTO À FORMAÇÃO CONTINUADA

<b>Formação Continuada</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Especialização	2	40,0
Mestrado	3	60,0
Doutorado	-	-
Total	5	100,0

Fonte: IFPA campus Belém – pesquisa de campo, 2010

Essa formação continuada dilui-se na especificidade abaixo relacionada: 40% estão alocadas na grande área da Educação, 20% em Metodologia da Pesquisa, 20% em Língua Falada e 20% em Antropologia.

**TABELA 4:** QUANTIDADE E PERCENTUAL DE PROFESSORES ENTREVISTADOS QUE ATUAM NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DE TURISMO, QUANTO À DISTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA POR ÁREA DE CONHECIMENTO

<b>Formação Continuada</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Metodologia da Pesquisa	1	20,0
Língua Falada	1	20,0
Antropologia	1	20,0
Educação	2	40,0
Total	5	100,0

Fonte: IFPA campus Belém – pesquisa de campo, 2010

### 3.3 A COLETA DE DADOS: ENTREVISTAS

Após a definição dos sujeitos, foi adotada a entrevista semiestruturada como instrumento adequado para a coleta de dados. Por entender que o uso dos instrumentos deve

ter coerência com os objetivos e questões da pesquisa, buscamos relacionar cada pergunta com cada objetivo do estudo.

Escolhemos, assim, a entrevista com o objetivo de ter uma maior liberdade e uma maior interação entre o entrevistado e a pesquisadora, pois, no decorrer da entrevista, foi possível realizar esclarecimentos e adaptações, o que nos traz um resultado mais satisfatório.

As entrevistas foram realizadas com docentes que atuam no Ensino Médio Integrado do Curso de Turismo, tendo o cuidado de entrevistar docentes da área técnica e também da área de Ciências Humanas, Exatas e Biológicas. Antes de começar as entrevistas, era feita uma pergunta sobre o consentimento dos propósitos da entrevista para realização da pesquisa com a devida gravação do consentimento.

Os docentes possuíam as seguintes formações e titulações:

- 2 docentes da área técnica, um mestre na área técnica e outro mestrando na área de Educação;
- 3 docentes da área de conhecimentos gerais, sendo 2 mestres na área de Educação e um especialista na área de Linguística.

#### 3.4 O IFPA – CAMPUS BELÉM – DESCRIÇÃO DO LOCAL DA PESQUISA

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) é o resultado de uma evolução que teve sua origem em 1909, sob o Decreto nº 7.566, do Presidente Nilo Peçanha, que criou a Escola de Aprendizes Artífices do Pará, conhecida como E.A.A.PA. Em 1937, com a reorganização do Ministério da Educação e Saúde Pública, a Escola de Aprendizes Artífices do Pará passou a chamar-se Liceu Industrial do Pará, e, em 1942, Escola Industrial de Belém. Em seguida, a Escola Industrial de Belém prosseguiu e transformou-se em Autarquia Federal, adquirindo autonomia didática, financeira, administrativa e técnica em 1959. A partir de 1966, com nome de Escola Industrial Federal do Pará passa a atuar com Ensino Profissional em nível de 2º Grau. Em 1968, passou a chamar-se Escola Técnica Federal do Pará (ETFPA). Em 1997, por meio do Decreto nº 2.208/97, foi instituída pelo MEC a Educação Profissional, em níveis Básico, Técnico e Tecnológico, e a ETFPA foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET-PA), por meio de Decreto em 18 de Janeiro de 1999, estando apta a executar tais níveis da Educação Profissional. Em 29 de dezembro de 2008, com a publicação da Lei nº 11.192, sancionada

pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o CEFET-PA, assim como os demais centros de educação tecnológica brasileiros, passou a ser o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA).

Com relação à infraestrutura, o Campus Belém do IFPA possui uma área construída com 13 blocos, compreendendo a administração, blocos de salas de aula, laboratórios, biblioteca, gabinete médico, salas específicas de desenho, sala de audiovisual, coordenação de cursos, setor de informática, gráfica, sala do coral, TECNEP e banda, ginásio de esportes, refeitório, cantina, vestiário, quadras polivalentes, “call center”, salas para educação a distância e outros ambientes.

No cumprimento de sua missão – Educação Profissional – o IFPA conta com 448 docentes, que realizam as tarefas inerentes ao funcionamento da instituição para a oferta dos seguintes cursos, com formação de nível médio: Pesca, Aquicultura, Mineração, Design de Móveis e Interiores, Informática, Telecomunicações, Automação Industrial, Química, Metalurgia, Eletrotécnica, Mecânica, Eletrônica, Estradas, Saneamento, Edificações, Eventos, Guia de Turismo, Geomática; em nível de graduação: Licenciaturas – Biologia, Física, Geografia, Matemática, Química, Letras e Pedagogia; Engenharia – Materiais, Controle e Automação; Tecnologia – Saneamento Ambiental, Saúde Pública, Gestão de Saúde, Desenvolvimento de Sistemas e Sistemas de Telecomunicações; e em nível de pós-graduação: Especialização em Educação para as Relações Étnicas Raciais e Especialização em PROEJA.

E é nesse contexto que faremos nossa pesquisa. Quase na sua totalidade, os cursos de nível médio acima citados são oferecidos nas modalidades integrada e subsequente, com alguns poucos concomitantes, e quatro cursos são oferecidos no PROEJA, e é nos cursos integrados de Turismo, Hospitalidade e Lazer que focalizaremos nosso estudo, mais precisamente no Curso de Evento.

## 4 O PERFIL DOS DOCENTES QUE ATUAM NO CURSO DE TURISMO DO IFPA

Neste capítulo utilizamos os dados da Diretoria de Gestão de Pessoas, os dados colhidos com os próprios docentes e também os da Coordenação do Curso de Turismo do IFPA, Campus Belém, com vistas a levantar a qualificação do quadro docente que atua no Curso de Turismo e detectar os que eram efetivos com domínio da educação profissional, os que eram das disciplinas específicas com formação pedagógica e quais possuíam formação com vistas à atuação na Educação Integrada no Ensino Médio.

A diagnose feita permite uma melhor visualização do quadro de profissionais encontrado no Curso em investigação e, ao mesmo tempo entender a atuação destes na Educação Profissional e possibilitou um entendimento das respostas dos entrevistados no capítulo 5, quando tratamos da atuação destes no Ensino Médio Integrado cruzada com a formação inicial e a necessidade da formação continuada inerente no histórico da Rede de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia, bem como o grande dilema que é a existência de um grande número de professores substitutos em relação ao quadro de efetivos, problema esse contextualizado no capítulo e que se justifica pela ausência de concursos públicos para as escolas que compõem a Rede.

### 4.1 O PERFIL PROFISSIONAL DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO CURSO DE TURISMO NO IFPA CAMPUS BELÉM

#### 4.1.1 Os docentes de disciplinas gerais

Os professores que atuaram no Curso de Turismo no ano de 2009 das disciplinas gerais totalizam 26. Sendo que destes, 42% são do gênero masculino e 58% do gênero feminino. Nota-se um equilíbrio em relação ao gênero nos profissionais em atuação no Curso.

**TABELA 5:** QUANTIDADE E PERCENTUAL DE PROFESSORES DE DISCIPLINAS GERAIS QUE ATUAM NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DE TURISMO, QUANTO AO GÊNERO

<b>Gênero</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Masculino	11	42,0
Feminino	15	58,0
Total	26	100,0

Fonte: IFPA campus Belém – pesquisa de campo, 2010.

No que tange às disciplinas que ministram, a distribuição pode ser visualizada na Tabela 2:

**TABELA 6:** QUANTIDADE E PERCENTUAL DE PROFESSORES DE DISCIPLINAS GERAIS QUE ATUAM NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DE TURISMO, QUANTO ÀS DISCIPLINAS MINISTRADAS NO CURSO

<b>Disciplinas</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Custo e Orçamento	1	4,0
História	3	11,0
Matemática	2	8,0
Língua Inglesa	2	8,0
Artes	3	11,0
Física	1	4,0
Educação Física	1	4,0
Língua Portuguesa	4	15,0
Sociologia	1	4,0
Química	4	15,0
Relações Interpessoais	1	4,0
Língua Espanhola	1	4,0
Biologia	2	8,0
Total	26	100,0

Fonte: IFPA campus Belém – pesquisa de campo, 2010.

Em relação ao tempo de atuação na instituição, observa-se abaixo que a maioria dos docentes atuantes no Curso de Turismo das disciplinas gerais, em torno de 54%, ingressou para o quadro de servidores depois do advento do Decreto nº 5154/2004 e, 46% já atuavam anteriormente à implementação do Curso Integrado de Turismo e vivenciaram as modificações legais na Educação Profissional.

**TABELA 7:** QUANTIDADE E PERCENTUAL DE PROFESSORES DE DISCIPLINAS GERAIS QUE ATUAM NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DE TURISMO, QUANTO AO TEMPO DE SERVIÇO

<b>Disciplinas</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
De 25 a 28 anos	1	1,4
De 21 a 24 anos	1	1,4
De 17 a 20 anos	1	1,4
De 16 a 13 anos	6	23,0
De 9 a 12 anos	1	1,4
De 5 a 8 anos	2	2,8
De 4 a 1 ano	9	34,0
Menos de 1 ano	5	19,0
Total	26	100,0

Fonte: IFPA campus Belém – pesquisa de campo, 2010.

No que concerne ao vínculo empregatício estabelecido com a instituição, 58% dos docentes atuantes nas disciplinas gerais do Curso no ano de 2009 são efetivos e 48% são substitutos.

