

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

DULCIMARIA PORTOCARRERO PINHEIRO

**OS DESAFIOS DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR NA GESTÃO PEDAGÓGICA DA
ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL ELSA MARIA PORTO
COSTA LIMA NO CURSO TÉCNICO DE HOSPEDAGEM**

JUIZ DE FORA

2016

DULCIMARIA PORTOCARRERO PINHEIRO

**OS DESAFIOS DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR NA GESTÃO PEDAGÓGICA DA
ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL ELSA MARIA PORTO
COSTA LIMA NO CURSO TÉCNICO DE HOSPEDAGEM**

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

Orientador: Prof. Dr. Tarcísio Jorge Santos Pinto

JUIZ DE FORA

2016

DULCIMARIA PORTOCARRERO PINHEIRO

**OS DESAFIOS DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR NA GESTÃO PEDAGÓGICA DA
ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL ELSA MARIA PORTO
COSTA LIMA NO CURSO TÉCNICO DE HOSPEDAGEM**

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

Prof. Dr. Tarcísio Jorge Santos Pinto (Orientador)
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, o meu Rei e Senhor. Quero agradecer por ter me capacitado, permitido e possibilitado esta conquista. Sei que Seu cuidado com minha vida é real e Seu amor é incondicional.

Ao meu marido, Rogério Pinheiro, incansável companheiro e maior incentivador, que sempre esteve ao meu lado com palavras de ânimo e muito carinho. Suas atitudes e sabedoria foram elementos fundamentais para que a minha trajetória no mestrado se tornasse mais alegre e leve.

Às minhas filhas, Yasmin e Lorena, que, mesmo em suas pequenezes, entendiam a importância de todo o tempo dedicado ao estudo e à escrita deste texto. Com suas incansáveis perguntas - “mãe, já terminou?” - me motivavam cada vez mais a chegar ao final deste caminho.

À minha família, mãe, pai, avó, irmã e sogra, que sempre se dividiam para cuidar das crianças nos períodos presenciais. Obrigada pela dedicação, por cada palavra de apoio e cuidado com aquilo que tenho de mais valioso nesta terra: minhas filhas. Vocês são essenciais na minha vida.

Em especial, à minha Assistente de Suporte Acadêmico, Priscila Fernandes Santa’Anna, que fez toda a diferença no meu processo de escrita, colaborando de forma decisiva e encantadora. Tenho certeza de que você foi um presente, chegando na hora certa com singeleza e tranquilidade inexplicável.

Ao professor Dr. Tarcísio Pinto, pela condução desta pesquisa e apoio durante todo o processo de escrita.

A todos os meus colegas de trabalho e alunos, em especial ao núcleo gestor da escola, que sempre estiveram dispostas a me auxiliar, compreendendo e valorizando este trabalho.

A toda a equipe do PPGP, que, através de um sonho, tem realizado sonhos de tantas pessoas, permitindo que profissionais dos mais diferentes lugares e culturas contribuam em seus espaços de trabalho e dentro de suas possibilidades com a melhoria da educação em nosso país.

E, por último, a todos eles, meus colegas do mestrado, amigos infatigáveis, parceiros, irmãos e companheiros das madrugadas. Pessoas que, mesmo longe,

ficaram tão próximas, dividindo histórias, lutas e sonhos. Foi muito bom aprender com cada um de vocês. Com muito amor, deixo meu muito obrigada a todos.

Portanto, ao Rei eterno, imortal, invisível,
Deus único, sejam honra e glória pelos
séculos e séculos. Amém”.

Timóteo 1.17

RESUMO

A Secretaria de Educação do Ceará - SEDUC, em 2008, iniciou o processo de implantação de Escolas Estaduais de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EEEPs). Essas instituições foram instaladas na capital e no interior do estado, após pesquisas de mercado que demonstravam as necessidades da região. Em 2009, a cidade de Aracati, localizada no litoral cearense, recebeu a Escola de Educação Profissional Professora Elsa Maria Porto Costa Lima, com a oferta de quatro cursos técnicos vinculados a uma proposta educativa que articula formação profissional ao ensino médio, voltando-se para a profissionalização de jovens da região. Suas diretrizes e referências foram baseadas na perspectiva do currículo integrado e integral. As EEEP's vêm se consolidando, cabe destacar, como uma política pública de educação de qualidade, constituindo-se como uma rede sólida e articulada às necessidades de formação de mão de obra técnica para o mercado regional. Entretanto, mesmo com o crescente número de instituições implantadas e a consolidação dessa política pública, a Secretaria e as unidades de ensino vivenciam grandes desafios no processo de integração, o que não é diferente no município de Aracati. Muitos são os obstáculos que perpassam a articulação e efetivação de um currículo mais integrado. Por essa razão, a SEDUC, em 2012, promoveu formações com gestores e professores para redesenhar o currículo de alguns cursos ofertados nas EEEP's. A tentativa visualizou o início de um movimento de aproximação curricular, que deveria ser realizado no interior da escola, a partir da construção de um projeto político pedagógico mais integrado e próximo da identidade local. Objetivou-se, com isso, agregar professores, alunos e gestores em prol da necessidade de articulação do currículo. Assim, a partir das formações e dos debates promovidos pela Secretaria, solicitou-se que as escolas iniciassem suas propostas pedagógicas articuladas ao ensino técnico, envolvendo a comunidade escolar nesse desafio. A presente dissertação busca, desse modo, identificar e refletir o que tem dificultado a integração curricular na EEEP Elsa Maria Porto, inicialmente investigando o Curso Técnico de Hospedagem e propondo um plano de ação que possa intervir na realidade da escola, oportunizando melhores condições para a integração, por meio de um planejamento estruturado, do diálogo entre as diferentes áreas de conhecimento, de uma gestão participativa, de práticas escolares integrativas e do aproveitamento de tempos e espaços pedagógicos.

Palavras-Chave: Integração; Currículo; Ensino Médio Profissionalizante.

ABSTRACT

The *Secretaria de Educação do Ceará – SEDUC* (Secretariat of Education of Ceará), in 2008, initialized the process of implantation of *Escolas Estaduais de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EEEPs)* - public high schools integrated with a professionalizing education. Those institutions were installed in the capital and in the countryside of the state, after researches on the job market which showed the necessities of the region. In 2009, Aracati city, located in coastland of Ceará, received the *Escola de Educação Profissional Elsa Maria Porto Costa Lima*, which offered four technical courses bounded up with educational proposal which articulates professional formation to high school teaching, aiming the professionalization of youth of the region. Its directives and references were based on the perspective of an integrated and integral curriculum. The *EEEPs* are consolidating themselves, we highlight, it is a public policy of education of quality, establishing itself as solid net and articulated with the necessities of a technical labor for the regional job market. However, even with increasing number of institutions introduced and the consolidation of this public policy, the Secretariat of Education and the teaching establishments face big challenges in the process of integration, which is not different in Aracati city. The obstacles are many and they pass by the articulation and the effectuation of an integrated curriculum. For this reason, the *SEDUC*, in 2012, promoted formations for the principals and teachers aiming to reoutline the curriculum of some courses offered by the *EEEPs*. The trial served to visualize the beginning of a movement of curricular approximation, which should happen on ground of the school, from the construction of a political pedagogical project more integrated and close to the local identity. The process objectified the aggregation of teachers, students and coordinators and principals for the necessity of an articulated curriculum. Thus, from the formations and debates promoted by the Secretariat of Education, the schools were asked to initialize its pedagogical proposals articulated to the technical teaching, involving the scholastic community in this challenge. The present dissertation aims, this way, identify and reflect about what has complicated the curricular integration in the *EEEP Elsa Maria Porto*, initially investigating the Technical course of Hosting and proposing and acting plan which may intervene in the school reality, giving the opportunity for better conditions for the integration, through the structured planning, the dialog between the different areas of knowledge, the participative management, integrative scholastic practices and the good use of time and pedagogical spaces.

Keywords: Integration, Curriculum, Professionalizing High School.

LISTA DE ABREVIATURAS

CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEDP	Coordenadoria de Educação Profissional
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
EEEP	Escola Estadual de Educação Profissional
EMI	Ensino Médio Integrado
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação
FUNDEB	Fundo da Educação Básica
IFET	Instituto Federal de Educação e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação do Ceará
SEMTEC	Secretaria de Educação, Média e Tecnológica
TESE	Tecnologia Empresarial Socioeducacional
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição das atividades da coordenação escolar.....	60
Quadro 2 - Fragmento do Plano de Curso da disciplina de História.....	63
Quadro 3 - Matriz Curricular do curso de Hospedagem.....	70
Quadro 4 - Comparativo entre a lotação de professores e os participantes da pesquisa.....	86
Quadro 5 - Comparativo entre os alunos matriculados no curso de Hospedagem e os participantes da pesquisa.....	87
Quadro 6 - Descrição dos sujeitos da gestão escolar e coordenação técnica	90
Quadro 7 - Informações relativas aos professores que participaram da pesquisa.....	91
Quadro 8 - Recorte 1: Respostas dos questionários aplicados aos professores.....	104
Quadro 9 - Recorte 2: Respostas dos questionários aplicados aos professores.....	114
Quadro 10 - Recorte 3: Resposta do questionário aplicado aos alunos.....	116
Quadro 11- Recorte 4: Resposta do questionário aplicado aos alunos.....	123
Quadro 12 - Recorte 5: Resposta do questionário aplicado aos alunos.....	133
Quadro 13 - Recorte 6: Resposta do questionário aplicado aos professores.	136
Quadro 14 - Recorte 7: Resposta do questionário aplicado aos alunos	145
Quadro 15 - Dados encontrados na pesquisa de campo.....	146
Quadro 16 - 1ª Proposta Interventiva.....	154
Quadro 17 - 2ª Proposta Interventiva.....	158
Quadro 18 - Modelo sugestivo do protocolo dos planejamentos de área.....	161
Quadro 19 - 3ª Proposta Interventiva.....	163
Quadro 20 - Exemplo de possível temática geradora.....	165
Quadro 21 - 4ª Proposta Interventiva.....	167

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO CEARÁ.....	20
1.1 Contextualizações da educação profissional integrada ao Ensino Médio	21
1.1.1 Políticas públicas nacionais de Educação Profissional.....	24
1.1.2 Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio.....	28
1.1.3 Política de Educação Profissional no estado do Ceará.....	30
1.2 Implantação da EEEP professora Elsa Maria Porto Costa Lima.....	35
1.2.1 O Projeto Político Pedagógico e a proposta de integração curricular definida pelas Diretrizes Estaduais de Educação Profissional.....	39
1.3 Modelo de gestão e a efetivação da proposta curricular da instituição....	48
1.3.1 A gestão escolar sob o viés pedagógico e gerencial na EEEP.....	53
1.3.2 A atuação das coordenações escolares no processo gerencial da EEEP...	55
1.3.3 A gestão escolar e o acompanhamento dos projetos pedagógicos.....	64
1.4 O curso técnico de hospedagem na proposta de educação profissional no Ceará.....	66
1.4.1 Descrição da matriz curricular do Curso de Técnico de Hospedagem.....	67
1.4.2 Descrição das práticas Curriculares do curso de Hospedagem na EEEP Elsa Maria.....	70
2 COMPREENDENDO A POLÍTICA DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR EM UMA EEEP.....	73
2.1 Construção histórica e as marcas da educação profissional no Brasil....	74
2.2 A integração curricular e a dualidade histórica na proposta educativa das EEEPS no Ceará.....	79
2.3 Metodologia.....	82
2.4 Análise da integração curricular na EEEP Elsa Maria Porto.....	88
2.4.1 Identificação dos sujeitos da pesquisa.....	89
2.4.2 A dinâmica e a organização da EEEP.....	92
2.4.3 Apropriação dos documentos norteadores da proposta pedagógica da EEEP.....	108
2.4.4 Os planejamentos pedagógicos e sua relação com a proposta de	

integração curricular.....	124
2.4.5 Observações gerais sobre a integração curricular na rotina escolar	136
2.5 Achados de pesquisa.....	146
3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: UMA PROPOSTA DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO CURSO TÉCNICO DE HOSPEDAGEM.....	150
3.1 Contribuições da apropriação dos documentos norteadores para reconhecimento e compreensão da proposta pedagógica da escola.....	151
3.2 Principais desafios na dinâmica organizacional da EEEP.....	156
3.3 Os planejamentos pedagógicos como espaço de articulação do currículo.....	160
3.4 Desafios da integração curricular.....	164
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	170
REFERÊNCIAS.....	172
APÊNDICES.....	178

INTRODUÇÃO

O presente trabalho discorre sobre os desafios da integração curricular na gestão pedagógica da Escola de Educação Profissional (EEEP) Elsa Maria Porto Costa Lima, pertencente à rede estadual do Ceará, considerando especificamente o contexto do Curso Técnico de Hospedagem, e as possíveis ações que podem promover tal articulação. Busca-se, desse modo, entender quais motivos dificultam o diálogo mais efetivo entre os diferentes saberes e formações privilegiados no projeto educativo da instituição.