Destaca-se como fator que dificulta a implementação do Ensino Médio Integrado no Curso de Turismo, a participação um número equivalente de professores efetivos do IFPA ao de substitutos, o que impede a continuidade no processo. Ressalta-se que a questão da continuidade apresenta-se como um dos maiores desafios para o êxito da política de formação média, de caráter integral, o que ganha significado na compreensão expressa na fala de P5:

[...] há uma flutuação muito grande do número de professores da formação geral, pela quantidade de substitutos, há um sobrecarga de carga horária, com essas saídas e entradas, é o horário que muda com muita frequência na formação geral, uma frequência estonteante, então é um horário que nunca para, porque o contratado, agora mesmo eu estou, com um levantamento do ano que vem, tem contratado que vai sair quando terminar fevereiro, tem contratado que vai sair quando terminar março, tem contratado que vai sair quando completar julho, no meio do ano letivo, essas mudanças no meio do ano letivo, temos uma contratada que saiu agora em outubro, então muda o horário, muda professor, entra professor, sai professor essa instabilidade, ela torna inviável essa vinculação e essa continuidade do professor.

A fala da entrevistada baseia-se em sua experiência enquanto Coordenadora da Educação Básica, setor em que se concentram os professores da área de Ciências Humanas, Língua Portuguesa, Artes e Educação Física que estão atrelados a todos os Cursos Integrados do *campus* Belém.

O Documento Base “Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio” é um dos elementos a serem superados para a efetivação da modalidade integrada como um Programa que teria como uma fragilidade detectada a falta de quadro de professores efetivos no domínio da educação profissional, principalmente, nos estados e municípios.

Em decorrência, com vistas à expansão da oferta do Ensino Médio Integrado, cujos cursos terão duração, em sua grande maioria, de quatro anos, é fundamental (re)constituir esses quadros efetivos, uma vez que não se poderá trabalhar nessa perspectiva curricular com professores contratados precariamente/temporariamente.



Tal fato, recorrente em toda a rede federal, também ocorreu no antigo CEFET-PA, hoje IFPA, na década de 1990, um recuo na oferta de cursos técnicos e, conseqüentemente, a redução da oferta de concursos públicos para compor o quadro de professores da área específica, o que fatalmente influenciou no quadro que se apresenta na Tabela 8.

**TABELA 8:** QUANTIDADE E PERCENTUAL DE PROFESSORES DE DISCIPLINAS GERAIS QUE ATUAM NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DE TURISMO, QUANTO AO VÍNCULO EMPREGATÍCIO

<b>Vínculo Empregatício</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Efetivo	15	58,0
Substituto	11	42,0
Total	26	100,0

Fonte: IFPA campus Belém – pesquisa de campo, 2010.

Em relação à formação inicial, temos que, a grande maioria, correspondente a 85% cursaram o Curso de Formação de Professores e 15% são bacharéis. Trata-se de um achado já esperado por se tratar da especificidade do público-alvo serem docentes que atuam no Curso de Turismo nas disciplinas gerais da área de Ciências Humanas e Tecnologias, Linguagem Códigos e Tecnologias e Ciências da Natureza, Matemática e Tecnologias.

Moura (2006a, p. 8), acerca da especificidade da formação docente, aponta que na esfera da Educação Profissional e Tecnológica são encontrados na Rede Federal os seguintes grupos de professores: os que possuem na formação inicial uma graduação específica na área profissional em que atuam, possuem o bacharelado e exercem a docência sem possuir formação para desempenhar a atividade; e os que possuem licenciatura voltada para as disciplinas da educação básica, portanto estão formados para o exercício da docência para estudantes do Ensino Fundamental ou Médio propedêutico, mas que não possuem formação para atuar nessas disciplinas, em cursos na Educação Profissional, perceptível na fala de P5 (professora de área de Linguagem, Códigos e Tecnologias), que sustenta a tese do autor, ao ser questionada sobre sua formação inicial para atuar na Educação Profissional:

*Só no mestrado, nas outras formações em momento algum eu ouvi falar de alguma coisa parecida com isso, também naquela época não existia uma coisa assim, nem similar, claro fiz a antiga Escola Técnica, aquilo não era integrado tudo bem, mas isso me deu um subsídio bastante interessante para entender a formação técnica, para entender a educação profissional, o fato de ter cursado por incrível que pareça ajuda muito a gente entender o curso.*

O autor aponta que “essa formação deve ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para os professores e de técnicas de gestão para os dirigentes”. Tal formação deve ser global e amparada em políticas públicas educacionais consolidadas na EPT, visando sua integração com a educação básica.

Esse direcionamento tem o objetivo de orientar a formação desses profissionais por uma visão que englobe a técnica, mas que vá além dela, incorporando aspectos que possam contribuir para uma perspectiva de superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente e, dessa forma, privilegie mais o ser humano trabalhador e suas relações com o meio ambiente do que, simplesmente, o “mercado de trabalho” e o fortalecimento da economia. (MOURA, 2006b, p. 9).

**TABELA 9:** QUANTIDADE E PERCENTUAL DE PROFESSORES DE DISCIPLINAS GERAIS QUE ATUAM NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DE TURISMO, QUANTO À FORMAÇÃO INICIAL

<b>Formação Inicial</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Licenciatura	22	85,0
Bacharelado	4	15,0
Total	26	100,0

Fonte: IFPA campus Belém – pesquisa de campo, 2010.

Quanto à formação continuada, 50% dos docentes de disciplinas gerais que atuam no Curso de Turismo são Especialistas, 38% são mestres e 4% tem doutorado distribuídos nas mais diversas áreas do conhecimento.

**TABELA 10:** QUANTIDADE E PERCENTUAL DE PROFESSORES DE DISCIPLINAS GERAIS QUE ATUAM NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DE TURISMO, QUANTO À FORMAÇÃO CONTINUADA

<b>Formação Continuada</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Doutorado	1	4,0
Mestrado	10	38,0
Especialização	13	50,0
Não declarou	2	8,0
Total	26	100,0

Fonte: IFPA campus Belém – pesquisa de campo, 2010.

A distribuição da formação continuada pode ser visualizada abaixo, em que há uma concentração maior na área de Química (11%), seguida de História, Educação e Educação para Relações Etnico-raciais (8%).

O quadro detectado aponta para a necessidade premente de formação continuada dos docentes específica para a atuação nessa modalidade de ensino com vistas à efetivação real da concepção integrada no fazer docente e, conseqüentemente, no Projeto Pedagógico do Curso para a oferta de uma educação de qualidade em que o maior beneficiado será a formação integral do aluno na perspectiva da inclusão e da cidadania.

**TABELA 11:** QUANTIDADE E PERCENTUAL DE PROFESSORES DE DISCIPLINAS GERAIS QUE ATUAM NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DE TURISMO, QUANTO À DISTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA POR ÁREA DE CONHECIMENTO

<b>Formação Continuada</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Administração	1	4,0
História	2	8,0
Educação Profissional	1	4,0
Matemática	1	4,0
Língua Inglesa	1	4,0
Geofísica	1	4,0
Língua Portuguesa	1	4,0
Educação Ambiental	1	4,0
Planejamento Educacional	1	4,0
Educação para Relações Etnicorraciais	2	8,0
Química	3	11,0
Engenharia	1	4,0
Avaliação e Currículo	1	4,0
Docência do Ensino Superior	1	4,0
Orientação Educacional	1	4,0
Recursos Biológicos	1	4,0
Educação	2	8,0
Não declarou	3	11,0
<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>100,0</b>

Fonte: IFPA campus Belém – pesquisa de campo, 2010.

É interessante observar que apenas um docente possui formação continuada voltada para a Educação Profissional, o que torna um aspecto que dificulta a continuidade, antes já citada, e a atuação desses professores na especificidade da Educação Profissional.

Nesse sentido, Moura (2006b) aponta a necessidade urgente de que a formação continuada de professores para atuar nessa modalidade de ensino carregue em seu bojo três aspectos fundamentais: a) conhecimentos específicos de uma área profissional; b) formação didático-político-pedagógica; c) integração entre a EPT e a educação básica.

#### 4.1.2 Os docentes da área técnica

O perfil dos docentes da área técnica que atuam no Ensino Médio Integrado no Curso de Turismo delinea-se conforme a Tabela a seguir:

**TABELA 12:** QUANTIDADE E PERCENTUAL DE PROFESSORES DA ÁREA TÉCNICA QUE ATUAM NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DE TURISMO, QUANTO AO GÊNERO

<b>Gênero</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Masculino	0	-
Feminino	6	100,0
Total	6	100,0

**FONTE:** IFPA campus Belém – pesquisa de campo, 2010.

A distribuição quanto ao vínculo empregatício dos professores da área técnica que ministram aula nas no Curso de Turismo evidencia que 83,3%, a grande maioria é professor efetivo e, apenas 16,7% são temporários, o que torna um aspecto facilitador na continuidade do processo de implementação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

**TABELA 13:** QUANTIDADE E PERCENTUAL DE PROFESSORES DA ÁREA TÉCNICA QUE ATUAM NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DE TURISMO, QUANTO AO VÍNCULO EMPREGATÍCIO

<b>Vínculo Empregatício</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Efetivo	5	83,3
Substituto	1	16,7
Total	6	100,0

Fonte: IFPA campus Belém – pesquisa de campo, 2010.

No que tange ao tempo de serviço na instituição, temos os seguintes números: em torno de 66% atuam há mais de 10 anos na instituição, 16% são docentes que estão de 5 a 10 anos e 16% tem menos de 4 anos como servidor no IFPA.

**TABELA 14:** QUANTIDADE E PERCENTUAL DE PROFESSORES DA ÁREA TÉCNICA QUE ATUAM NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DE TURISMO, QUANTO AO TEMPO DE SERVIÇO

<b>Tempo de Serviço</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Mais de 10 anos	4	66,6
5 a 10 anos	1	16,7
1 a 4 anos	1	16,7
Total	6	100,0

Fonte: IFPA campus Belém – pesquisa de campo, 2010.

Quanto à formação inicial, 84% possui bacharelado e 16% possui Curso de Formação de Professores. O que torna um elemento dificultador na sua atuação na docência

no Curso de Turismo na forma integrada, conforme observado na fala de P1 (Bacharel em Turismo), quando questionada acerca da educação profissional integrada na sua formação inicial:

Eu fui preparada para a área técnica, eu vim da área profissional, não vim da área da educação, então não tive contato. É a primeira vez realmente.

Isso corrobora a necessidade urgente de formação continuada no que tange à formação pedagógica do docente que já atua nos cursos técnicos, mas que não possui conhecimentos didático-pedagógicos para respaldar seu fazer docente. Nesse sentido, Machado (2009, p. 11) é enfática ao apontar que

Superar o histórico de fragmentação, improvisado e insuficiência de formação pedagógica que caracteriza a prática de muitos docentes da educação profissional de hoje implica reconhecer que a docência é muito mais que mera transmissão de conhecimentos empíricos ou processo de ensino de conteúdos fragmentados e esvaziados teoricamente. Para formar a força de trabalho requerida pela dinâmica tecnológica que se dissemina mundialmente, é preciso um outro perfil de docente capaz de desenvolver pedagogias do trabalho independente e criativo, construir a autonomia progressiva dos alunos e participar de projetos interdisciplinares.

**TABELA 15:** QUANTIDADE E PERCENTUAL DE PROFESSORES DA ÁREA TÉCNICA QUE ATUAM NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DE TURISMO, QUANTO À FORMAÇÃO INICIAL

<b>Formação Inicial</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Licenciatura	1	16,0
Bacharelado	5	84,0
Total	6	100,0

Fonte: IFPA campus Belém – pesquisa de campo, 2010.

No que concerne à Titulação, temos 66,6% de especialistas, 16,7% com mestrado e 16,7% apenas com a graduação.

**TABELA 16:** QUANTIDADE E PERCENTUAL DE PROFESSORES DA ÁREA TÉCNICA QUE ATUAM NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DE TURISMO, QUANTO À TITULAÇÃO

<b>Titulação</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Graduação	1	16,7
Especialização	4	66,6
Mestrado	1	16,7
Doutorado	-	-
Total	6	100,0

Fonte: IFPA campus Belém – pesquisa de campo, 2010.

Quanto à especificidade da formação continuada relacionada à titulação especificada na Tabela 16, estas estão atreladas ao fazer técnico, à especificidade das disciplinas específicas do Curso de Turismo. Um dos docentes entrevistados possui especialização em docência no ensino superior.

**TABELA 17:** QUANTIDADE E PERCENTUAL DE PROFESSORES DA ÁREA TÉCNICA QUE ATUAM NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DE TURISMO, QUANTO À DISTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA POR ÁREA DE CONHECIMENTO

<b>Formação Continuada</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Gestão de Turismo	2	33,2
Administração Hoteleira	1	16,7
Antropologia	1	16,7
Docência do Ensino Superior	1	16,7
Não declarou	1	16,7
Total	6	100,0

Fonte: IFPA campus Belém – pesquisa de campo, 2010.

Vemos a necessidade premente de uma política voltada para a formação de professores que atuam no âmbito da Educação Profissional e que atente para a superação da atual debilidade teórica e prática deste campo educacional com relação aos aspectos pedagógicos e didáticos.

## **5 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NA PERCEPÇÃO DOS DOCENTES DO CURSO DE TURISMO DO IFPA**

Foram aplicadas as entrevistas onde foi possível analisar as percepções dos docentes que atuam no Ensino Médio Integrado, especificamente no Curso de Turismo do IFPA, acerca de como está se dando, na prática, esta integração, o significado do Ensino Médio Integrado, buscando detectar os avanços e retrocessos dessa implementação.

A análise dos dados da pesquisa teve como norteador os procedimentos de análise de conteúdo de Bardin (2002). As informações coletadas e dados levantados adotarão como unidade de registro o tema, por ser “considerado como a mais útil unidade de registro em análise de conteúdo. Indispensável em estudos sobre propaganda, representações sociais, opiniões, expectativas, valores, conceitos, atitudes e crenças” (FRANCO, 2003, p. 37).

Na primeira fase da análise de dados, houve a escuta das entrevistas e suas transcrições; em seguida, foram feitas várias leituras das mesmas, correspondendo ao que Bardin (apud RICHARDSON, 1999, p. 231) identifica como pré-análise dos dados e que “facilita reconhecer os conceitos mais utilizados”. Nesta pré-análise, nos foi possível identificar o entendimento geral do enunciado de cada entrevista feita.

A segunda fase dessa etapa foi caracterizada pela organização dos textos por temas, cujas partes mais pertinentes foram isoladas e extraídas de acordo com o problema em questão e assim pudemos comparar com os outros textos da mesma categoria.

Em um terceiro momento, utilizamos os dados do Censo da Educação Profissional de 2005 e os dados da Coordenação de Processo Seletivo e da Coordenação do Curso de Turismo para levantar a oferta da educação média integrada em relação aos cursos subsequentes de Turismo, desde a vigência do Decreto nº 5.154/04 até 2009.

### **5.1 A INTEGRAÇÃO CURRICULAR: O DECRETO Nº 5.154/04 E A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES A RESPEITO DELES MESMOS E DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

Trataremos da análise das entrevistas e faremos uma discussão dos resultados a partir da fundamentação teórica desenvolvida.

### 5.1.1 Percepção docente acerca das mudanças na Educação Profissional: Decreto 2.208/97 ao Decreto 5154/04

Os docentes entrevistados atuavam na instituição e vivenciaram as transições ocorridas na Educação Profissional ocorridas através dos Decretos 2.208/97 e 5154/04.

É perceptível a apreensão de duas percepções dos entrevistados acerca dessa transição: **imposição legal** (obrigatoriedade) e a **velocidade da mudança**, conforme as seguintes falas:

*Eu participei desse processo, é... a princípio o que acontece, é temos que fazer, não há uma pergunta... vocês querem oferecer o curso? Não. Nós temos que aceitar fazê-lo e tentar fazê-lo da melhor maneira possível. (P1)*

*A história de a gente viver a mudança trocando a roda do pneu enquanto o carro está andando, acho que foi esse o sentimento. A obrigatoriedade de oferecer o curso integrado, eu vivi isso aqui na instituição, agora eu particularmente acho que, sobrecarrega tanto o professor quanto os alunos, acho que é muito tempo do aluno dentro dessa instituição. (P3)*

A esse respeito Frigotto e Ciavatta, (2004b) entendem que, “mudar por um decreto, ainda que diverso na concepção, no conteúdo e no método, mantém, na forma, uma contradição”. E isto está bem latente nas percepções de obrigatoriedade e velocidade na mudança presentes nas falas de P1 e P3.

E, segundo os autores, “disto se deriva a importância de se compreender o conteúdo do novo decreto como uma orientação muito mais indicativa do que imperativa” e, dessa forma a docente entrevistada mostra em sua percepção os impactos das mudanças através do debruçar-se na legislação para entender seu novo fazer:

*A de 98 eu não estava tão de perto, apesar de que eu fiz parte daquele movimento, das reuniões, fiz parte da reorganização curricular, principalmente porque havia a formação do Ensino Médio mesmo. Mas a de 2004 eu me aproximei muito. Li as legislações, os pareceres, foi uma mudança que me intrigou muito a de 2004. (P5)*

O contexto acima pesquisado a respeito da qualificação do corpo docente atuante no Curso Integrado de Turismo revela que os professores efetivos têm pouco domínio da modalidade Educação Profissional; isso ainda evidencia que os professores atuantes das disciplinas técnicas, em sua maioria, não apresentam formação pedagógica; e, em que a



maioria dos docentes não possui em sua formação inicial e uma minoria adquiriu na formação continuada conteúdos acerca do fazer docente na educação integrada ao Ensino Médio. Tudo isso evidencia um quadro específico da realidade pesquisada (Curso de Turismo no IFPA), mas que retrata, em linhas gerais, a situação da rede federal de educação profissional e tecnológica, no que diz respeito às políticas de formação continuada para docentes.

### 5.1.2 Percepção docente acerca da concepção do Ensino Médio Integrado

Todos os entrevistados foram unânimes em apontar que a temática do Ensino Integrado não fez parte de sua formação inicial na graduação. E dois deles tiveram contato com a temática na formação continuada em nível de pós-graduação, um na especialização (P4) e outro no Mestrado (P5).

O documento intitulado “Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio” (BRASIL, 2007), com base nessa microvisão encontrada no lócus da pesquisa, caracteriza uma das fragilidades a ser superada, na implementação da forma integrada no Curso de Turismo: a formação de professores para atuar nesse contexto.

Segundo Moura (2006a; 2006b), esse documento, que abarca uma formação para a superação dessa carência, precisa ancorar-se em duas dimensões: a formação inicial, para dois segmentos (os bacharéis e os que são licenciados, mas que não detém na formação a especificidade da educação profissional) e a formação continuada.

Deve-se atentar para o fato específico de que a debilidade detectada na formação inicial dos docentes que atuam no Curso Técnico de Turismo e retratada durante a entrevista com três destes, é um fator negativo para a continuidade do processo de implantação da forma integrada do curso no IFPA campus Belém.

Segundo Machado (2009, p. 16) o perfil do docente da educação profissional precisa dar conta de três níveis de complexidade:

- a) desenvolver capacidades de usar, nível mais elementar relacionado à aplicação dos conhecimentos e ao emprego de habilidades instrumentais;
- b) desenvolver capacidades de produzir, que requer o uso de conhecimentos e habilidades necessários à concepção e execução de objetivos para os quais as soluções tecnológicas existem e devem ser adaptadas;
- e c) desenvolver capacidades de inovar, nível mais elevado de complexidade relacionado às exigências do processo de geração de novos conhecimentos e novas soluções tecnológicas.

O Documento Base intitulado “EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO” corrobora com a autora ao destacar que:

Mesmo os professores licenciados carecem de formação com vistas à atuação no ensino médio integrado, posto que tiveram sua formação voltada para a atuação no ensino fundamental e no ensino médio de caráter propedêutico, uma vez que as licenciaturas brasileiras, em geral, não contemplam em seus currículos estudos sobre as relações entre trabalho e educação ou, mais especificamente, sobre a educação profissional e suas relações com a educação básica. (BRASIL, 2007, p. 33)

Dessa forma, para a implementação do Curso de Turismo na forma integrada a instituição deve investir na formação continuada do professor, tanto das disciplinas gerais, quanto das disciplinas específicas do Curso Técnico de Turismo.