As escolas de Educação Profissional do Ceará trazem, no desenho de sua política pública, princípios pedagógicos associados a um modelo curricular que difere dos modelos existentes no estado, utilizados em escolas de ensino médio regular. Baseado nos Referenciais Curriculares para o Ensino Médio Integrado, ele propõe a oferta de educação técnica associada ao ensino médio, na qual o aluno tem uma matrícula única e um currículo que fomente a articulação entre os eixos de formação, fundamentados tanto em disciplinas técnicas como propedêuticas.

Essa modalidade de educação integrada pôde ser implementada devido ao incentivo do governo federal que, por intermédio do regime de colaboração, possibilitou que o ensino técnico profissionalizante se expandisse em todo o território nacional. Dessa forma, inicia-se o processo de implantação de escolas profissionais que associam o ensino técnico à formação propedêutica, com intuito de desenvolver uma formação integrada, que articule o ensino ao mundo do trabalho, percebendo o processo educativo como um trabalho, uma atividade humana que entende o estudante como um indivíduo social numa perspectiva crítico-reflexivo e emancipatória.

No entanto, na EEEP Elsa Maria, a proposta de um currículo integrado ainda não é identificada como ação sistemática, embora alguns avanços em prol dessa articulação já estejam sendo realizados. Defendo neste estudo, por isso, a concepção de que a proposta de integração curricular para a formação dos jovens é fundamental para o melhor aproveitamento da aprendizagem e desenvolvimento da formação integral, defendida tanto nos documentos orientadores da proposta educativa de Educação Profissional no estado como pela percepção empírica da gestão. Cabe notar que a relevância do tema pesquisado se dá pela necessidade de

práticas educativas que articulem os eixos curriculares, facilitando as condições de aprendizagem dos educandos.

Também é importante relatar que a Secretaria Estadual de Educação vem demonstrando preocupação com a efetivação, nas escolas, de um currículo mais integrado, visto que seus documentos norteadores apontam para uma proposta baseada na formação omnilateral¹. Isso confere certa autonomia às instituições de ensino para o desenvolvimento de estratégias e compartilhamento de relatos de experiências exitosas. Contudo, mesmo como essa possibilidade de as escolas atuarem visando à integração, é importante que ela se dê nos moldes de gestão propostos pela SEDUC, respeitando, ainda, o desenho do currículo de cada curso.

Dessa forma, a escola, inserida no modelo da política pública proposta, tem a necessidade de implementar o projeto de integração, uma vez que a prioridade do estado é oferecer um ensino médio profissionalizante com mais qualidade, adequando, articulando e oferecendo maior praticidade aos conteúdos curriculares. Tal articulação possibilitará, assim, a construção coletiva do processo de ensino-aprendizagem e o melhor aproveitamento das disciplinas ofertadas no curso de Hospedagem da EEEP Elsa Maria.

A EEEP está localizada na periferia do município de Aracati, a 190 km da capital do estado. O projeto de Educação Profissional integrado inicia-se no Ceará em 2008, mas apenas em 2009 a escola é implantada na cidade, única de Educação Profissional da região. Recebe alunos da cidade e de mais três municípios vizinhos e está entre as 20 primeiras escolas dessa modalidade de ensino implantadas no estado.

Destaca-se que, em seu primeiro ano de funcionamento, dividiu o prédio com uma escola de ensino médio regular. No entanto, atualmente, tem sede própria, embora sua estrutura física tenha sido adaptada e ainda seja precária, com problemas no sistema de energia elétrica, muito deteriorado, falta de água e, principalmente, climatização dos ambientes. Como o município é muito quente e as salas, na grande maioria, estão sem ventiladores e ar-condicionado, é preciso que os alunos desloquem-se para outros espaços, como pátio, auditório e quadra. Em

¹ A produção omnilateral, segundo a Teoria Marxista, diferencia-se do entendimento de formação do homem unilateral, em que o sujeito é preparado para um trabalho alienado. Na omnilateralidade objetiva-se um homem completo para o trabalho produtivo e para a atividade social. Embora Marx não tenha desenvolvido uma teoria para educação, muitos dos estudos no campo da filosofia, economia e política trazem concepções úteis para educação.

alguns dias, quando o clima está mais quente, a escola precisa deslocar seis salas para espaços externos, especialmente no período da tarde, dificultando, com isso, a oferta do tempo integral. A Elsa Maria solicitou o sistema de climatização em 2013; no entanto, mesmo com a insistência, a escola ainda não foi contemplada com os equipamentos pelo governo do estado.

Além dos problemas na estrutura do prédio, a instituição está localizada em uma área de risco. Fica exatamente entre duas comunidades com sérios problemas relacionais devido ao tráfico de drogas. Por essa razão, muitas vezes ela deve ser esvaziada pela ocorrência de tiroteios e brigas de gangues ao redor do prédio. A polícia invadiu a escola duas vezes e já houve assassinatos no muro da parte exterior do prédio. O problema da violência vem gerando alguns prejuízos, ainda que, mesmo com toda dificuldade, a comunidade respeite o espaço escolar. Como estratégias de boa convivência, são realizados atendimentos aos idosos, através do curso de enfermagem, parcerias com a associação do bairro e cessão da quadra esportiva para jogos nos finais de semana.

O estado, a partir da expansão e crescimento do programa de Educação Profissional, conta com um número considerável de escolas na rede de ensino profissionalizante, que vem se consolidando com o reconhecimento social, uma vez que é formada por instituições de qualidade, além de uma proposta educativa com características comuns, estruturando rotinas e práticas escolares similares nas instituições de ensino. Entretanto, vale salientar que a integração ainda é um desafio que exige a construção processual de um projeto com identidade própria, o reconhecimento das dificuldades e reflexões mais aprofundadas no campo do currículo e práticas de ensino.

A educação para o trabalho vem ganhando cada vez mais espaço no cenário nacional e nas discussões acadêmicas, principalmente nos dois últimos governos e no ideário constitucional brasileiro, conferindo maior amplitude à dimensão da formação e qualificação do estudante para o trabalho. Entretanto, quando se discute sobre a emancipação social, ainda há posições distintas com relação à formação técnica e suas contribuições para esse processo.

Como o ensino médio é a etapa final da educação básica, incide sobre ele a responsabilidade do acesso ao mercado de trabalho e a promoção de oportunidades que garantam empregabilidade. Por isso, políticas públicas que favorecem essa garantia acabam se tornando uma opção para os governos.

O Decreto nº 5.154/2004, ao revogar o Decreto nº 2.208/97, e as alterações de alguns dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9.394/1996), pela Lei nº 11.741/2008, fortaleceram a institucionalização da integração da Educação Profissional técnica, reafirmando e legalizando a oferta dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes. Essas modificações proporcionaram novamente a integração do ensino médio à Educação Profissional, que, entre 1995 a 2003, não era permitida no contexto da formação técnica.

No Ceará, a política pública de ensino profissional baseou-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) (2013), no documento Ensino Médio e Integração Curricular: desafios da integração (2010), que delimita a legislação relativa ao ensino médio integrado, e também nos Referenciais para a oferta do ensino médio integrado à educação profissional na rede estadual de ensino do Ceará (2010), que serviram como suporte para a construção dos projetos políticos pedagógicos das EEEP.

Esses instrumentos possibilitaram a estruturação de propostas educativas alinhadas e a efetivação de um currículo pautado em três frentes distintas (base nacional comum, formação técnica e parte diversificada), que se desenvolve na busca por uma integração capaz de garantir, além dos conhecimentos definidos ao ensino médio e técnico, as características locais que lhe dão singularidade.

A necessidade de se integrar o currículo vai além de um cumprimento legal ou doutrinário, sendo marcada pela possibilidade de oferecer uma educação com mais qualidade e um melhor aproveitamento de tempo e fazeres pedagógicos.

Atualmente, exerço a função de coordenadora pedagógica da instituição em estudo. Nesse contexto de atuação profissional, aliado à formação desenvolvida no programa de mestrado, motivei-me a construir na minha prática profissional um projeto em prol da melhoria da escola em que atuo. O fato de pertencer à gestão e trabalhar diretamente com professores e alunos permitiu-me reconhecer, a partir das vozes e diálogos escolares, a necessidade de uma maior integração no currículo, da base nacional à formação técnica. Essas percepções e algumas das afirmações construídas ao longo do trabalho se dão devido à experiência vivenciada na gestão escolar.

Nas vivências diárias na escola, muitos estudantes questionavam o porquê de disciplinas diferentes perderem tanto tempo com os mesmos conteúdos em bimestres diferentes, cobrando avaliações repetitivas. Outro aspecto relevante foi a

consolidação de formações direcionadas aos coordenadores pedagógicos, promovidas pela Secretaria Estadual de Educação em 2012, com o intuito de iniciar a integração curricular nas escolas, acreditando que, a partir das realidades locais, esse processo ocorreria de forma mais articulada e com melhores resultados práticos.

Assim, a Secretaria atribuiu ao núcleo gestor a função de discutir o currículo e propor modificações e ações que objetivassem maior integração entre as disciplinas. Dessa forma, a partir de meados de 2012, as escolas começaram a se engajar nesse processo, buscando a promoção de um ensino mais dinâmico e mais integrado.

Cabe ressaltar que se optou em realizar a pesquisa no curso de Hospedagem devido à certeza de sua permanência na escola, comprovada por uma pesquisa de mercado realizada pela Secretaria de Educação e Secretaria de Turismo, que confirmou o número de contratações de alunos após o término do estágio nesse curso. Como a cidade tem a segunda maior rede hoteleira do Ceará, de fato, o número de discentes que entram no mercado de trabalho após o término do curso é muito positivo.

A empregabilidade ocorre de maneira formal e informal, visto que alguns estudantes terminam o estágio sem ter idade para a contratação no turno noturno nas pousadas e hotéis. Outra situação favorável é que, até 2012, havia o curso de nível superior em Turismo, ofertado na única faculdade situada no município, o que oportunizou bons espaços de estágio e contratações de alunos do curso de Hospedagem.

O município tem quatro praias que estimulam diretamente o turismo, mas o polo de estágio é tão rico que Canoa Quebrada absorve todos os alunos no estágio do 3º ano do curso técnico. No entanto, mesmo abrigando uma área reconhecida como promissora, ainda há muitas dificuldades da escola em desenvolver estratégias que articulem a base comum à técnica.

No que se refere à integração, como já mencionado, a instituição em análise não alcançou nenhuma ação concreta. Por essa razão, busca-se construir neste trabalho uma reflexão sobre os possíveis motivos que dificultam a realização e a construção de um currículo integrado e como o Projeto Político Pedagógico e o atual modelo de gestão são articulados na instituição. Vale salientar que, no estudo em questão, se acredita que uma proposta educativa mais coesa e integrada poderá

fazer diferença na formação dos estudantes, uma vez que, atualmente, se verifica no acompanhamento pedagógico a repetição de conteúdos em disciplinas diferentes e a falta de otimização de tempos e ações de aprendizagem, além de uma escola que compartimentaliza saberes, o que não forma os estudantes na proposta de formação integral.

Sendo assim, é pertinente entender como a gestão escolar pode atuar para que a integração curricular aconteça na EEEP. Quais ações levariam a um diálogo entre as diferentes áreas e como o projeto escolar poderia culminar em práticas integradoras?

Como objetivo geral da dissertação, são analisadas as dificuldades da integração curricular na EEEP e suas implicações na formação dos jovens para o mundo do trabalho, identificando os desafios na efetivação de uma proposta curricular mais integradora entre a educação básica e a formação técnica. Para isso, são propostas ações voltadas para a construção de um plano estratégico que aproxime os currículos.

Como objetivos específicos, intenta-se descrever como a escola desenvolve a proposta de integração curricular, considerando seus avanços e limitações; analisar como sua proposta educativa, acompanhada pela gestão, pode culminar em uma prática escolar que fomente a realização de um currículo mais conectado, e propor a reformulação das práticas escolares e de gestão, a fim de intervir diretamente na compartimentalização das disciplinas.