Quando questionados acerca da diferença entre a formação propedêutica e a do Ensino Médio Integrado, obtivemos que o discurso está bastante distante da concepção de integração.

*o que eu vejo assim é... um número maior de disciplinas, a carga horária maior e agora, a gente peca um pouco na interdisciplinaridade, o conteúdo geral as vezes ele caminha por um lado e o conteúdo técnico caminha pro outro. (P4)*

Observa-se na fala de P4 uma aproximação com a filosofia do Decreto nº 5.154/04, porém, percebe-se uma visão reducionista na ênfase dada à teoria e à prática de forma dissociada.

*No ensino propedêutico o interessante é que ele não seja somente idealizado, mas que ele seja relacionado com a vida, com cotidiano desse aluno, aqui além dessa vida, dessa vida da normal, ela deve estar relacionada com a área técnica com a vida profissional que esse aluno terá posteriormente. (P5)*

O Decreto permitiu a abertura e o estímulo à formação integrada. Na prática, essa integração requer escolas bem equipadas, com boa estrutura, laboratórios, bibliotecas, nesses itens pensamos estar o IFPA atendendo, mas requer também docentes e corpo técnico administrativo preparados e em constante formação, o que não aconteceu e os efeitos estão nas respostas acima.

Uma real integração não se dá sem a relação entre os conhecimentos gerais e técnicos, e esse é um processo contínuo que deverá ser trabalhado por toda a formação, e tendo em seu bojo a tecnologia, a ciência, o trabalho e a cultura.

Ramos (apud MOLL, 2010, p. 52), de forma concisa, aponta que o conceito de integração vai muito além da forma. Não é fazer somatórias de carga horária, currículos, mas relacionar internamente a organização curricular e o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, conhecimentos gerais e específicos; cultura e trabalho; humanismo e tecnologia. E com a construção dessas relações tem-se como mediações o trabalho, a produção de conhecimentos científicos e a cultura.

O Ensino Médio Integrado possui a função de formar os jovens para atuarem em profissões técnicas, ou seja, uma educação profissional integrada à educação geral. Busca-se, com isso, superar a dualidade entre trabalho intelectual e trabalho manual, com um ensino pautado na realidade da sociedade.

Portanto, o que se objetiva então com o Decreto N. 5.154/2004 é integrar a educação geral à educação profissional e, de acordo com Maria Ciavatta (2009), se trata de superar a tão falada dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, que Gramsci já havia analisado em seus estudos científicos.

No que tange à questão **interdisciplinar**, a percepção dos docentes entrevistados mostra alguma relação dos conteúdos trabalhados na sua disciplina com as outras disciplinas do curso, enfatizada em coincidências e acasos ou de não integração entre as disciplinas técnicas e as propedêuticas. As falas demonstram claramente a separação característica da dualidade estrutural, como se pode verificar pelas respostas:

*Ainda precisa ser bastante trabalhado a questão dessa integração, de modo que eu não vejo nem com a minha disciplina em relação às demais e nem as de outras disciplinas em relação a outras disciplinas. (P2)*

*E um dia desses, nós coincidimos os conteúdos também com sociologia, falando de culturas, culturas primitivas, é outros grupos sociais, geralmente estamos mais relacionados com essa parte de, muitas áreas né, áreas de humanas e as áreas de linguagem, com essa área já aconteceu bastante evidência, tanto de provocadas quanto de acasos, sem querer, também acontece muito. (P4)*

Essas constatações reforçam a hipótese levantada sobre a possível fragmentação na formação do docente; discussão reforçada no perfil dos docentes, além de fortalecerem a o discurso recorrente de que o professor não faz interdisciplinaridade em decorrência de não dominar os fundamentos teóricos que embasam a concepção de formação integral.

Julgamos ser importante que qualquer proposta de integração curricular deve atentar para alguns aspectos que Ramos (2005) coloca: problematizar os fenômenos como objetos de conhecimento, buscando compreendê-los, em múltiplas perspectivas; explicitar teorias e conceitos para a compreensão dos objetos estudados nas múltiplas perspectivas em que foram problematizados; situar os conceitos como conhecimento de formação geral e específica, tendo como referência a base científica dos conceitos e sua apropriação tecnológica, social e cultural; organizar os componentes curriculares e as práticas pedagógicas, visando a corresponder, nas escolhas, nas relações e nas realizações, ao pressuposto da totalidade do real como síntese de múltiplas determinações. Tais situações não foram verificadas nas entrevistas.

Torres Santomé (1998) endossa que uma das preocupações primordiais dessa integração é a valorização das tomadas de decisão, em conjunto pelos professores, na escolha dos conteúdos culturais e na formação das metodologias, o que não vem ocorrendo no IFPA.

### 5.1.3 Percepção docente acerca do Curso de Ensino Médio Integrado de Turismo

A visão do Curso de Turismo dos entrevistados mostra ênfase na ausência de uma abordagem integrada e desconhecimento do Decreto nº 5.154/04; além disso, evidencia claramente que a integração não acontece na prática.

O docente que possui formação continuada na especificidade da integração em seu mestrado demonstra em seu discurso conhecimento acerca do Decreto nº 5.154/04 e da filosofia do Ensino Médio Integrado como transcrito abaixo:

*É o curso de Turismo foi um dos que conseguiu gerar uma matriz diferenciada, porque eu digo uma matriz diferenciada, ele demonstrou na elaboração da matriz uma proposta que realmente vinculou as disciplinas de educação geral com a formação técnica dos cursos. Por exemplo, é o único curso que tem a disciplina de arte no segundo ano, porque essa disciplina no segundo ano se propõe a criar a formação técnica deles e o conteúdo da formação técnica deles, que é a arte da região, folclórica da região, assim como é o único que tem a parte de história e geografia diferenciada, seja na matriz do curso isso eu nem me prendo ao restante dos elementos curricular, me refiro só a matriz.*

Ciavatta (2009) pondera que o objetivo do ensino integrado é tornar o jovem íntegro, e prepará-lo para uma leitura completa do mundo, e também para a sua atuação como cidadão integrado à sociedade em que vive. A autora define a formação integrada como sendo aquela que “visa superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional,

simplificado, escoimado dos conhecimentos que se encontram na sua gênese científico-tecnológica e na apropriação histórico social” (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Para o filósofo italiano Gramsci, assim como em Marx, o trabalho constitui-se elemento constitutivo do ensino, havendo, a partir desse autor, a integração do trabalho como momento educativo no processo totalmente autônomo e primário do ensino.

Em conformidade com as linhas de pensamento aqui identificadas com o marxismo, Saviani (2007) também defende a integração entre as capacidades de pensar e de produzir como indispensáveis para se instaurar uma lógica educativa interessante aos trabalhadores. Essa seria uma estratégia de enfrentamento à dualidade educacional brasileira, onde temos de um lado uma educação voltada para o saber-fazer, destinada aos trabalhadores, e de outro lado, uma educação voltada para o saber-pensar, destinada às elites econômicas e políticas.

Em linhas gerais, essa dualidade corresponde à divisão técnica do trabalho que separa os trabalhadores de funções operacionais dos demais com funções de concepção e gerência dos processos. É contrapondo a concepção dualista de educação que se insurgem Marx, Gramsci e Saviani, buscando-se uma posição que retoma o trabalho como princípio educativo para a definição de políticas e estratégias de educação para os trabalhadores.

A percepção dos entrevistados acerca dos princípios Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura mostra que estes demonstram não estar trabalhando em conformidade com o que preconiza o Decreto nº 5.154/04, onde a ideia da relação entre trabalho, ciência, tecnologia e Cultura é primordial para o desenvolvimento do mesmo. Isso fica evidenciado na fala do entrevistado:

*(...) como eu venho da parte profissional, a gente não consegue diferenciar isso,..., é provável que sim, que a gente trabalhe essas quatro tendências que você está falando, porque é, pro trabalho necessariamente, que é o objetivo maior. (P1)*

Dessa maneira, Ciavatta (2005) considera que a superação entre trabalho manual e trabalho intelectual significa focar o trabalho como princípio educativo. O núcleo básico do currículo estaria centrado no trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Para que haja essa integração, faz-se necessário que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída em um processo contínuo feito ao longo de toda formação, trabalhando: tecnologia, ciência, trabalho e cultura, com a unidade de conhecimentos gerais e

conhecimentos específicos e numa metodologia que permita a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto à sua historicidade, finalidades e potencialidades.

Isso está presente na fala a seguir:

*E, é esses elementos eles sempre vão perpassar as formas do conhecimento e dos produtos humanos. (P5)*

Os entrevistados apontam sugestões para a melhoria do currículo e da prática docente, relatadas abaixo que vão ao encontro ao proposto no Documento Base da “Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio” (BRASIL, 2007) em relação ao mercado:

*estreitar as relações com o mercado, o mercado no sentido das empresas. (P1)*

O Documento apresenta considerações acerca do mercado para a elaboração do projeto político pedagógico do Ensino Médio Integrado à educação profissional, com base em Ciavatta (2005), em não reduzir a educação às necessidades do mercado de trabalho, não ignorando as exigências da produção econômica, considerando os estudos locais, a identificação das oportunidades ocupacionais, as tendências da dinâmica socioproductiva local, regional, nacional e global.

Outra sugestão apontada está na ótica da formação continuada:

*o que eu sugiro é que precisa ser preparado os gestores e os docentes para compreenderem qual é o desejo, qual é o objetivo desta concepção, para a partir daí construir desenhos curriculares, construir projetos de cursos que contemple o desejo estabelecido pela teoria ou pela concepção por esse tipo de formação. (P2)*

Segundo o Documento Base da “Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio” (BRASIL, 2007, p. 34)

a construção dessa formação, tanto inicial quanto continuada, necessariamente envolverá o MEC, por meio, no mínimo, de suas Secretarias de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), Superior (SESU), Básica (SEB) e Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Igualmente, deverão ser envolvidas as associações de pesquisa, sindicatos e outras entidades afins ao campo da educação superior, em geral, da formação de professores e da educação profissional e tecnológica, assim como os sistemas estaduais e municipais de educação.

Deve-se partir do pressuposto que essa formação para o ensino médio integrado esteja inserida no âmbito de uma política educacional guardando suas especificidades, mas também precisa estar inserida em um campo mais amplo, que é o da formação de profissionais para a educação profissional e tecnológica.

Outra sugestão dá ênfase ao Projeto Pedagógico:

*Há uma necessidade de fazer um plano pedagógico, um projeto pedagógico que seja de fato integrador dentro da sua concepção, que haja um diálogo que na verdade o curso foi montado meio que um quebra-cabeça, as peças foram colocadas em um espaço vazio, então na verdade há uma necessidade, penso eu, de adequação dos planos....um projeto político pedagógico em que provoque uma integração maior, realmente das disciplinas técnicas com a da área geral. (P3)*

Baseado no pressuposto da construção coletiva, a primeira providência para se implantar o ensino médio integrado é a geração de tempos e espaços docente para a realização de atividades coletivas, dentre elas a discussão das finalidades, objetivos, para que consolide a construção coletiva do Projeto Pedagógico, item de fundamental importância para nortear as ações de uma instituição

## 5.2 OFERTA DE CURSO DE TURISMO INTEGRADO E SUBSEQUENTE APÓS O DECRETO Nº 5154/2004

Os dados obtidos no último Censo Educacional da Educação Profissional que materializa a oferta no Brasil no período de 2003 a 2005, feita pelo INEP e que levanta informações estatístico-educacionais sobre as diferentes modalidades existentes no Ensino Médio, mostra uma realidade animadora.

A Educação Profissional passa a fazer parte do Censo do INEP em 2001 e se detém na participação das diferentes formas de articulação desses cursos com o Ensino Médio, conforme estabelece o Decreto nº 5.154, de 2004.

Os números apresentados revelam a expressiva expansão da educação profissional técnica de nível médio no Brasil, com crescimento de, aproximadamente, 26,9% para o período de 2003-2005, totalizando em 2005, 749 mil alunos distribuídos em 20 áreas profissionais, em 3.294 escolas. (BRASIL, 2006).

Nesse documento, apresentamos um recorte das estatísticas educacionais de evolução de matrícula no período, com destaque para a esfera administrativa federal e para a região

norte, com vistas a comparar os dados de evolução de oferta de vagas no período posterior ao do Censo que corrobora com a evolução detectada no Documento, mais especificamente no lócus da pesquisa, que é o IFPA, mais especificamente o Curso de Turismo alocado na área de Turismo e Hospitalidade.

Observe-se que as Tabelas 18 e 20 distribuem as matrículas da educação profissional de nível médio por área profissional de curso, de acordo com a classificação definida na Resolução CNE/CEB nº 04/1999, que estabelece as competências profissionais e as cargas horárias mínimas para cada habilitação. O Documento trabalha com o total de vinte áreas profissionais.

Na Tabela 18, interessa para a pesquisa evidenciar que, em 2005, a Região Norte ofertava na Área de Turismo e Hospitalidade 6 cursos, sendo 2 na esfera federal.

**TABELA 18:** CURSOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, SEGUNDO A ÁREA PROFISSIONAL E A REGIÃO GEOGRÁFICA, EM 30/03/2005

Região Geográfica	Área Profissional	Total	Cursos por Dependência Administrativa			
			Federal	Estadual	Municipal	Privada
Região Norte		230	73	63	2	92
	Agropecuária	35	17	12		6
	Artes	5	-	1	1	3
	Comércio	1	1	-	-	-
	Construção Civil	8	6	1	-	1
	Desenvolvimento Social e Lazer	4	-	1	-	3
	Geomática	2	2	-	-	-
	Gestão	11	6	3	-	2
	Indústria	32	17	5	-	10
	Informática	23	6	5	-	12
	Meio-Ambiente	9	4	2	1	2
	Química	4	3	-	-	1
	Recursos Pesqueiros	2	2	-	-	-
	Saúde	81	4	29	-	48
	Telecomunicações	7	3	-	-	4
	<b>Turismo e Hospitalidade</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>-</b>	<b>-</b>

Fonte: MEC/INEP/DEEB – Censo Escolar 2005 – grifo nosso

No ano de 2005, o IFPA já ofertava dois cursos, sendo um na forma integrada e outro na forma subsequente, o Curso de Planejamento e Realização de Eventos no turno matutino. No ano de 2006, foi ofertado o Curso Técnico em Planejamento Turístico. Em 2008, houve a



oferta do Curso Guia de Turismo Regional. Portanto, do último Censo realizado em 2005 até o ano de 2009, a instituição passa a ofertar um curso na forma integrada e três na forma subsequente em Turismo. Essa distribuição pode ser visualizada na Tabela a seguir:

**TABELA 19: CRIAÇÃO DE CURSO DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO E CURSOS SUBSEQUENTES DE TURISMO, NO PERÍODO DE 2005 A 2009 – PÓS-DECRETO Nº 5154/2004 NO IFPA**

<b>CURSOS</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>
Curso Técnico de Turismo (Integrado)	x				
Curso de Planejamento e Realização de Eventos	x				
Curso Técnico em Planejamento Turístico		x			
Curso Guia de Turismo Regional				x	

Fonte: Coordenação do Curso de Turismo - IFPA campus Belém – pesquisa de campo, 2010

No mesmo Documento do INEP, a Tabela abaixo mostra a matrícula por modalidade de oferta da Educação Profissional na Região Norte e, para efeito da pesquisa, nos deteremos na área Profissional de Turismo e Hospitalidade, onde, em 2005, totalizou 377 matrículas na Educação Profissional, todas na oferta da forma subsequente.

**TABELA 20: MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL POR MODALIDADE DE OFERTA, SEGUNDO A ÁREA PROFISSIONAL E A REGIÃO GEOGRÁFICA, EM 30/3/2005**

<b>Região Geográfica</b>	<b>Área Profissional</b>	<b>Matrículas por Modalidade de Oferta</b>			
		<b>Total</b>	<b>Médio Integrado</b>	<b>Concomitante</b>	<b>Subsequente</b>
Região Norte		21.847	1.875	5.343	14.629
	Agropecuária	3.828	1.084	1.848	896
	Artes	527	0	466	61
	Comércio	54	0	0	54
	Construção Civil	861	107	67	687
	Desenvolvimento Social e Lazer	941	0	725	216
	Geomática	127	0	0	127
	Gestão	544	0	24	520
	Indústria	2.863	302	250	2.311
	Informática	2.555	269	577	1.709
	Meio-Ambiente	379	0	116	263
	Química	402	77	77	248
	Recursos Pesqueiros	35	8	27	0
	Saúde	7.803	0	1.112	6.691
	Telecomunicações	551	28	54	469

	<b>Turismo e Hospitalidade</b>	<b>377</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>377</b>
--	--------------------------------	------------	----------	----------	------------

Fonte: MEC/INEP/DEEB – Censo Escolar 2005 – **grifo nosso**

Com base nos dados coletados em documentos oficiais relativos aos processos seletivos dos anos de 2005 a 2009, cedidos pela Coordenação de Processo Seletivo através da Diretoria de Tecnologia e Inovação (DTIC), dispusemos na Tabela 21 a evolução da oferta no período de 2005 a 2009 do Curso de Turismo, no Campus Belém, na modalidade Integrada e Subsequente. Foram escolhidas duas categorias de análise para os dados: as vagas ofertadas e a demanda de inscritos, objetivando levantar a oferta da educação média integrada em relação aos cursos subsequentes de Turismo, desde a vigência do Decreto nº 5154/2004 até o ano de 2009.

Ressalte-se que o Censo 2005 mostra dados coletados em 30 de março de 2005 e, na Tabela 20, não consta a informação da oferta da modalidade integrada do Curso de Turismo no IFPA.

**TABELA 21: QUANTIDADE DE VAGAS OFERTADAS E CANDIDATOS INSCRITOS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO E NO CURSO SUBSEQUENTE DE TURISMO, NO PERÍODO DE 2005 A 2009 – PÓS-DECRETO Nº 5154/2004**

<b>MODALIDADE</b>		<b>2005</b>		<b>2006</b>		<b>2007</b>		<b>2008</b>		<b>2009</b>	
		<b>V</b>	<b>I</b>	<b>V</b>	<b>I</b>	<b>V</b>	<b>I</b>	<b>V</b>	<b>I</b>	<b>V</b>	<b>I</b>
INTEGRADO		30	343	30	339	30	248	30	450	30	387
SUBSEQUENTE	1º SEMESTRE	-	-	50	328	30	253	-	-	30	270
	2º SEMESTRE	25	246	40	326	-	-	55	330	35	145
TOTAL		55	589	120	993	60	501	85	780	95	802

Fonte: Coordenação de Processo Seletivo - IFPA campus Belém – pesquisa de campo, 2010

É relevante destacar que os cursos subsequentes possuem duas entradas anuais: uma no primeiro e outra no segundo semestre. No entanto, nos anos de 2005, 2007 e 2008 ocorreu apenas um ingresso anual.

No que tange à oferta de vagas, pode-se visualizar no Gráfico 1 que as ofertas do Ensino Médio Integrado mantiveram-se estáveis em 30 vagas no período pesquisado. Já a oferta dos cursos subsequentes passou de 25, em 2005, para 90, no ano de 2006, decresceu para 30, em 2007, aumentou para 55, em 2008, e manteve o acréscimo para 65, em 2009.