Considerando os objetivos expostos, o primeiro capítulo discorre sobre o caso de gestão a partir da contextualização da Educação Profissional no estado do Ceará, a política pública e sua implantação, abordando o referencial legal e apresentando a instituição de ensino e o curso pesquisado.

Para uma melhor compreensão do caso, analisa-se, ainda, o contexto de integração curricular na escola, além da exposição de alguns documentos norteadores das práticas escolares, bem como a atuação da gestão escolar no processo de efetivação da integração.

O segundo capítulo relata e analisa, à luz da bibliografia sobre o assunto, os desafios pedagógicos da integração curricular na escola, construindo um *corpus* para a compreensão, investigação e análise dos dados.

A metodologia adotada iniciou-se com a descrição da instituição no que se refere à integração curricular e à compreensão da estrutura do currículo de

Hospedagem, além de apresentar o perfil do corpo docente e discente da instituição, compondo, dessa maneira, um estudo de caso.

A construção desta dissertação contou, cabe destacar, com o apoio referencial bibliográfico e a percepção de diferentes atores do cotidiano da escola, que participaram da pesquisa por intermédio de entrevistas e questionários, oferecendo, a partir de diferentes óticas, material para análise e produção da reflexão acerca da temática e sua problemática.

Optou-se, na pesquisa de campo, por uma abordagem qualitativa, com entrevistas semiestruturadas aos três componentes do núcleo gestor e ao coordenador técnico do curso, visando verificar o que os atores compreendem por integração curricular e como essa proposta é percebida na escola. Com os professores da educação propedêutica foram realizados questionários para análises, com o intuito de observar suas percepções acerca da integração e dos documentos oficiais que norteiam a instituição. Não foi possível que todos os 21 professores que lecionam no curso participassem da pesquisa, sendo, portanto, entrevistados 19 deles. Isso se deu devido à deflagração da greve no período destinado à coleta de dados.

Nas turmas de 2º e 3º série do curso de Hospedagem, há 63 discentes, sendo 34 e 29, respectivamente. No entanto, só participaram da pesquisa 58 estudantes, que, assim como os docentes, responderam a questionários que objetivavam investigar se eles reconhecem a integração curricular e quais as percepções do processo na instituição.

A partir dos dados da pesquisa foram feitas análises qualitativas e reflexivas para a construção da argumentação que servirá para possíveis intervenções e elaboração da proposta do PAE, que se consolida no capítulo final desta dissertação.

A proposta de intervenção, pensada a partir dos resultados encontrados no campo de pesquisa, visa à realização de práticas mais integrativas no contexto escolar, voltando-se para a definição de estratégias específicas que levem ao maior envolvimento da comunidade escolar. Além disso, busca a identificação dos documentos norteadores, o incentivo à autonomia dos atores educacionais, o redimensionamento da gestão escolar e, principalmente, a promoção de arenas de diálogos e ações planejadas para a integração do currículo.

1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO CEARÁ

Inicialmente o capítulo objetiva apresentar um panorama da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no Ceará, trazendo algumas referências baseadas no contexto histórico e nas políticas nacionais de incentivo a essa modalidade de ensino, sem esquecer que esse contexto impulsionou o estado, em 2008, a dar início a uma política educacional que, atualmente, conta com 109 escolas de ensino médio integradas à formação técnica-profissional. Para construir esse panorama, optou-se, nesta primeira parte, por um recorte temporal, estruturado a partir da revogação do Decreto nº 2.208/97, atendo-se, especificamente, na integração curricular da EEEP de Aracati, descrevendo detalhadamente como vem se constituindo tal processo na instituição.

O contexto de implantação da política de Educação Profissional no Ceará não se diferencia de outros contextos brasileiros, alinhando-se às diretrizes educacionais e atendendo às exigências do mercado empresarial, evidente na Teoria do Capital Humano², que vem sendo incentivada pelos organismos internacionais, como o Banco Mundial e a UNESCO, em diversos países.

A escola, nesse contexto, é vista como um espaço que contribui para a formação de competências necessárias ao desenvolvimento da classe trabalhadora, o que pode impulsionar o processo de crescimento econômico de uma região. No entanto, a proposta educativa contida na política de Educação Profissional integrada do Ceará defende a ideia de uma escola politécnica, que almeja o desenvolvimento humano e social a partir de uma concepção de formação omnilateral, como é compreendida na teoria marxista, quando o trabalho produtivo e a relação entre educação e sociedade efetivamente produzem um homem profissional e científico que tenha, ao mesmo tempo, consciência científica, política e cultural.

2 A Teoria do Capital Humano tem sua origem em 1950 e foi formalizada por Theodore W. Schultz, professor do departamento de economia da Universidade de Chicago. A teoria surge a partir da preocupação em explicar os ganhos de produtividade gerados pelo “fator humano” na produção, disseminando a ideia de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, torna-se um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, produzindo mais lucro para o capital. Na educação, a ideia de capital humano concretizou uma concepção de que a escolarização pode garantir uma melhor mobilidade social; no entanto, também depositou no indivíduo uma responsabilização por sua condição social, favorecendo a perspectiva neoliberal em que a educação é vista como um pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do indivíduo, que, em seu processo de escolarizar-se, valoriza a si mesmo.

É importante ressaltar que, nesse contexto de implantação das EEEPs no Ceará, o cenário político nacional favoreceu a efetivação da política pública de Educação Profissional, fortalecendo e impulsionando a criação de escolas de Ensino Médio Integrado. Por intermédio de recursos oriundos do Programa Brasil Profissionalizado, o investimento estadual, a melhoria dos resultados dos estudantes, a parceria com grandes empresas e as ações estaduais referentes à Educação Profissional foram rapidamente expandidas por todo o território cearense.

1.1 Contextualizações da educação profissional integrada ao Ensino Médio

Para iniciar a contextualização sobre a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, tem-se a proposta defendida pelo Documento Base da Educação Profissional de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio (2007), que traz em seu bojo a visão para essa modalidade.

A política de ensino médio foi orientada pela construção de um projeto que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco dos seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana, tendo como dimensões indissociáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia (BRASIL, 2007, p. 6).

O Ministério da Educação, no período que antecedeu a publicação do documento anteriormente citado, elaborou uma série de reuniões com diversos segmentos sociais, visando retomar a educação profissionalizante integrada, que havia sido coibida pelo Decreto nº 2.208/97. A ideia era um ensino médio com uma “roupagem” que atendessem à relação entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia de forma indissociável da formação propedêutica comum nessa etapa, de forma que as disciplinas se integrassem em um mesmo currículo.

A criação de uma proposta nacional de Ensino Médio Integrado surge em um contexto de mudança no formato do ensino médio brasileiro, a partir da implantação do Decreto nº 5.154/2004. O documento possibilitou novamente a união entre ensino médio e formação técnica, ofertado concomitantemente e em matrícula única, revogando, em tese, o Decreto nº 2.208/97, que impedia qualquer vinculação entre educação básica e Educação Profissional.

Nesse mesmo período, a articulação entre ensino médio e mundo do trabalho estava contextualizada pela Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, embora ainda houvesse uma discussão em torno do decreto anteriormente citado. Importante citar que também nesse momento vivia-se a transição presidencial, com o fim do mandato de 2002 e início da nova gestão em 2003. Os debates envolviam não só os representantes políticos, mas também os acadêmicos, com a presença de reflexões de Frigotto, Ciavatta e Ramos, Saviani e outros estudiosos, que se posicionavam a respeito das novas propostas que a educação politécnica trazia para o cenário brasileiro.

O governo defendia tal modalidade de ensino baseado no fato de os filhos da classe trabalhadora não poderem esperar a conclusão do ensino médio para só então iniciar a formação técnica, visto a necessidade socioeconômica de se inserirem no mercado de trabalho. Por isso, o estado defendia a revogação do Decreto nº 2.208/97 e a publicação do novo decreto que, junto às novas configurações e objetivos propostos, sugeria um regime colaborativo entre governo federal e demais entes federativos, garantidor da articulação do ensino técnico a formação propedêutica, o que se deu em 2004.

As discussões acerca das mudanças legais que eclodiram na revogação do documento não se deram apenas no novo governo, vez que tal debate já existia desde 1996. No entanto, o que aconteceu, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2006), é que, com a chegada do Partido dos Trabalhadores na arena social e política, apostava-se na consolidação de uma gestão mais democrática e popular. Isso permitiu, ainda, a construção de seminários nacionais para debate das questões relacionadas ao ensino médio. Esse processo manteve-se polêmico, em todos os encontros, debates e audiências realizados com representantes de entidades da sociedade civil e de órgãos governamentais. Todas as contribuições recolhidas nesses momentos levaram a um progressivo amadurecimento do tema que não tomou forma em uma via de mão única, ao contrário, manteve as contradições e disputas teóricas e políticas sinalizadas desde o início do processo, culminando no Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004 (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2006, p. 30).

Não se pode deixar de considerar que o percurso da política de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio tem suas bases em uma disputa dos setores progressistas e conservadores da sociedade brasileira, culminando na revogação do Decreto nº 2.208/97 e abrindo caminho para o restabelecimento do processo de integração, instituído no artigo 36 da LDB. Cabe notar que, nesse contexto, a presença dos grandes nomes da educação e segmentos sociais foi importante, mas

as discussões por eles sugeridas não foram parte ativa da proposta de implantação e desenho da política de Educação Profissional.

Em 2003, o governo federal anunciou que daria à Educação Profissional o tratamento de política pública, visto que já havia revogado o decreto supracitado, restaurando a possibilidade de integração curricular. No contexto legal, como citam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a atitude foi tomada pelo poder executivo, tendo um caráter de transitoriedade, o que justificou, para muitos pesquisadores do período, a ideia de se propor ao Congresso Nacional um anteprojeto de “Lei da Educação Profissional e Tecnológica”. Entretanto, o que se percebeu foi uma fragmentação do sistema educacional.

O Decreto nº 5.154/2004 não conseguiu garantir a articulação entre os sistemas de ensino, muito menos uma política consistente de integração entre educação básica e profissional. O que pode ser observado com as mudanças legais foi a implantação de projetos, como o Programa Escola de Fábrica (2005), Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA (2006), Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM (2008) e outros, que tiveram um modelo restrito à aprendizagem profissional. Ainda segundo os autores anteriormente citados, percebe-se que a política de integração não caminhava como o esperado.

Algumas medidas tomadas pelo Ministério da Educação posteriormente comprovaram que a política de integração não seria prioridade e que não estavam claras as concepções das equipes dessas secretarias sobre o tema. Anteriormente à reorganização ministerial, a estratégia pensada para a consolidação da concepção de ensino médio e educação profissional sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura implicava dar alguns passos (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1091).

Em meio às decisões conturbadas no que se referia à Educação Profissional, percebe-se que houve algumas controvérsias nesse processo, já que a mudança estrutural da sociedade brasileira exigiu da educação uma postura capaz de atender às suas demandas, que, muitas vezes, se constituía em uma travessia marcada por conflitos e interesses políticos. Por isso, seria interessante um processo de implementação da integração mais sólido e coerente, talvez com encaminhamentos de uma proposta de diretrizes para o Conselho Nacional de Educação, que trouxesse um recorte da nova concepção de integração.

A ideia era que, desse modo, fosse possível formular uma política nacional de educação técnica integrada, promovendo um palco de discussões que, talvez, propusesse a revisão da própria LDB e a formulação de diretrizes curriculares específicas para a Educação Profissional, considerando a participação de diversos setores da sociedade, conforme discorrem Frigotto, Ciavatta e Ramos.

Ainda como base teórica e legal, no decorrer da implantação da Educação Profissional, foi publicada a Lei nº 11.741/2008, que alterou os artigos 37, 39, 41 e 42 da LDB no que se refere à oferta do ensino médio profissionalizante. O Ministério da Educação criou, nesse contexto, o Programa Brasil Profissionalizado (2007), que oferecia assistência técnica e financeira a fim de ampliar e qualificar a oferta de educação científica e profissional nas redes estaduais de educação. Esse fato pode ser considerado como uma grande alavanca para o regime de colaboração relacionado às propostas estaduais de articular o ensino médio à educação profissionalizante.

1.1.1 Políticas públicas nacionais de Educação Profissional

As décadas de 1980 e 1990 foram palco de diversas reformas educacionais em toda a América Latina, estando também o Brasil inserido nesse contexto. Como mola propulsora, tinha-se o cenário econômico e social e o desejo pela universalização da educação básica, que exigia ampliação da cobertura educativa, dentro do contexto de democratização da educação de muitos países. Segundo relata Cunha (2000, p. 48), muitas pressões se materializavam, levando a reformas nessa área.

Constituem determinantes sociais a pressão das camadas sociais de mais baixa renda e/ou menor vivência da cultura erudita para o ingresso no ensino médio, assim como a ampliação da escolarização das mulheres em todos os níveis e modalidades. Os determinantes econômicos resultam da incorporação de novas tecnologias, que mudam muito rapidamente, na produção de bens e serviços, bem como nas organizações públicas e privadas, das quais a informática é a mais generalizada. Isso não quer dizer que o desenvolvimento tecnológico seja autônomo. Ao contrário, a incorporação de novas tecnologias à produção depende de iniciativas políticas em matéria econômica, tomadas tanto pelo poder público quanto pelas empresas (notadamente as multinacionais), iniciativas essas que, por sua vez, induzem o desenvolvimento tecnológico.

A necessidade do crescimento econômico, as novas técnicas de produção e os acordos firmados entre os países exigiam uma mudança de postura na formação da mão de obra. Ainda nesse contexto, havia os organismos internacionais, que se utilizavam de influência e financiamento para participar da definição do desenho das reformas nos países latino-americanos, apontando novas demandas para o contexto educacional.

O Banco Mundial tem feito recomendações explícitas a respeito da educação técnico-profissional, entendida como um elemento estratégico de mudança da estrutura educacional. Neste sentido, seu documento de política sobre Educação Técnica e Formação Profissional (BIRD, 1992) contém um item destinado à “separação da educação e da capacitação”, no qual utiliza um tom direto, raramente empregado pelos formuladores das reformas educacionais em cada país, ainda que busquem o mesmo objetivo (CUNHA, 2000, p. 49).

Fica evidente que o Banco Mundial não incentivava, durante esse período, políticas educativas que realizassem a união entre “educação e capacitação”, pois isso demandava situações diferentes e difíceis de serem conduzidas em um mesmo espaço institucional. No que se refere à formação técnico-profissional, o Banco recomendava a retirada das escolas, nunca enfatizando em seus relatórios as instituições de ensino dessa modalidade. Inclusive, demonstrava preocupação “de se gerar insatisfação social devido à existência de desempregados com certificados e diplomas” (CUNHA, 2000, p. 50).

As agências internacionais, dessa forma, mostrava interesse em que os demais países comprassem a ideia do chamado "modelo latino-americano de formação profissional" (CUNHA, 2000). Originado no Brasil nos anos 1940, ele ganhou a adesão de outros países. Seu formato base eram os Institutos de Formação Profissional – IFP –, que, segundo o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento,

se destacam por suas relações dinâmicas com os empregadores, uma formação de alta qualidade e boa capacidade de reação a situações econômicas competitivas e que mudam com rapidez. Os IFP são independentes dos sistemas de educação formal; são financiados mediante impostos sobre as folhas de pagamento das empresas; são dirigidos pelos representantes dos trabalhadores, dos empregadores e do Estado. A autonomia facilitou a flexibilidade para atender às necessidades dos empregadores; a estabilidade do financiamento por meio de impostos sobre as folhas de pagamento fomentou a autonomia e a qualidade da capacitação; e a direção tripartite fortaleceu a responsabilidade. Os IFP se especializam em atender às necessidades de subsetores e indústrias

específicas, tais como têxteis e produtos petroquímicos, frequentemente com assistência financeira das associações industriais (...) O adestramento é ministrado nos locais de trabalho, e é oferecida assistência para desenvolver a capacidade de adestramento por empregadores grandes e pequenos (...) No Brasil, os empregadores podem reter uma parte dos impostos para usar na contratação direta de serviços, aumentando assim sua responsabilidade (BIRD apud CUNHA, 2000, p. 52).

Assim, entende-se que o Banco Mundial e as agências internacionais objetivavam que o setor privado se envolvesse com a formação especializada, deixando a instituição escolar para o cumprimento de outras funções. Assim, nas reformas ocorridas nas décadas de 1980 e 1990, a educação técnica para os organismos internacionais de financiamento deveria ser concebida pelo viés da descentralização, diminuindo, desse modo, a atuação do poder público, a fim de que entidades locais, preferencialmente privadas, assumissem essa formação.

O percurso traçado, incentivado pelos bancos e agências internacionais, possibilitou que no Brasil, durante esse período, houvesse o aumento de formações técnica e tecnólogas após o ensino médio. A partir da metade da década de 1990, o país sofreu mudanças no contexto educacional, principalmente depois da implantação da LDB, quando novos decretos e leis começaram a regulamentar a educação. Essas transformações podem ser percebidas desde a maneira de se compreender os currículos educacionais até os financiamentos destinados à educação e, mais recentemente, por meio do aumento no tempo de permanência destinado ao ensino fundamental.

Com isso, iniciou-se um debate sobre as Diretrizes Curriculares aprovadas na década de 1990. Assim, em maio de 2011, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o parecer que estabelece novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Segundo Azevedo, Shiroma e Coan (2012, p. 30),

a intenção do governo Itamar em criar um Sistema e um Conselho Nacional de Educação Tecnológica gerou descontentamentos tanto no movimento sindical quanto na academia, notadamente entre aqueles que se posicionavam politicamente contra o governo, pois consideravam que essa ação remetia ao fortalecimento da dualidade educacional (AZEVEDO, SHIROMA E COAN, 2012, p. 30).

O governo seguinte de Itamar Franco (1995-2003) objetivou implantar a educação tecnológica, continuando a negar sua oferta na forma articulada ao ensino médio, com a instituição do Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.

No entanto, em setembro de 2003, o Ministério da Educação publicou os **Anais do Seminário 2003**, realizado pela Secretaria de Educação, Mídia e Tecnológica (SEMTEC), relatando que o atual governo que assumia o país (2003-2011) tinha o compromisso de promover as mudanças necessárias com vistas a propiciar aquilo que a LDB propunha sobre a articulação do ensino médio à Educação Profissional.

No ano seguinte, o documento **Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica** foi lançado com a intenção de criar o Subsistema Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Com a publicação do Decreto nº 5.154, em 23 de julho de 2004, o governo buscava reestruturar o EPT, mantendo, no entanto, sua nova concepção alinhada aos segmentos econômicos e produtivos.

No mesmo mês, foi anunciado o “Programa Escola de Fábricas”, direcionado à aprendizagem profissional, que oportunizava a inclusão social de jovens de baixa renda por meio da formação profissional em unidades formadoras, ofertadas no próprio ambiente de trabalho, relacionando, com isso, o setor produtivo aos processos de formação profissional.

Em 2005, a partir da permissão de articulação entre Educação Profissional e ensino médio, foi criado o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA –, que tinha como perspectiva a proposta de integração entre os dois segmentos de ensino. Busca, ainda, a superação da dualidade entre trabalho manual e intelectual, no intuito de que jovens e adultos fora da idade adequada à etapa de ensino possam ter formação profissional articulada à educação básica, com um currículo diversificado e mais articulado, utilizando metodologias diferenciadas.

Isso foi possível por meio do Decreto nº 5840, de 13 de julho de 2006, que instituiu os documentos base do PROEJA, e da construção do projeto pedagógico integrado. Os cursos do programa podem ser oferecidos por intermédio da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio na modalidade da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional Técnica concomitante ao ensino médio na mesma modalidade.

Ainda nesse cenário de mudança, em 2007, o governo federal publicou o Decreto

nº 6.095, de 24 de abril de 2007, que “estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica”. No entanto, ele não foi aceito por manter os mesmos moldes dos antigos CEFETs e por questões orçamentárias, o que levou o governo, em 2008, a publicar a Lei nº 11.892, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Cabe destacar ainda que, em 2011, surgiu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC –, criado pela Lei nº 11.513/2011, visando expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica, enfatizando, também, a melhoria da qualidade do ensino médio público.

Por intermédio do programa, o governo ampliou a oferta de formação profissional, oferecendo, de forma gratuita, cursos tecnológicos tanto em instituições públicas quanto privadas. Esse contexto foi propício para que, dentro do regime de colaboração, os estados se organizassem a fim de expandir a Educação Profissional no país, inclusive possibilitando a oferta de cursos técnicos nas cidades do interior.

Também é importante ressaltar que, à medida que a Educação Profissional se expande, propostas de integração ganham espaço, com a formalização de políticas públicas estaduais e municipais. Alguns estados começaram, então, a investir em projetos que articulavam o ensino médio à formação técnica, dentre eles Pernambuco e Paraná, com a criação de políticas públicas que efetivavam esse novo cenário de integração e programas de articulação entre diferentes áreas, visando a uma formação que possibilitasse ao estudante o acesso mais rápido ao mercado de trabalho.

1.1.2 Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio

A Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio traz em seus pressupostos a articulação entre áreas de saberes diferentes, que culminam em uma formação única que, além de contemplar a educação básica, configura-se a partir de uma necessidade atual do mundo do trabalho, permitindo, com isso, o desenvolvimento de competências que diminuem as distinções entre educação básica e formação de mão de obra.

A palavra “articulação” indica uma ligação entre as partes, nesse caso, a Educação Profissional ao ensino médio, permitida por intermédio da LDB 9394/96. Seu artigo 39 versa que “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. Nesse contexto, o texto legal prevê uma intermediação entre essa formação e outros saberes, dando espaço para inseri-la na educação básica.

Por esse viés, a regulamentação do Decreto nº 5.154/04, amplamente discutido com a sociedade, passou a ser fortalecido e permitiu, novamente, integrar a formação técnica ao ensino médio.

Ainda na LDB 9394/96, textos mais contundentes argumentam a favor da modalidade de ensino. O art. 36 dispõe, no parágrafo 2º, que “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” e, no parágrafo 4º, que ele poderá ser desenvolvido nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. Tal fato abre precedentes para que escolas possam oferecer essa formação.

Os fatores legais expostos, aliados aos altos índices de desistência, abandono, evasão, reprovação escolar e à luta pela universalização do ensino médio, levaram o Estado a permitir, acreditando ser uma forma mais atrativa, que a etapa final da educação básica ocorresse de forma integrada.

No entanto, essa maneira de conceber o ensino médio não é nova, mas tentativas anteriores não tiveram exatamente o mesmo formato. Na década de 1970, por exemplo, a LDB nº 5692/71 transformou todo o ensino médio em profissionalizante, o que gerou grandes divergências pela sua maneira simplista que, ao invés de gerar resultados positivos, mostrou resultados desastrosos para essa etapa, além de compartimentalizar ainda mais os diferentes conhecimentos, reafirmando a dualidade histórica da Educação Profissional. Tais experiências contribuíram para a desconstrução da identidade do EMI, que caracterizava-se apenas pela necessidade de formação de mão de obra.

No atual contexto da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, os documentos oficiais e o discurso governamental afirmam que a proposta difere da dos anos de 1970, apontando para o rompimento da dualidade histórica. Defendem que essa modalidade é um importante instrumento de desenvolvimento econômico e

mola propulsora do processo produtivo, capaz de inserir os alunos no mercado de trabalho. Além disso, afirmam não desconsiderar a importância das disciplinas propedêuticas articuladas à formação técnica para a constituição do cidadão e a oportunização da entrada dos discentes nas universidades.

Vale salientar que, nessa proposta, assim como nas demais modalidades previstas pela atual LDB, o currículo deve ser entendido a partir de competências, a flexibilidade e autonomia das instituições respeitadas, as diretrizes curriculares obedecidas e a proposta pedagógica das intuições construída na busca da integração curricular.

1.1.3 Política de Educação Profissional no estado do Ceará

Para melhor compreender o processo da implantação da política de Educação Profissional no estado do Ceará, é importante definir a concepção de política pública. Para isso, utiliza-se a definição de Boneti (2007, p. 74).

Entende-se por políticas públicas o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil. Tais relações determinam um conjunto de ações atribuídas à instituição estatal, que provocam o direcionamento (e/ou o redirecionamento) dos rumos de ações de intervenção administrativa do Estado na realidade social e/ou de investimentos (BONETI, 2007, p.74).

Como bem relata o autor, para uma política pública acontecer é importante analisar alguns direcionamentos e definições. Por isso, o governo do Ceará, alicerçado na Política Federal de Educação Profissional, criou um programa de acordo com as necessidades do governo brasileiro, que poderia, ao mesmo tempo, atender às demandas empresarias do mercado cearense. Mesmo trazendo em seu desenho características muito pertinentes da gestão estadual, o projeto das escolas de Educação Profissional se adequou às propostas do cenário nacional, o que direcionou o projeto educativo desenvolvido pela Secretaria de Educação (SEDUC-CE).