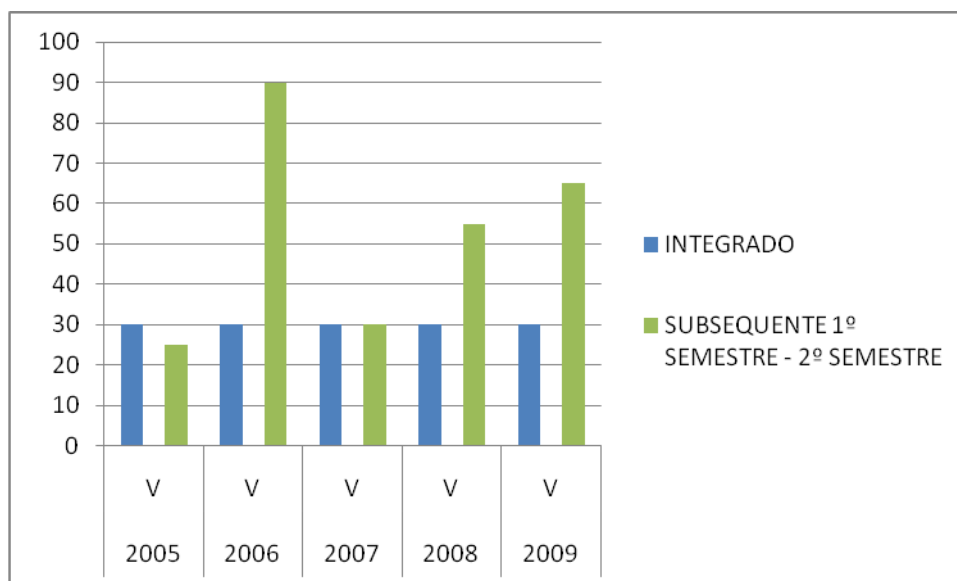
O Curso na forma subsequente ofertado com 25 vagas, em 2005, foi o Curso de Planejamento e Realização de Eventos no turno matutino. No ano de 2006, foram ofertadas

duas turmas no primeiro semestre com 25 vagas cada no Curso Técnico em Planejamento Turístico e duas turmas com 20 vagas cada, no segundo semestre, no Curso Planejamento e Realização de Eventos.

No ano de 2007, foi ofertada uma turma com 30 vagas no Curso Técnico em Planejamento Turístico. Em 2008, houve a oferta de 30 vagas no Curso de Planejamento e Realização de Eventos e 25 vagas no Curso Guia de Turismo Regional. No ano de 2009, ocorreu a oferta de 30 vagas no Curso Técnico em Promoção de Eventos e 35 vagas no Curso Guia de Turismo.

A oferta de vagas no período estudado do Curso Técnico Integrado foi de 150 e nos Cursos Subsequentes de Turismo foi de 265 vagas, o que deixa bem clara a defasagem na oferta dos cursos integrados em relação aos subsequentes, como pode ser aferido no gráfico a seguir.

**GRÁFICO 1: OFERTA DE VAGAS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO E NO CURSO SUBSEQUENTE DE TURISMO, NO PERÍODO DE 2005 A 2009 – PÓS-DECRETO Nº 5154/2004**



Fonte: Coordenação de Processo Seletivo - IFPA campus Belém – pesquisa de campo, 2010.

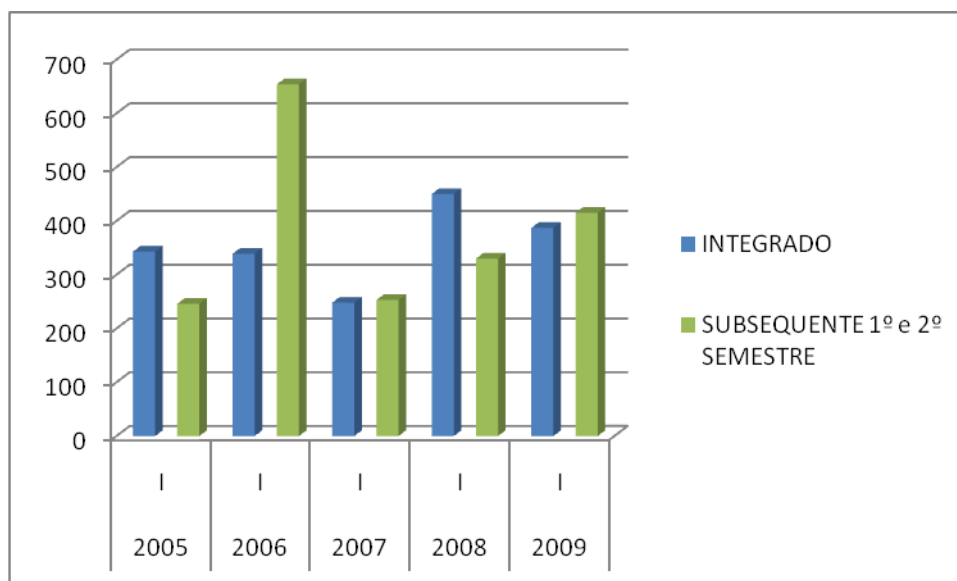
Na análise da categoria candidatos inscritos, conforme a Tabela 18 mostra que a procura da comunidade às vagas ofertadas é significativa, tendo em vista que um total de 1767 candidatos acorreram às 150 vagas ofertadas no Curso Técnico integrado em Turismo. E que 1898 candidatos pleitearam as 265 vagas ofertadas na forma subsequente do Curso Técnico de Turismo, no período estudado de 2005 a 2009.

A variação na procura às vagas pode ser visualizada no Gráfico 2, onde o ano de 2006 destaca-se na procura pelo Ensino Subsequente em relação ao Integrado com 654

inscritos. Havendo uma alta menos significativa no ano de 2009 em relação ao Curso Integrado com 415 inscritos.

A busca dos candidatos pelos cursos integrados é superior nos anos de 2005 (343 candidatos), com uma concorrência de 11 candidatos para cada vaga, e de 2008 (450 candidatos), anunciando uma concorrência no processo seletivo de 15 candidatos por vaga.

**GRÁFICO 2: DISTRIBUIÇÃO DE INSCRIÇÕES NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO E NO CURSO SUBSEQUENTE DE TURISMO, NO PERÍODO DE 2005 A 2009 – PÓS-DECRETO Nº 5154/2004**



Fonte: Coordenação de Processo Seletivo - IFPA campus Belém – pesquisa de campo, 2010.

Os dados acima elencados corroboram com as falas dos professores entrevistados acerca do Curso de Turismo ofertado pela instituição, que é tido como referência, e que atende às demandas do mercado:

(...) o curso de Turismo aqui no instituto Federal hoje é uma **referência**, porque nós fomos os pioneiros nessa área, e sempre tentamos trabalhar da melhor forma possível, aprofundar e trazer novidades. (P1)

(...) essas mudanças na educação profissional, que no meu entendimento visam além da formação do indivíduo, também o atendimento das **necessidades do mundo produtivo**. (P2)

Pires (2007), ao analisar a oferta de cursos nos CEFETs, em 28 dos 34 existentes na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, demonstra que a diversificação destes cursos seguiu duas linhas prioritárias: Informática e Turismo. Os achados evidenciam que, “em 2005, 75% deles ofereciam cursos técnicos, tecnológicos e/ou especialização na área de

Turismo e 75% ofereciam cursos técnicos, tecnológicos e/ou especialização na área de Informática”. Os dados da autora corroboram com o crescimento na oferta evidenciado no Censo da Educação Profissional de 2005 e no achado sobre a evolução na oferta de vagas e no número de inscritos nos processos seletivos para os Cursos da área de Turismo entre 2005 e 2009 no IFPA.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo aqui apresentado intitulado “Ensino Médio Integrado: Um estudo de caso sobre a percepção docente acerca da implementação do Decreto nº 5.154/04 no Curso de Turismo do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará – Campus Belém” trouxe-nos uma visão mais esclarecedora acerca do contexto pesquisado.

Sintetizamos aqui os achados da pesquisa e apresentamos ainda algumas recomendações no que concerne à realização de novos estudos sobre a temática.

Definimos as seguintes categorias de análise: o perfil do docente que atua no Ensino Médio Integrado no Curso de Turismo do IFPA, Campus Belém; a percepção do professor sobre a Concepção de Formação Integral; a transição do Decreto nº 2.208/97 e o Decreto nº 5.154/04; o contato do professor com a concepção do Ensino Integrado na formação inicial e na formação continuada; a interdisciplinaridade na prática docente; a percepção do Curso em que atuam; os princípios Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura na prática docente e o levantamento da oferta da educação média integrada em relação aos cursos subsequentes de Turismo, desde a vigência do Decreto nº 5.154/04 até 2009.

A análise dos dados traz as seguintes constatações baseadas nos objetivos que nortearam a pesquisa:

1. O levantamento da qualificação do quadro docente que atua no curso de Turismo do IFPA mostra que:

- a) Os docentes atuantes no Curso de Turismo que desempenham a função docente nas disciplinas gerais das áreas de Ciências Humanas e Tecnologias, Linguagem, Códigos e Tecnologias e Ciências da Natureza, Matemática e Tecnologias formam um total de 26, no ano de 2009. Destes, 58% são efetivos e 42% são substitutos e isso destaca-se como fator que dificulta a implementação do Ensino Médio Integrado no Curso de Turismo e a continuidade no processo. Em relação à formação inicial, temos que a grande maioria, correspondente a 85%, participou do Curso de Formação de Professores e 15% são bacharéis. No entanto, segundo Moura (2006a), este é um elemento dificultador, pois possuem licenciatura voltada para as disciplinas da educação básica, portanto estão formados para o exercício da docência para estudantes do Ensino Fundamental ou Médio propedêutico, mas que não possuem formação para atuar nessas disciplinas, em cursos na Educação Profissional. Apenas um docente possui formação continuada voltada para a

Educação Profissional, o que torna um aspecto que dificulta a continuidade, antes já citada, e a atuação desses professores na especificidade da Educação Profissional.

- b) Os professores das disciplinas específicas (técnicas) que atuam no Curso de Turismo são seis. Destes, 83,3%, a grande maioria, é professor efetivo, o que é visto na pesquisa como um aspecto facilitador na continuidade do processo de implementação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. O fato de 84% possuir formação inicial em bacharelado torna um elemento dificultador na sua atuação na docência no Curso de Turismo na forma integrada. Mais da metade desses docentes possui especialização na área técnica e o fato de não deter a formação pedagógica torna-se um fator dificultador no processo aqui pesquisado.

2. A Percepção dos professores que atuam no Curso de Turismo, no IFPA, a respeito da aplicação do Decreto nº 5.154/04 e de Ensino Integrado no Curso mostra que:

- a) Apreende-se duas percepções dos entrevistados acerca da transição do Decreto 2.208/97 e o Decreto nº 5.154/04: **imposição legal** (obrigatoriedade) e a **velocidade da mudança evidenciando uma certa resistência ao estudo**;
- b) Todos os entrevistados foram unânimes em apontar que a temática do Ensino Integrado não fez parte de sua formação inicial, na graduação. E dois deles tiveram contato com a temática na formação continuada em nível de pós-graduação, um na especialização e outro no Mestrado;
- c) No que tange à questão **interdisciplinar**, evidencia alguma relação dos conteúdos trabalhados na sua disciplina com as outras disciplinas do Curso, enfatizada em coincidências e acasos ou de não integração entre as disciplinas técnicas e as propedêuticas. Essas constatações reforçam a hipótese levantada sobre a possível fragmentação na formação do docente; discussão reforçada no perfil dos docentes, além de fortalecerem o discurso recorrente de que o professor não faz interdisciplinaridade em decorrência de não dominar os fundamentos teóricos que embasam a concepção de formação integral;
- d) A Visão do Curso de Turismo dos entrevistados mostra ênfase na ausência de uma abordagem integrada mostrando desconhecimento do Decreto nº 5.154/04 e evidenciando claramente que a integração não acontece na prática;
- e) A percepção dos entrevistados acerca dos princípios Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura mostra que estes demonstram não estar trabalhando de conformidade com o

que preconiza o Decreto nº 4.154/04, onde a ideia da relação entre Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura é primordial para o desenvolvimento do mesmo;

3. O levantamento da oferta da educação média integrada em relação aos cursos subsequentes de Turismo, desde a vigência do Decreto nº 5.154/04 até 2009, evidencia aspectos altamente positivos:

- a) No que tange à oferta de vagas, no Ensino Médio Integrado, mantiveram-se estáveis em 30 vagas no período pesquisado. Já a oferta dos cursos subsequentes passou de 25, em 2005, para 90, no ano de 2006, decresceu para 30, em 2007, aumentou para 55, em 2008, e manteve o acréscimo para 65, no ano de 2009. A oferta de vagas no período estudado do Curso Técnico Integrado foi de 150 e nos Cursos Subsequentes de Turismo foi de 265 vagas, o que deixa bem clara a defasagem na oferta dos cursos integrados em relação aos subsequentes;
- b) A procura da comunidade às vagas ofertadas é significativa, tendo em vista que um total de 1767 candidatos ocorreu às 150 vagas ofertadas no Curso Técnico Integrado em Turismo. E que 1898 candidatos pleitearam as 265 vagas ofertadas na forma subsequente do Curso Técnico de Turismo, no período estudado de 2005 a 2009, corroborando com as falas dos professores entrevistados acerca do Curso de Turismo ofertado pela instituição, que é tido como referência e que atende às demandas do mercado.

Diante da problemática discutida, trazemos algumas recomendações no sentido de contribuir com os estudos futuros sobre o Ensino Médio Integrado, em uma perspectiva mais alargada de política pública que está somada às sugestões dos docentes entrevistados:

- 1) Para a implementação do Curso de Turismo na forma integrada, a instituição deve investir na formação continuada do professor, tanto das disciplinas gerais, quanto das disciplinas específicas do Curso Técnico de Turismo.
- 2) Investir na melhoria do Projeto Pedagógico do Curso de Turismo, de forma dialogal e em uma perspectiva de construção.
- 3) Investir na relação entre a empresa e escola como forma de empregabilidade dos egressos e realizar estudo de mercado.



Dessa forma, é preciso ultrapassar o nível da percepção sobre os fundamentos da formação integral, e buscar condições pedagógicas efetivas à implantação da proposta no cotidiano da escola, da Coordenação do Curso, a partir de um plano de formação inicial e continuada, por meio da gestão participativa e democrática, pressuposto indissociável para a implementação da Educação Integrada.

## REFERÊNCIAS

- AMÂNCIO FILHO, A. Cenários e situações da formação em saúde no Brasil. **Boletim Técnico do Senac**. Rio de Janeiro, v. 23, n. 3, p.11-25, 1997.
- ANDRADE, Flávio. Reestruturação Produtiva, Estado e Educação no Brasil hoje. In: **Trabalho & Crítica**. Anuário do GT Trabalho e Educação. n. 3, 2002.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 11.ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- ARAUJO, R. M. L. A reforma da educação profissional sob a ótica da noção de competências. In: **Boletim Técnico do SENAC**. São Paulo, n.3, v. 28, 2002.
- ARAUJO, R. M. L. **Aproximações para entender a subjetividade numa perspectiva marxista**. Belo Horizonte, 1998. Mimeo.
- ARROYO, G. Miguel. AS Relações Sociais na Escola e a Formação do Trabalhador. In: FERRETTI, Celso João; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. Sales (orgs.). **Trabalho, Formação e Currículo: Para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999.
- ARRUDA, Marcos. A articulação trabalho-educação visando uma democracia integral. In: GOMES, Carlos Minayo et al. **Trabalho e conhecimento: dilemas da educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez/Associados, 1989.
- AZEVEDO, F. **A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. Brasília: UNB, 1963.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A Educação como política pública**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa/Portugal: Edições 70 LDA, 2002.
- BARONE, R. E. M. Educação e políticas públicas: questões para o debate. **Boletim Técnico do SENAC**. São Paulo, n.3, v.26, 2000.
- BASTOS, P. A. B. **A Escola Técnica Federal e o desenvolvimento do ensino industrial, 1909/87: um estudo histórico**. Belém, 1988.
- BERGER FILHO, R. L. Educação profissional no Brasil: novos rumos. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 20, p. 87-105, 1999.
- BRANDÃO, Márcia Serôa da Mota. Panorama Histórico da Educação Profissional no Brasil. In: LEITE, Elenice Monteiro; SOUZA, Francisco Heitor de Magalhães (Orgs.). **Centros públicos de Educação Profissional: teorias, propostas, debates e práticas**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002.
- BRANDÃO, Marisa. Da arte do ofício à ciência da indústria: a conformação do capitalismo industrial no Brasil vista através da Educação Profissional. In: **Boletim Técnico do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC**, v. 25, n. 3 set.-dez. 1999. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/253/boltec253b.htm>>. Acesso em: 27 fev. 2009.
- BRASIL, Projeto de Lei sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional apresentado à Câmara dos Deputados por Carlos Lacerda. In: **Diretrizes e Bases da Educação**. São Paulo: Pioneiro, 1959.

BRASIL. Decreto n. 2208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o §2º do art.36 e os arts. 36 a 42 da lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, 1997.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o §2º do art.36 e os arts. 36 a 42 da lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, 1994.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. **Legislação**, Brasília, [200?]. Disponível em: <<https://legislacao.planalto.gov.br>>. Acesso em: 26 abr. 2005.

BRASIL. Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/LEIS/L6545.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L6545.htm)>. Acesso em: 16 ago. 2006.

BRASIL. Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/14024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm)>. Acesso em: 5 jun. 2007.

BRASIL. Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretriz e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L5692>>. Acesso em: 5 jun. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC, Secretaria Nacional de Educação Básica – SENEb. **Politécnica no Ensino Médio**. São Paulo: Cortez; Brasília: SENEb, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE. Resolução nº 04/99. Estabelece as Diretrizes Curriculares Para o Ensino Técnico. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto n 5154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 2208 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o 2º parágrafo do art. 36 e os art. 39 a 42 da Lei Federal nº 9394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação profissional**: referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico/área profissional: saúde. Brasília, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Legislação básica. 6ed. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica 2005.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Plano Nacional de Qualificação. Brasília: s/d.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 39/2004. Aplicação do Decreto 5.154/04 na educação profissional técnica de nível médio e no Ensino Médio. Brasília, 2004.

BRASIL. Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, 2003.

CARNEIRO, M. Alves. **LDB fácil**: Leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. Petrópolis, RJ.: Vozes, 1998.

CARNOY, Martin; CASTRO, Cláudio Moura. A Melhoria da educação na América Latina: e agora, para onde vamos? In: CARNOY, Martin; CASTRO, Cláudio Moura. (orgs.). **Como anda a reforma da educação na América Latina?** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

CARVALHO, J.M., **A construção da ordem**: a elite política imperial. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1980. (Coleção Temas Brasileiros).

CASTELLS, M. **A Era da Informação**: economia, sociedade e cultura. 8.ed. São Paulo: Paz & Terra, 2005. V.1.

CASTRO, Cláudio de Moura, ASSIS, Milton Pereira de; OLIVEIRA, Sandra Furtado de. **Ensino técnico**: desempenho e custos. Rio de Janeiro: IPEA, 1972.

CASTRO, Cláudio de Moura. **Educação brasileira**: consertos e remendos. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G.; RAMOS, M. A (orgs). **Educação integrada no Ensino Médio**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005a.

CIAVATTA, Maria. **A Formação Integrada**: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/TN3%20CIAVATTA,%20M.pdf>> Acesso em: 24 fev. 2010.

CUNHA, Luiz A. As agências financeiras internacionais e a reforma brasileira do Ensino Técnico: a crítica da crítica. In: ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia; BUENO, Maria Sylvia (Orgs.). **O Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica**. Brasília: Plano, 2001.