A política de Educação Profissional foi pensada e desenhada por meio da construção de um projeto político pedagógico, com recorte jurídico-institucional, apresentando, desde sua estruturação até as práticas educativas, rotinas específicas, que finalizam em um estágio curricular obrigatório para todos os

estudantes. A proposta é norteada por uma prática pedagógica que visa ao desenvolvimento do protagonismo juvenil, à articulação com o mundo do trabalho, ao desenvolvimento da ciência e tecnologia e ao empreendedorismo.

A SEDUC, órgão responsável pela implantação e acompanhamento das ações, conta com um desenho organizacional formado por Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE) e pela Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR). Em especial, para coordenar a política do EMI, criou a Coordenadoria de Educação Profissional (COEDP), que tem, entre suas funções, orientação pedagógica, formação técnica profissional, supervisão do suporte educativo para a construção da formação técnica e acompanhamento dos cursos profissionalizantes ofertados em cada instituição.

Criada em 2010, após dois anos de funcionamento da política de EMI, a COEDP se mostrou fundamental uma vez que, com o crescimento da Educação Profissional integrada e o ingresso dos alunos no campo de estágio, houve a necessidade de um setor que acompanhasse de forma mais específica essa modalidade, orientando as escolas na implementação da proposta de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

Para realizar os acompanhamentos das EEEPs, tornou-se responsável por três subdivisões: a Célula de Currículo e Desenvolvimento do Ensino Técnico (CEDET), a Célula de Estágios (CEEST) e a Célula de Gestão de Materiais (CEGEM). Todas já existiam, mas estavam vinculadas à Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola.

Analisando a organização da secretaria, fica claro o investimento que o estado tem feito no projeto e como a política de Educação Profissional tem articulado estruturas administrativas para seu acompanhamento, compreendendo que a educação para o trabalho configura-se como uma necessidade no projeto de educação defendido pelo próprio Ministério da Educação e expresso no discurso constitucional do país e, atualmente, no discurso político estadual.

O ensino médio, nesse contexto, é a etapa que dialoga com o trabalho, devendo, por isso, estender-se em suas práticas educativas, de forma a contemplar a relação entre escola e mundo do trabalho. Desse modo, entende-se o trabalho como um princípio educativo nessa etapa de ensino, visando a uma formação e qualificação que prime pelo desenvolvimento do cidadão.

Tal visão de trabalho, defendida nos documentos oficiais, reflete os aspectos filosóficos de Karl Marx (1983), que analisa que o homem só se estabelece na natureza a partir da mediação realizada pelo trabalho. A compreensão marxista é inversa à ideia de que o aluno é formado para atender às demandas do mercado, assim como à premissa capitalista de que a educação deve ser voltada unicamente para a produção de mão de obra.

Ao relacionar-se ensino médio e trabalho, dentro de uma ideologia marxista, compreende-se que qualquer mediação realizada pelo trabalho não pode ser percebida de maneira superficial ou rasa e analisada como uma formação que se satisfaça em desenvolver o estudante para as demandas do capital. Ao contrário, quando se analisa uma política pública, como a das EEEPs no Ceará, estruturada a partir da compreensão de formação pelo trabalho pelo viés marxista, deve-se perceber que seu objetivo está pautado na emancipação social do jovem, fugindo de qualquer formação unilateral ou apenas para cumprir o mercado profissional.

Marx não direcionou sua teoria para a educação, mas para uma reflexão acerca da formação integral do homem, não podendo, por isso, ser desconsiderada. Lombardi (2011, p. 9), estudioso do filósofo, diz que

a divisão do trabalho, consubstancial ao processo de implantação do modo de produção capitalista, é o eixo sobre o qual se articulam as colocações de Marx e Engels, em tomo do tema da educação e do ensino. Estabelece uma divisão, igualmente radical, entre os tipos de atividade e os tipos de aprendizagem, prolongando-se em uma divisão social e técnica que interfere no desenvolvimento do indivíduo e constitui o ponto chave dessa trama em que se produz a exploração dos trabalhadores.

A crítica de Marx, nesse contexto, centra-se no estabelecimento de divisões que se materializam na estratificação social e podem ser oriundas de uma educação a serviço do capital, que forma o homem para a exploração de seu trabalho ao invés de a emancipação. Por isso, torna-se tão importante refletir sobre o que é proposto na educação e o que de fato os sistemas de ensino têm oferecido aos jovens.

O estudioso ainda mostra que o trabalho e a educação são atividades humanas e, por isso, reconhecidos como atributos humanos, sendo fundamentais para a manutenção do homem na natureza. Por essa razão, o trabalho é traduzido como um agir sobre a natureza em prol de atender às necessidades humanas.

Considerando isso, vemos que a educação formal, após a Revolução Industrial, é forçada a ligar-se ao trabalho, criando uma relação entre instrução e

trabalho produtivo. No que diz respeito mais especificamente ao ensino médio, tal relação deveria se constituir de maneira mais relevante, pois o aluno aprofunda seus conhecimentos acadêmicos ao mesmo tempo em que precisa ser preparado para o mundo do trabalho.

A partir do desenho da política de Educação Profissional no Ceará, o trabalho, assim como a ciência, a cultura e a tecnologia, está articulado às demais disciplinas da formação propedêutica, compreendendo que o ensino médio, como prevê a Constituição Federal e a própria LDB 9394/96, deve relacionar-se ao mundo do trabalho, atribuindo a essa etapa e modalidade uma identidade social que busca qualificá-lo também profissionalmente.

Por meio do Decreto Presidencial nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007, que institui o Programa Brasil Profissionalizado, o governo estadual, percebendo que teria um cenário adequado para adesão a um projeto de Educação Profissional, ampliando a formação especializada e trazendo possibilidades de melhorias para os resultados do ensino médio, a ele aderiu, culminando na criação das ETEPs.

Inserido em um desenho nacional que direciona a essa relação entre formação técnica e educação básica, constituiu-se, no contexto da educação pública, um protótipo jurídico institucional que favorecesse o desenvolvimento de uma política educacional articulada ao mundo do trabalho, com a revogação do Decreto nº 2.208/97 e a efetivação do Decreto nº 5.154/2004.

O Ceará tem, então, a possibilidade de pensar novamente na oferta dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes, rerepresentando a possibilidade de integração na forma do EMI. Para contemplar a possibilidade de integração, foi aprovada a Lei nº 11.741/2008, que possibilita algumas modificações em dispositivos da LDB, fortalecendo a articulação entre ensino médio e Educação Profissional e entre Educação de Jovens e Adultos e formação profissional.

Com a adesão ao Programa Brasil Profissionalizado, o estado desenhou sua política pautada na integração e se propôs, assim, a corroborar o artigo 1º do decreto supracitado, que defende uma proposta de integração capaz de promover “a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais”. No mesmo parágrafo também são definidos os objetivos do programa, dos quais se destaca

IV - fomentar a expansão da oferta de matrículas no ensino médio integrado à educação profissional, pela rede pública de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, inclusive na modalidade à distância;
 V - contribuir para a construção de novo modelo para o ensino médio fundado na articulação entre formação geral e educação profissional;
 VI - incentivar o retorno de jovens e adultos ao sistema escolar e proporcionar a elevação da escolaridade, a construção de novos itinerários formativos e a melhoria da qualidade do ensino médio, inclusive na modalidade de educação de jovens e adultos (BRASIL, 2007).

Pode-se perceber que um programa de Educação Profissional integrada se mostrava como uma medida interventiva, visto que o ensino médio vinha passando por grandes dificuldades, como a evasão escolar e a distorção idade-série e, ao mesmo tempo, como contribuição para a formação de um novo modelo de educação, capaz de articular o conhecimento científico e humanístico à formação técnica.

Segundo expõe o relatório de gestão **O pensar e o fazer da educação profissional no Ceará (2008 – 2014)**, o estado, no início de 2008, precisou tomar algumas decisões para que adesão ao programa pudesse acontecer, como

- Assinatura do Compromisso Todos pela Educação, em conformidade com o Decreto nº 6.094/97;
- Formalização, junto à Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), da sua intenção de participação no Programa, cadastrando as informações exigidas no Sistema de Monitoramento, Execução e Controle (SISMEC);
- Solicitação, junto ao Ministério de Educação e Cultura, de apoio técnico para realização do diagnóstico e do plano de educação profissional;
- Envio do diagnóstico e do plano de educação profissional para análise da SETEC;
- Realização de ajustes no diagnóstico e no plano de educação profissional;
- Celebração de convênio junto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (CEARÁ, 2014, p. 18).

Após todos os trâmites legais, em 2008 foram instituídas as EEEPs, que inicialmente foram chamadas de Centros Educacionais para a Juventude – CEJOVEM. Para que as escolas se constituíssem, foi sancionada a Lei Estadual nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008, publicada no Diário Oficial do Estado de 23 de dezembro de 2008. Em seu artigo 1º foi instituído que

Fica o Poder Executivo autorizado a criar mediante Decreto, na estrutura organizacional na Secretaria da Educação - SEDUC, Escolas Estaduais de Educação Profissional - EEEP, sendo-lhes asseguradas as condições

pedagógicas, administrativas e financeiras para a oferta de ensino médio técnico e outras modalidades de preparação para o trabalho (CEARÁ, 2008).

Desde essa data, o estado vem adequando sua política de Educação Profissional e construindo uma rede de educação visando à formação técnica de qualidade aliada ao ensino médio regular, possibilitando, dessa maneira, o ingresso do aluno no mercado de trabalho, sem desconsiderar a necessidade de continuação de sua formação e das dimensões da ciência, cultura e tecnologia.

Em 2009, cabe destacar, a rede se efetiva no litoral leste do estado, na cidade de Aracati, com a EEEP Elsa Maria, ofertando, inicialmente, quatro cursos técnicos articulados ao ensino médio – Enfermagem, Guia de Turismo, Segurança do Trabalho e Informática –, discutidos no próximo tópico.

1.2 Implantação da EEEP Professora Elsa Maria Porto Costa Lima

A EEEP Professora Elsa Maria Porto Costa Lima é uma instituição de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, localizada na cidade de Aracati-CE. Implantada em 2009, recebe anualmente 180 jovens oriundos da cidade e de municípios vizinhos. O município de Aracati é localizado no litoral leste do estado, divisa com o Rio Grande do Norte. Segundo dados do Censo realizado pelo IBGE (2010), a população do município era de 69.159 habitantes, com área de 1.228,058 km² e Índice de Desenvolvimento Humano Municipal de 0,655.

Sua principal fonte de renda é a produção de caju, o turismo e o comércio local. O município tem um vasto litoral e conta com a segunda maior rede hoteleira do Ceará, mas ainda tem problemas com mão de obra qualificada para suprir as grandes pousadas e restaurantes da região. Esse foi um dos motivos que levaram o governo estadual a optar pela implantação da escola na região.

A EEEP, em seu primeiro ano de funcionamento, dividiu as instalações com uma escola de ensino médio regular, que concluiria as últimas turmas de ensino médio em 2009 e depois seria extinta, cedendo lugar à escola profissional, que vinha com uma proposta diferenciada de EMI e oferta em tempo integral. A antiga escola teria suas atividades finalizadas junto com a mudança de governo, pois o projeto anterior, conhecido como Liceus do Ceará, era uma marca característica de tal gestão.

O prédio em que funcionava a escola regular, o Liceu de Aracati, não foi adaptado para a nova proposta educativa, mantendo-se com a mesma estrutura física. A única novidade foi o recebimento de dois laboratórios, de enfermagem e informática, instalados nas antigas salas de aulas, já que eram exigidos para o funcionamento dos cursos técnicos.

Iniciou-se, assim, o projeto em Aracati, com gestão escolar estabelecida pela própria Secretaria de Educação e quadro de 17 professores da formação propedêutica e quatro técnicos.