CUNHA, Luiz A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

CUNHA, Luiz A. **O Ensino de Ofícios Artesanais e Manufatureiros no Brasil escravocrata**. 2.ed. São Paulo: Unesp; Brasília/DF: FLACSO, 2005.

CUNHA, Luiz A. **O Ensino Profissional na Irradiação do Industrialismo**. 2.ed. São Paulo: Unesp; Brasília: FLACSO, 2005.

CUNHA, Luiz A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Ed. UNESP; Brasília: Flacso, 2000b.

DELUIZ, Neise. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, nº 3, set./dez., 2001.

DEMO, Pedro. **A Nova LDB**: ranços e avanços. 18.ed. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

FERRETTI, J. C. Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no Ensino Médio e no ensino técnico. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v. 21, n. 70, abr. 2000.

FRANCO, M. L. P.B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano, 2003.

FRIGOTTO Gaudêncio, CIAVATTA, M.; RAMOS, M. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. In: COSTA, Hélio da; CONCEIÇÃO, Marinho da. **Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e certificação Educacional e Profissional**. São Paulo: CUT, 2005. V.1.

FRIGOTTO Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no Ensino Médio técnico**. Brasília: Instituto de Pesquisa de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**: Perspectivas de Final de Século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: uma introdução. São Paulo: Cortez, 1983. (Coleção Educação Contemporânea).

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1978.

GUIMARÃES, Edilene R. **A Formação técnica profissional**: dos ruídos do “bate-estacas” aos *bytes* da informática. Estudo sobre a reformulação curricular do ensino da ETFPE. Recife, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, 1998.

HENDERSON, Hazel. **Construindo um mundo onde todos ganhem**. São Paulo: Cultrix, 2000.

KUENZER, A. **A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências**. 1999. Mimeo.

KUENZER, A. **Ensino de 2º Grau**. O trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1988.

KUENZER, A. **Ensino Médio e Profissional**: as políticas do Estado Neoliberal. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KUENZER, A. **Ensino Médio**. Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA FILHO, D. L. Formação de Tecnólogos: Lições da Experiência, Tendências Atuais e Perspectivas. In: **Suplemento do Boletim Técnico do Senac**, v. 25, n. 3, set./dez. 1999.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 109-118, maio/jun./jul./ago. 2004.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

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

MANFREDI, S.M., **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, K; ENGELS, F. **Textos sobre Educação e Ensino**. São Paulo: Moraes, 1983.

MELLO, G. N. **Cidadania e competitividade**: desafios educacionais do terceiro milênio. 7.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MELO, Z. F. de. A falácia do discurso neoliberal. **Revista de Educação AEC**. n. 100, 1996.

MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização Possível**: reinventando o ensinar e o aprender. 7.ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

MOLL, Jaqueline et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. 312p

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. A relação trabalho-educação e o novo conceito de produção: algumas considerações iniciais. In: MORAES, Carmen S. V.; FERRETI, Celso (Coords.). **Diagnóstico da Formação Profissional**: Ramo Metalúrgico. São Paulo: CNM/CUT e Rede Unitrabalho, 1999.

MOURA, D. H. Formação dos profissionais da educação profissional e tecnológica orientada a uma atuação socialmente produtiva. In: **Conferência Estadual de Educação Profissional e Tecnológica do Rio Grande do Norte**, 1. Natal, 2006b. Mimeo.

MOURA, D. H. Formação e capacitação dos profissionais da educação profissional e tecnológica orientada a uma atuação socialmente produtiva. In: **Encontro Regional**: Subsídios para a discussão da proposta de Anteprojeto de Lei Orgânica da Educação Profissional e Tecnológica, 3. Natal, 2004. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/encontro/apresentaRN.shtm>>. Acesso em: 20 maio 2010.

MOURA, D. H. **O PROEJA e a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Natal, 2006a. Mimeo.

MOURA, D. H.. Algumas considerações críticas ao programa de integração da educação profissional ao Ensino Médio na modalidade de educação de jovens e adultos – PROEJA. In: Colóquio internacional políticas e práticas curriculares: impasses tendências e perspectivas, 2. **Anais**. João Pessoa: UFPB, 2005.

MOURA, D. H. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

NOSELLA, Paulo. Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois. **Revista Educação & Sociedade**, v. 26, n. 90. Campinas, SP: CEDES, 2005.

NOSELLA, Paulo. Trabalho e educação. In: GOMES, Carlos Minayo et al. **Trabalho e conhecimento**: dilemas da educação do trabalhador. São Paulo: Cortez/Associados, 1989.

NOSELLA, Paulo. Trabalho e perspectiva de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, SP, v. 12, n. 34. p. 137-151, 2007.

PEREIRA, L.C. Bresser; WILHEIM, Jorge; SOLA, Lourdes. **Sociedade e Estado em transformação**. São Paulo. Brasília: Ed. UNESP/ENAP, 1999.

PIRES, Luciene Lima de Assis. **A formação do trabalhador em instituições tecnológicas**: diferentes propostas de um mesmo caminho. 2007. Mimeo.

PRONKO, Marcela A. As políticas de formação profissional impulsionadas pelos Organismos Internacionais no Mercosul: um olhar sobre três casos (BID, OIT e UNESCO). In: YANNOULAS, Silvia C. (org.). **Atuais tendências na Educação Profissional**. Rio de Janeiro: Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais, 2000. (Col. Políticas Públicas de Trabalho, Emprego e Geração de Renda)

RAMOS, M. N. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Revista Educação e Sociedade**. CEDES, v.23, n.80. 2002.

- RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs). **Educação integrada no Ensino Médio: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.
- RODRIGUES, José **Quarenta anos adiante: breves anotações a respeito do novo Decreto de Educação Profissional**. Niterói, RJ: EdUFF, 2005.
- RODRIGUES, José. **Educação politécnica no Brasil**. Niterói: EdUFF, 1998.
- ROGGERO, Rosemary. Breve reflexão sobre as relações entre novas demandas de qualificação e formação profissional no movimento do capitalismo contemporâneo. **Boletim Técnico do SENAC**. Rio de Janeiro, v. 26, n. 2, maio/ago 2000. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/BTS/index.asp>>. Acesso em: 11 nov. 2005.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- SALGADO, M. U. C. O novo paradigma da organização do trabalho e a formação profissional na área da saúde. In: AMÂNCIO FILHO, A.; MOREIRA, M. C. G. B. (Org.). **Saúde, trabalho e formação profissional**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1997.
- SANTIAGO, Maria Eliete; SILVA, Janssen F. Modelos de formação para professores da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental: aproximações e distanciamentos políticos, epistemológicos e pedagógicos. ENDIPE, 11. **Anais**. Goiânia, 2002.
- SANTOS, E.: MACHADO, L. Trabalho abstrato. In: FIDALGO, F.; MACHADO, L. **Dicionário da Educação Profissional**. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho, 2000.
- SANTOS, J.A. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, E.M.T. (org.). **500 Anos de Educação no Brasil**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 39.ed. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 2007.
- SAVIANI, Demerval. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v.1, n. 1, p.134-151, mar. 2003.
- SCHWARTZMAN, Simon; BOUMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**, São Paulo: EDUSP/ Paz e Terra, 1984.
- SILVA JÚNIOR. João dos Reis. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.
- SINGER, P. I. **A Crise do Milagre**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- SINGER, P. I. **O Brasil na crise: perigos e oportunidades**. São Paulo: Contexto, 1999.
- SOUSA JR., Justino. Politecnia e onilateralidade em Marx. **Revista Trabalho & Educação**, n. 5, p. 98-114, jan./jul., 1999.
- SUCUPIRA, N. **Aspectos da organização e funcionamento da educação brasileira**. Brasília: MEC, 1974.

TANGUY, Lucie. Formação: uma atividade em vias de definição? In: COSTER, Michel de; PICHAULT, François (org.). **Traite de Sociologie du Travail**. Bélgica: De Boeck-W, 1994.

TOLEDO, E. G. Neoliberalismo e Estado. In: LAURELL, A.C. (org.). **Estado e políticas sociais no neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1995.

TORRES SANTOMÉ, Jorjo. **Globalização e Interdisciplinaridade**: currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

UNESCO. **Educação**: Ensino Médio e educação profissional. Disponível em: <<http://www.unesco.org.br/programas/>>. Acesso em: 11 nov. 2005.

VILLELA, José Eduardo Nogueira. **Oportunidades e Desafios dos Centros Federais de Educação Tecnológica**: Estudo de Caso do CEFET-SP. São Paulo: 2007.

WARDE, Mirian Jorge. **Educação e Estrutura Social**: a profissionalização em questão. 2.ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

WORLD BANK EDUCATION SECTOR STRATEGY. Washington, D.C.: The World Bank Group World. Human Development Network, 2000.



## APÊNDICE

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Identificação.
2. Autorização para a pesquisa.
3. Qual a sua área de formação?
4. Você é professora desde quando?
5. Como foi que vivenciou as mudanças ocorridas em 1998, da passagem de Escola Técnica para CEFET e em 2004 da passagem para o Decreto 5154/2004?
6. O que você entende por ensino Médio Integrado?
7. Você vê alguma diferença entre a formação do Ensino Médio Propedêutico e a do Ensino Médio Integrado?
8. Você percebe alguma relação dos conteúdos trabalhados na sua disciplina com as outras disciplinas do curso?
9. Qual a sua percepção sobre a integração curricular do Ensino Médio Integrado e a formação profissional em Turismo?
10. O que você sugere para melhorar o currículo ou a prática docente?
11. Em algum momento de sua formação a questão do Ensino Médio Integrado apareceu na sua formação enquanto profissional?
12. Como você vê os Cursos de Turismo daqui? Há diferença do Curso de Turismo Integrado Ensino Médio para o curso subsequente? E que diferenças são essas, curriculares, na abordagem do conhecimento ou didáticas?
13. Os conteúdos trabalhados na sua disciplina estão sendo vistos com o enfoque para o Trabalho, a Ciência, a Tecnologia e a Cultura?
14. Você pensa que o curso dá elementos para a entrada ao mundo do trabalho?