Sabe-se que não há neutralidade na efetivação de nenhuma política e, segundo Eduardo Condé (2012), quando envolve decisões no setor público, há sempre critérios de valor, nos quais as escolhas são respaldadas por disputas e compreendem decisões e ações relativas à alocação de recursos variados. No caso das EEEPs, o modelo de implantação pode ser caracterizado como uma política *top/down*, ou seja, realizada de cima para baixo, pois a comunidade não discutiu a implantação da escola, nem participou de nenhuma discussão relativa à extinção da anterior. Argumentando sobre o ciclo de política pública, o autor também relata que, quando se trata de ações implantadas do nível macro para o micro, tem-se que

as condições para que o modelo *top/down* obtenha sucesso são muito variadas e envolvem situações quase ideais. Por isso, claro que nem todas são satisfeitas, o que mostra a complexidade do processo e como surgem as dificuldades. É o caso das condições locais e externas, que não deveriam impor muitas restrições a quem implementa. O tempo e os recursos devem estar disponíveis, o que, como é sabido, nem sempre é fácil. Imaginas e que eles devem também estar presentes para diferentes fases da implementação (CONDÉ, 2012, p. 92).

Esse contexto de implantação teve alguns obstáculos, principalmente com os professores da antiga escola, que, para serem lotados na EEEP, mesmo sendo parte do quadro efetivo do estado, precisavam passar por seleção, que tinha como pré-requisito entrevista, prova e aula. Muitos deles optaram por não realizar a seleção, outros fizeram e não foram aprovados e, do efetivo da antiga escola, só permaneceram três docentes. Isso gerou um mal estar entre os professores da cidade. Em contrapartida, os pais dos alunos compraram a ideia da escola em tempo integral, o que, de certa forma, ajudou a gestão escolar a iniciar o projeto.

Outro fator fundamental foi que desde a inauguração a escola apresentou resultados expressivos, como inserção na universidade, bons resultados em

olimpíadas, altos índices de aprovação interna, o que demonstra que o projeto tem contribuído para melhoria da educação na cidade.

O município tem seis escolas que oferecem ensino médio, sendo duas particulares, duas estaduais, um Instituto Federal, já com ensino médio concomitante à formação técnica, e a EEEP que, atualmente, conta com 12 turmas e 449 alunos.

O primeiro núcleo gestor da escola era formado por um diretor escolar e três coordenadores e o secretário escolar. Além dos professores, havia um laboratorista que se responsabilizava pelas aulas práticas, um porteiro e três auxiliares de serviços gerais.

A escola iniciou suas atividades apenas com turmas da primeira série do ensino médio, oferecendo quatro cursos profissionais de nível técnico: Informática, Enfermagem, Guia de Turismo e Segurança do Trabalho, atendendo a 180 jovens. Em 2010, quatro novas turmas foram inscritas, ampliando o número de jovens para 340. No ano de 2011, foram feitas matrículas para quatro novas turmas, mantendo os cursos de Enfermagem e Informática e inserindo dois novos cursos: Finanças e Hospedagem, atendendo a 12 turmas, no total de 485 alunos. Em 2012, os dados se mantiveram tanto no que se refere aos cursos quanto à quantidade de alunos. Já em 2013, foi extinto o curso de Segurança do Trabalho e teve início o de Comércio, mantido no currículo atual da instituição.

A EEEP Elsa Maria, segundo documentos norteadores, tem por finalidade ministrar a educação básica no nível médio, proporcionando o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Seu Regimento Escolar, no artigo 4º, define como prioridades

- I. Garantia da qualidade do ensino e aprendizagem;
- II. Ampliação das oportunidades oferecidas pela escola para apropriação do conhecimento historicamente produzido;
- III. Gestão compartilhada como processo de construção do Projeto Pedagógico da Escola;
- IV. Eficiência nos processos, métodos e nas técnicas de ensino e aprendizagem e eficaz nos resultados (EEEP, 2016, p. 12).

Atualmente, no que se refere à organização administrativa pedagógica, a escola conta com um núcleo gestor, formado pela diretora, três coordenadoras pedagógicas, uma secretária e um assessor administrativo. No exercício da

docência, há 38 professores que ministram as disciplinas técnicas e as disciplinas da base nacional comum. A secretaria escolar conta ainda com três funcionários de apoio para o atendimento ao público e a expedição de documentos, bem como a alimentação dos sistemas escolares. Também há dois professores laboratoristas e quatro readaptados na biblioteca. Para a manutenção dos ambientes, a escola tem quatro funcionários contratados como auxiliares de serviços gerais e um porteiro.

Em sua estrutura física, há um total de 13 salas de aulas, sendo uma delas cedida para uma universidade pública, dois laboratórios de informática, uma sala de projeção para aparelhos multimídias e uma biblioteca escolar e laboratórios de Enfermagem, Informática, Química, Física e Biologia. A quadra esportiva é coberta e serve também para o uso da comunidade local, assim como o auditório e um espaço de alimentação. A cantina da escola serve três refeições diárias, mas o serviço é terceirizado, não estando sobre a orientação da gestão escolar.

Para seu funcionamento pedagógico, todos os professores das disciplinas propedêuticas são lotados com dedicação exclusiva, em um regime de 27 horas-aulas e 13 horas para planejamento, que se dividem em cinco horas de planejamento coletivo e oito de individual. No entanto, na EEEP, nenhum professor está lotado em sala de aula as 27 horas: o com maior carga horária tem 23 horas-aula, visto que muitos deles também participam do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT).

O projeto educativo das EEEPs propõe que toda escola faça a adesão ao PPDT. Tal projeto dispõe de cinco horas/aulas destinadas ao atendimento personalizado da sala de aula, em que os professores diretores assumem o acompanhamento das turmas. Os docentes que participam são responsáveis por auxiliar na gestão de sala, coordenado os processos e as ações específicas de sua turma. Como a escola tem 12 turmas, tem-se um total de 12 professores que aderiram ao projeto.

O professor diretor de turma exerce a função de atuar junto à gestão escolar, partindo do princípio de um acompanhamento mais personalizado aos alunos. O objetivo é que o educador conheça a legislação em vigor e utilize-a para o bom andamento e acompanhamento de cada sala, propiciando uma melhor educação ao discente.

Além disso, esse professor deve ser protagonista da efetivação do Projeto Político Pedagógico da instituição, bem como participar, articular e coordenar o

trabalho desenvolvido pelos vários professores do Conselho de Classe; estabelecer relacionamento com alunos, pais e responsáveis; promover e fomentar o bom relacionamento entre alunos e integrantes da comunidade educativa; gerir situações de conflito; e promover um ambiente facilitador do desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Nesse contexto, o PPDT tem o intuito de auxiliar a gestão escolar em suas funções e contribuir para a qualidade do ensino oferecido na escola.

Para o processo de tomada de decisão, a escola conta com o Grêmio Estudantil, entidade autônoma com caráter representativo dos alunos, organizado conforme estatuto próprio e eleição a cada dois anos; e o Conselho Escolar, organismo colegiado autônomo composto por todos os segmentos da escola, além da comunidade local. Junto com o núcleo gestor da escola, formam, em regime de cogestão, a gestão administrativa da escola ou gestão escolar. Os objetivos, as ações, as atribuições e a constituição legal estão regidos em estatuto próprio, votado e alterado em assembleias específicas para esse fim a cada dois anos.

Desde o primeiro ano de implantação, a escola é gerida com a participação dos colegiados, contando com representantes de todos os segmentos para efetivar a proposta educativa que orienta as práticas escolares. Todo processo de tomada de decisão e efetivação das ações escolares conta com a interferência da gestão escolar e dos colegiados, que trabalham de forma articulada. Esses organismos auxiliam na efetivação da política pública de Educação Profissional, visando dar andamento à proposta educativa defendida pelo Projeto Político Pedagógico que, durante os anos de funcionamento, foi construído e reorganizado sempre com a participação dos diferentes segmentos que a compõem e em assembleias ou arenas de discussão.

1.2.1 O Projeto Político Pedagógico e a proposta de integração curricular definida pelas Diretrizes Estaduais de Educação Profissional

A Educação Profissional no Ceará, por se tratar de um projeto novo, trouxe um desenho de Projeto Político Pedagógico comum para todas as escolas que implementaram a modalidade. No entanto, cabe ressaltar, que esse protótipo poderia ser adequado e modificado dentro do contexto de cada unidade educativa. A SEDUC enviou para as instituições o material, sabendo da dificuldade em construir um documento que norteasse o trabalho pedagógico da escola, principalmente

quando ainda estava se formando sua comunidade escolar. Seu intuito era dar suporte à proposta educativa, conferindo maior visão e planejamento para a política pública de Educação Profissional integrada, que deveria ser implantada em cada município.

A escola, por sua vez, deveria compreender que esse documento não era meramente burocrático e precisava, mesmo que ainda em teste, ser alterado de acordo com as ações vivenciadas pela comunidade escolar.

Junto ao documento, foram encaminhados para as instituições os Referenciais para as Escolas de Educação Profissional, com um projeto bem definido e alinhado às Diretrizes Curriculares. Em 2010, o Conselho Estadual de Educação, como um dos requisitos necessário ao credenciamento das instituições que já finalizavam a 3^o série e realizariam as primeiras certificações de ensino técnico integrado ao médio, avaliou os seus projetos políticos pedagógicos, dando aceite aos documentos.

A gestão escolar da EEEP Elsa Maria defende que o PPP é um instrumento necessário para a construção da autonomia da escola e nele deve projetar as necessidades próprias da unidade, sendo dinâmico e passível de alterações, visto que qualquer projeto educativo é flexível e sofre variações, assim como expõe Gadotti (1994, p. 579).

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se atravessar um período de instabilidade e buscar nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação do possível, comprometendo seus atores e autores.

Nessa perspectiva, a escola vem amadurecendo seu PPP, projetando sua atuação futura, ao mesmo tempo em que rompe com algumas situações já vivenciadas, sempre considerando como eixo central a concretização das diretrizes da política pública de educação do estado do Ceará e da legislação em vigor, efetivadas também respeitando o contexto local do município de Aracati. No entanto, esse projeto é lento e, por ser modificado coletivamente, exige que seus participantes reconheçam quais são os objetivos da escola e qual o público ela deseja formar.

A legislação atual prevê, no título IV da Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional, em especial no artigo 12, que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996). Assim, a escola conta, na semana pedagógica, com um espaço, em que não apenas o professor, mas representantes de todos os segmentos da comunidade educativa, participam das alterações do documento, adequando aquilo que o grupo elege como necessário.

O PPP padrão enviado às escolas cearenses foi construído a partir de três dimensões articuladas: o marco situacional, o marco teórico e o marco operacional. A escola em avaliação optou por manter o mesmo formato, abordando a situação local da instituição e outros elementos externos e internos importantes na condução do projeto.

Na dimensão situacional foram realizados diagnósticos da realidade para definição de objetivos e das ações que aproximassem o real do ideal. O marco teórico faz referências às diretrizes nacionais, normas, regulamentações e orientações curriculares e metodológicas originadas nos diversos níveis do sistema educacional, considerando, ainda, as características da sociedade em que a escola está inserida, revelando as práticas e os anseios dos indivíduos que formam a comunidade escolar (professores, alunos, gestores, demais funcionários, pais, associações comunitárias etc.). Nesse título, há diferentes dinâmicas de trabalho, sendo descritos os caminhos e rumos da instituição.

Já o marco operacional define que a prática escolar deve ser norteada pelas leis que regem a educação, deixando clara a importância do Regimento Escolar, documento construído coletivamente e respaldado pelo Conselho Estadual de Educação. Ele também informa que “o currículo deve estar disposto considerando a necessidade de formação técnica científica, primando pela formação de um indivíduo social e protagonista” (EEPP, 2015, p. 9). Essa seção do PPP é fundamental, pois revela as concepções curriculares definidas pela escola, relatando que sua estrutura deve basear-se, além de nas diretrizes específicas para essa modalidade, nos demais documentos norteadores, bem como na proposta definida no projeto pedagógico da escola.

O PPP também sugere que as disciplinas devem ter um caráter interdisciplinar, incluindo que os “objetivos específicos de cada disciplina do núcleo comum poderão sofrer alterações para que se torne o mais próximo possível dos

objetivos e interesses de cada curso específico” (EEEP, 2015, p. 10). Pode-se extrair desse texto que os conteúdos serão tratados com interatividade e interdisciplinaridade, aproximando a seleção de saberes de diversas naturezas, como conceitos, raciocínios, linguagens, valores atitudinais, interesses, condutas, a fim de que o aluno possa construir e usufruir os bens culturais, sociais e econômicos.

Ao analisar o conceito de Projeto Político Pedagógico, entende-se que ele é um dispositivo legal que descreve a intenção política e pedagógica de uma unidade de ensino, ou seja, entende-se que ele versará sobre os ideais curriculares e a atuação pedagógica de toda comunidade escolar, apresentando elementos que contribuam para melhoria dos processos de ensino e a superação das dificuldades. Assim, ele será, de fato, um instrumento norteador do trabalho desenvolvido na escola, apresentando concepções e características do mundo e da sociedade, a partir da ótica daqueles que o pensaram e produziram.

Tal documento, aliado ao currículo da instituição, que é um conjunto de saberes, experiências, escolhas didáticas formalizadas em termos de conhecimento, promove uma proposta mais clara e eficiente, pois o PPP é um instrumento um pouco mais flexível, que tem autonomia para apresentar a estrutura política e pedagógica da escola, permitindo uma práxis fundamentada nas decisões inerentes à proposta curricular.

Habitualmente nas descrições do senso comum, entende-se o currículo como uma compartimentalização de disciplinas, materiais e documentos escritos. No entanto, ele extrapola esses aspectos e abre espaço para diferentes ideologias, culturas, características locais e outros elementos que exercem influência sobre um documento prescritivo.

Ao analisar o texto do PPP da escola, fica claro que a comunidade, mesmo abordando a importância de um currículo mais integrado, não desmistificou a ideia convencional de disciplinas isoladas, uma vez que há a descrição de que cada curso será constituído por matérias oriundas dos três eixos do currículo, ainda não percebidos como interdependentes.

No entanto, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Profissional integrado permitem e sugerem uma construção pedagógica que integre as disciplinas, construindo uma proposta educativa mais homogênea. Essa orientação exige uma concepção de currículo mais ampla, como a indicada por Silva (1996, p. 23).

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

Assim, relacionando o que a escola apresenta em seu PPP e o que, teoricamente, se entende por currículo, é importante que, não apenas esse, mas todos os documentos norteadores, possam ser construídos a partir de uma proposta de planejamento participativo, em uma amplitude dialógica que reconheça as vozes de cada área do saber, embora também seja evidente que as disciplinas, as ações e os projetos se completem, culminando, assim, em um corpo de aprendizagens múltiplas e integradoras.

A própria estrutura pedagógica e administrativa da escola descrita no Projeto Político Pedagógico é dividida em ações da base técnica e ações da base comum, evidenciando projetos diferentes para áreas de conhecimento diferentes, mais uma vez dando margem a uma análise compartimentada das práticas escolares.

O documento que orientou a criação dos PPPs das escolas profissionalizantes do estado, “Referenciais para a oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional da Rede Estadual de Ensino do Ceará” (2013), apresenta concepções e princípios baseados na compreensão de que as EEEPs devem oferecer uma formação com base na integração de todas as dimensões da vida humana, compreendendo que, pelo trabalho, os seres humanos produzem conhecimento e entendem o mundo, transformando a natureza e se organizando socialmente.

Nessa linha de pensamento, os referenciais entendem o trabalho como princípio educativo, sempre reconhecendo que, a partir dos projetos pedagógicos, é possível constatar as diferentes necessidades educativas determinadas pelas formas de organizar a produção e a vida social.

Assim, o documento considera que os PPPs devem abordar que o trabalho, nessa situação educativa, não pode ser concebido como mero ato reprodutivo de realizar ações, e sim como um processo de transformação que exige o desenvolvimento de competências e habilidades, racionalização e intelectualização do indivíduo, possibilitando o domínio das tecnologias, da comunicação e do

conhecimento científico. Com isso, consegue avançar no processo de formação integral do discente. Nessa perspectiva, os referenciais anunciam que

é na perspectiva de integração das dimensões da vida humana que se tece a proposta do ensino médio integrado à educação profissional praticada nas Escolas Estaduais de Educação Profissional. Dessa forma, a formação de um ser integral, a partir dessa proposta curricular, configura-se em observância com cada uma das dimensões que compõem esse ser. Na formação desse ser integral é imprescindível também é a compreensão do real e da totalidade, o que exige que se conheçam as partes e as relações entre elas. O movimento da parte para o todo e do todo para a parte constitui-se como um exercício de transitar pelos conhecimentos científicos e dados de realidade (a prática em si) na intenção de construir novos conhecimentos que deem conta da superação das dificuldades apresentadas na vida cotidiana e o exercício da profissão (CEARÁ, 2013, p. 19).

O PPP da escola deve estar atento a esse movimento da totalidade, fundamental para a proposta de integração e que exige um reconhecimento de todas as partes que compõem o currículo da instituição, a fim de que a prática educativa possa dar conta da dimensão cotidiana, que reflete na formação do estudante e no próprio contexto da formação para o mercado de trabalho.

Essa ideia de totalidade está atrelada à compreensão de teoria e prática, que precisa romper com a dualidade histórica constantemente presente na formação técnica profissional. Isso valoriza uma formação que prestigie o aspecto “intelectual” e “prático”, não atribuindo grau de valores diferenciados para ambas as aprendizagens, mas compreendendo que uma formação completa está apoiada no saber fazer e no conhecimento construído historicamente pela humanidade.

Os referenciais, para atingir essa maior integração, propõem “um trabalho interdisciplinar como estratégia metodológica, viabilizando também o estudo de temáticas transversais, o qual alia teoria e prática, concretizando-se por meio de ações pedagógicas integradoras, claramente definidas por ocasião do planejamento” (CEARÁ, 2003, p. 20).

A proposta de um trabalho interdisciplinar como estratégia metodológica não é citado no PPP da escola, nem há nenhum título no documento que verse sobre a integração curricular. No entanto, o documento institucional relata, quando se refere às propostas curriculares e às práticas educativas, que

para construção da estrutura curricular, definição dos conteúdos de cada disciplina e práticas educativas, a escola deverá basear-se nas orientações

legais presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Educação Profissional de Nível Técnico, nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional, nas Matrizes de Referência do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará e do Sistema de Avaliação da Educação Básica, nos Decretos nº 5.154/2004 e nº 5.840/2006, nas Resoluções CNE/CEB nº 01/2000, nº 01/2004, nº 01/2005, nº 03/2008, bem como nas diretrizes definidas no projeto pedagógico da Escola (EEEP, 2015, p. 9).

Dessa forma, compreende-se que a proposta de integração deve ter como base o texto dos documentos mencionados, em especial os Referenciais Estaduais (2013), que trazem o cerne da proposta educativa das EEEPs. Eles afirmam que, para a promoção da integração, foi realizada uma reorganização na parte do currículo relativo à formação profissional, de modo a facilitar o processo de compreensão das disciplinas, o alinhamento aos conteúdos da parte propedêutica do currículo e a atuação do estudante no campo de estágio.

Assim, de acordo com a série, foram agrupadas as disciplinas por níveis, classificados em básico, intermediário e avançado, sempre lembrando que todos os componentes curriculares são importantes para o processo de formação. Cada curso tem disciplinas da base nacional comum que dialogam melhor com as da base técnica, e nenhuma deve ser inferiorizada, mas reconhecida como contributiva.

Alguns caminhos já foram percorridos no processo de integração e na tentativa de maior aproximação das disciplinas no currículo. Nesse sentido, houve uma reorganização na grade curricular, com algumas alterações realizadas de acordo com cada curso, sempre obedecendo às exigências do Catálogo Nacional de Formação Profissional. Um exemplo prático para visualização desse percurso ocorre com a disciplina de História: enquanto os demais cursos contam com duas aulas semanais, o de Hospedagem tem três, visto defenderem que a disciplina é importante na complementação do currículo técnico.

Essa foi uma das tentativas de modificar o currículo em prol da aproximação. No entanto, a ação não foi tão significativa, pois, na prática, só houve aumento de carga horária. O currículo que poderia ser modificado ou alterado continuou exatamente igual ao dos demais cursos, ou seja, o professor de História só finaliza mais rápido suas atividades na Hospedagem por ter uma aula a mais ou, ainda, por inserir mais exercícios do conteúdo para os alunos realizarem. Não se projeta uma articulação com a base técnica ou, pelo menos, atividades desenvolvidas de forma interdisciplinar.

No que se refere à organização curricular, a escola conta com disciplinas técnicas, da base nacional comum e da parte diversificada do currículo, e cada curso possui um currículo próprio, com uma grade que se altera, como já mencionado, com cargas horárias diferenciadas. Todos os cursos são ofertados em tempo integral, garantidos pela Lei Estadual nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008: “Art. 1º - Parágrafo único: Para garantir a necessária articulação entre a escola e o trabalho, o ensino médio integrado à educação profissional a ser oferecido nas Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP, terá jornada de tempo integral” (CEARÁ, 2008, p. 1).

Já com relação à organização do tempo, as disciplinas da base nacional comum têm um total de 2.620 horas, aliando essa carga horária às disciplinas da formação técnica e parte diversificada, somando, assim, uma carga de 5.400 horas, durante três anos, o que corresponde ao ciclo do ensino médio. Desse modo, todo o período de permanência do estudante é em tempo integral, não se distinguindo turnos para disciplinas técnicas ou da base comum.

No entanto, nos três primeiros anos de implantação, 2008 a 2010, a SEDUC constatou que havia escolas trabalhando as disciplinas da área técnica de maneira modular, e não concomitante, ou seja, elas trabalhavam por módulos, iniciando uma disciplina apenas quando terminava uma anterior, o que não estava na ideia de disciplinas concomitantes. Por isso, em 2011, houve uma reunião com todos os coordenadores escolares para que tal prática fosse extinta e as escolas trabalhassem com todo o quadro de disciplinas técnicas do período de maneira concomitante.

No currículo da parte diversificada, os alunos têm aulas de três disciplinas: Projeto de Vida, Mundo do Trabalho e Empreendedorismo, ofertadas por professores da base nacional comum. No entanto, toda a formatação, o acompanhamento e o treinamento dos docentes são realizados pelo SEBRAE e pelo Instituto Aliança, levando para esse eixo do currículo uma formação voltada para a cidadania e mundo do trabalho. Com relação à parte diversificada, o documento dispõe que

os componentes curriculares integrantes das Atividades Complementares, por sua vez, favorecem a comunicação entre a formação geral e a formação profissional, na medida em que tratam de temáticas que são transversais ao currículo proposto. Para além da transversalidade, as temáticas trabalhadas

nesse eixo do currículo visam fortalecer a formação integral do aluno, que deve ir além da formação profissional e propedêutica (CEARÁ, 2013, p. 21).

As disciplinas da parte diversificada não têm professores exclusivos: eles são educadores que não completam a carga horária na disciplina de formação, tendo, assim, sua carga horária direcionada para as disciplinas complementares. Por isso, é importante a formação do profissional e o acompanhamento das instituições que configuram as propostas pedagógicas da parte diversificada.

Outro dado importante é que há um roteiro de aula pronto com carga horária, conteúdo e estratégias estabelecidas pelas empresas que assessoram o projeto. Dessa maneira, o papel do professor é aplicar a proposta em cada turma. Sem fazer juízo de valor do material didático e da proposta utilizada pelas disciplinas da parte diversificada, é importante ressaltar que é um mesmo projeto para todos os cursos e para todas as cidades cearenses, não considerando as particularidades locais e as necessidades específicas dos cursos.

Cabe notar que o currículo prescritivo se materializa na matriz curricular, sendo na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio estruturada em três áreas: a Formação Geral (Base Nacional Comum), formada por 13 componentes curriculares básicos (Língua Portuguesa, Artes, Inglês, Espanhol, Educação Física, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Matemática, Biologia, Física e Química) e comuns a qualquer modalidade do ensino médio; a Formação Profissional, composta por conteúdos curriculares específicos de cada curso técnico e que obedecem a uma carga horária mínima; e as Atividades Complementares, que correspondem à parte diversificada do currículo, sendo acrescentado na formação dos alunos o estudo de temas que contribuam para o seu melhor desempenho como cidadão e profissional.

Completando a área de formação profissional, a escola oferece estágio curricular obrigatório, assim como todas as EEEPs da rede. Ele ocorre no 2º semestre da 3ª série e é compreendido como um espaço de aperfeiçoamento das habilidades e competências desenvolvidas ao longo do curso. Acompanhados por orientadores, os educandos ficam 20 horas semanais nas empresas. A oferta do estágio está amparada pela Lei Federal nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, devendo ser cumprido pelo estudante. O artigo 1º da referida lei embasa que ele

visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de **educação profissional**, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

Assim, todos os cursos são contemplados com o estágio curricular, sendo a carga horária total de 600 horas para os cursos do eixo saúde e 400 horas para os cursos dos demais eixos. A captação para o campo de estágio, ou seja, a busca por empresas que recebam os estudantes é realizada pela escola, em especial pela equipe de professores técnicos, chamados de orientadores de estágio. Com isso, criam-se vínculos diretos com as concedentes que recebem esses estudantes, que passam a ser parceiras durante todo o processo de conclusão das disciplinas que culminam no estágio supervisionado. Não há ônus para as instituições, pois toda atividade do estágio é remunerada pelo governo estadual.

Os Referenciais Curriculares do Estado do Ceará para oferta de Ensino Médio Integrado (2013) garantem que todos os custos, como bolsa-estágio, auxílio-transporte, contratação de seguro contra acidentes pessoais e equipamentos de proteção individual devem ser custeados pelo programa, de modo a criar condições favoráveis para essa etapa de formação, na qual o aluno recebe o valor de um salário mínimo de bolsa-estágio para aplicar em seu crescimento pessoal e profissional.

Durante esse período, os educandos só ficam na escola em um turno para as aulas das disciplinas da base comum e da parte diversificada e no outro turno estão nas empresas desenvolvendo suas atividades.

Assim, todo o projeto pedagógico, calendário, projetos escolares são pensados para atender às necessidades da formação oferecida na EEEP, adaptando espaços físicos, gerenciando a escola em tempo integral, ampliando parcerias a fim de atender às demandas da Educação Profissional no município.

No período em que o aluno está em campo de estágio, os orientadores o acompanham, não podendo ser lotados na escola em disciplinas ministradas em sala de aula. O orientador de estágio é o responsável direto pelo acompanhamento técnico-pedagógico, realizando o alinhamento das práticas do estudante às necessidades das empresas e realizando intervenções quando necessário. Ainda nos referenciais, tem-se que

a SEDUC/COEDP como agente de integração pública, garante 100% de inserção em campo de estágio e realiza formação inicial em gestão, junto às escolas cujos estudantes cumprirão estágio curricular obrigatório. Para além dessa formação, estabelece-se fórum mensal de orientações sobre estágio aos orientadores/professores, coordenadores e gestores, fortalecendo assim uma sistemática de gestão do Plano de Estágio de cada curso e de cada escola (CEARÁ, 2003, p. 42).

Para o acompanhamento dos orientadores de estágio junto aos alunos, a gestão escolar conta com uma ferramenta de gestão chamada de Sistema Informatizado de Captação de Estágios (SICE). Alimentado pela coordenação do curso técnico e pelos orientadores, permite acompanhar o monitoramento das horas atingidas e ações realizadas no campo. O estágio curricular obrigatório está integrado aos demais componentes curriculares dos cursos, e o cumprimento da carga horária e aprovação é requisito essencial para a conclusão do curso técnico integrado ao ensino médio.

O acompanhamento de todos os eixos curriculares e do estágio é de responsabilidade da gestão escolar, que deve ter uma visão sistêmica e um planejamento estratégico bem definido para que as ações escolares possam acontecer de maneira organizada e eficaz.

Para contribuir com a efetivação da proposta curricular da escola, garantindo as demandas dos Referenciais Curriculares para essa modalidade, bem como para utilizar os pressupostos do Projeto Político Pedagógico da instituição, a escola utiliza-se de um modelo de gestão denominada TESE – Tecnologia Empresarial Socioeducacional – prevista tanto no PPP como nos demais documentos norteadores estaduais, pensada no intuito de contribuir para as práticas gerenciais vivenciadas na instituição, como será discutido adiante.

1.3 Modelo de gestão e efetivação da proposta curricular da instituição

Como anteriormente anunciado, o modelo de gestão de todas as EEEPs é denominado TESE, que, segundo seu desenho, defende os quatro pilares da educação, contidos no Relatório de Delors (1996): aprender a ser, a fazer, a conviver e a aprender.

Essa tecnologia é baseada em um modelo de gestão criado pela Odebrecht, chamado de Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO), e fundamenta-se na construção de uma gestão estratégica, entretanto, sem perder de vista a função e os

objetivos das instituições escolares. Segundo o material operacional, que são módulos explicativos sobre a TESE, ela surgiu como

alternativa para inovar o sistema de gestão dos Centros de Ensino Experimental (CEE) que viriam a ser implantados a partir daquele ano em Pernambuco. A TEO foi adequada e denominada Tecnologia Empresarial Socio-Educacional (TESE) pela equipe de trabalho que naquele momento instalava o primeiro Centro de Ensino em Tempo Integral, em virtude da necessidade de se considerar as especificidades da organização escolar no que se refere a seus atores, meios e finalidades próprias dos Centros de Ensino (ICE, 2004, p. 5).

A SEDUC, ao desenvolver a política de Educação Profissional, utilizou-se dessa tecnologia e a definiu como o modelo de gestão para EEEPs. A partir do modelo dos Centros de Ensino Experimental de Pernambuco, houve adaptações, dentro das necessidades locais, sendo ele implantado nas novas escolas do estado.

No contexto da gestão, a TESE vem para dar suporte teórico às rotinas do fazer prático da gestão escolar, visto que o seu modelo não se direciona apenas ao núcleo diretivo, mas propõe uma postura que envolva a comunidade escolar. Segundo a teoria, cada membro da organização é responsável e indispensável para se atingir a qualidade do ensino médio profissionalizante.

Para o desenvolvimento dessa filosofia, como é chamada nas escolas, todos os gestores escolares passaram por treinamento específico, sendo também acompanhados por uma equipe da SEDUC. Conforme as novas escolas foram sendo implantadas, os grupos gestores das mais antigas deixaram suas unidades para replicar a tecnologia da TESE nas instituições recém-inauguradas.

Nos três primeiros anos de funcionamento, ela entrou como um componente curricular da parte diversificada e, por isso, todos os alunos tinham, semanalmente, duas aulas dedicadas à disciplina. Em suas premissas, há elementos a serem seguidos e praticados no cotidiano da escola, tornando-os inerentes à cultura da organização: Protagonismo Juvenil, Formação Continuada, Atitude Empresarial, Corresponsabilidade e Replicabilidade.

Segundo as descrições do documento oficial, o objetivo da formação estudantil deve culminar no protagonismo juvenil, em que o educando é convidado a participar ativamente das decisões escolares, na expectativa de que, ao final da terceira série, consiga desenvolver seu projeto de vida de maneira consciente.

Sendo assim, a formação continuada torna-se uma exigência para toda a equipe escolar, visto que, para se oferecer uma educação de qualidade, como projeta a TESE, é fundamental que os educadores sejam capacitados e saibam articular suas experiências à necessidade do mercado empresarial para o qual os alunos estão sendo formados.

A atitude empresarial mostra-se como um princípio capaz de defender que todos na escola desenvolvam seus negócios³ com foco no alcance dos objetivos e resultados pactuados. Para isso, todos os profissionais da escola constroem um Programa de Ação Individual e um Plano de Ação Coletivo. Neles, o educador demonstra qual “negócio” executa na escola, quais resultados esperam e quais compromissos são acordados, desenvolvendo a corresponsabilidade, uma vez que educadores, pais, alunos, SEDUC e outros parceiros devem sentir-se comprometidos com a qualidade do ensino e da aprendizagem, garantindo a eficiência nos processos.

A educação de qualidade deve ser o negócio da escola - o que ocupa a mente de cada um dos seus integrantes, de acordo com suas áreas específicas; deve gerar resultados – satisfação da comunidade pelo desempenho dos educandos, educadores e gestores. Todos estão a serviço da comunidade e dos investidores (ICE, 2004, p. 8).

Por último, tem-se a replicabilidade, elemento que permite à TESE não ser esquecida para os novos públicos que chegam à instituição, além de também motivar que a comunidade educativa aplique as múltiplas aprendizagens no campo da pesquisa científica e nas diferentes práticas no campo profissional.

O núcleo gestor, dentro da premissa da filosofia, deve promover condições para a execução desse projeto educativo e, para isso, a base de atuação é o planejamento, o envolvimento do grupo, a responsabilização de cada ator e a definição clara do que cada membro da equipe precisa fazer.

Cada diretor e seu grupo sabe que a escola passa por um ciclo organizacional iniciado com o período da sobrevivência, que é a implantação da escola com três turmas de primeira série do ensino médio. Logo após o primeiro ano de funcionamento, passa pelo período de crescimento, com o aumento das turmas nas escolas e, no terceiro ano, começa a fase da sustentabilidade, sendo cada nível

³ Segundo a TESE, “a palavra negócio é utilizada para definir toda a atividade desenvolvida por cada profissional na instituição. (ICE, 2004, p. 8).

interligado ao seguinte, construindo um ciclo dinâmico de gestão. Segundo Lima (2007, p. 4), “teoricamente a TESE trata do ‘óbvio’. A prática, porém, envolve conscientização e disposição para rever paradigmas, bem como assumir uma nova postura, transformando obstáculos em oportunidades de aprendizado e sucesso”.

A TESE propõe, em seu manual, uma tecnologia de conscientização coletiva, em que todos passam a ver a escola como um espaço empreendedor, com características particulares, devendo, por isso, definir metas e ações.

Cabe destacar que, para a implementação de um currículo integrado dentro da visão dos documentos oficiais das EEEPs, como os Referenciais Curriculares e o Projeto Político Pedagógico da escola, além dos cursos de formações dos gestores, a TESE se propõe a criar uma estrutura para coordenar e integrar as tecnologias disponíveis na instituição, a partir do reconhecimento de que a gestão, junto com seus responsáveis (comunidade escolar), deve garantir os ajustes e redirecionamentos necessários para o cumprimento no projeto escolar, processo de se refletir acerca de um plano de ação estratégico para a efetivação de um novo projeto de integração, permitindo que gestão oportunize condições para a construção de um plano de trabalho que atenda às demandas da integração curricular no atual contexto da instituição.

No entanto, há uma contradição explícita no que se refere à relação entre a tecnologia e uma proposta de formação com bases marxistas. Na prática, isso ficou ainda mais visível com a formação de um conselho escolar com integrantes efetivos do estado, uma vez que eles começaram a solicitar a participação na tomada de decisão, o que gerou um impasse, já que a gestora da escola é funcionária temporária.

Tal situação, dentro das percepções da vivência e da rotina da escola, geraram impactos reais. Elementos como a responsabilização e a delegação planejada, característicos da TESE, enfraqueceram-se. O Grêmio Escolar e o Conselho Escolar passaram a ser uma força bem atuante na tomada de decisão, o que foi positivo, e não centralizou as decisões apenas sobre a gestão. Assim, enquanto a TESE perde atuação, os colegiados ganham mais autonomia na gestão, agora com uma real atuação e participação dessas organizações. Ao analisar esses fenômenos a partir da compreensão de gestão democrática e de formação para a cidadania, a comunidade vem participando mais, a escola vem ganhando autonomia e há mais unidade entre os membros que a formam.

Entretanto, se for realizada uma análise sobre o ponto de vista da TESE, em que a escola está totalmente voltada para a melhoria de resultados internos e externos e que deveria ser gerida como um empresa privada, entende-se que a instituição tem perdido muitas das características defendidas pela tecnologia de gestão.

Outros fatores que podem ter contribuído para o enfraquecimento da TESE na gestão da escola foi o fato de a disciplina referente a ela ter sido retirada do currículo escolar, passando a ser apresentada aos alunos apenas na semana inaugural das aulas e, aos professores, nas semanas pedagógicas.

Observando o contexto escolar, outra situação que pode ter contribuído para o enfraquecimento do modelo de gestão da TESE na escola, segundo as minhas observações como coordenadora, é que, até 2013, a instituição contava com apenas três professores efetivos. Em 2013, se deu o inverso após a realização do concurso público. Atualmente, há apenas três professores temporários, o que acabou permitindo maior autonomia aos educadores, além de facilitar a entrada do sindicato na escola.

Um fato bem marcante foram as greves que vêm acontecendo desde a implantação da escola até o presente ano. Até 2015, a escola nunca havia aderido a greves, os professores se negavam a participar, enquanto as demais escolas paralisavam. No entanto, em 2016, todos os educadores da base nacional comum aderiram à greve, sendo relevante destacar que eles estão na escola desde sua fundação, apenas com a mudança contratual, uma vez que antes eram temporários, agora, efetivos.

Assim, a TESE não é percebida no dia a dia da instituição, nem visualizada pela comunidade como algo essencial para o gerenciamento da escola e, com isso, aliado a outros fatores, a gestão escolar não tem conseguido fazer com que ela se torne algo vivenciado e comum na atuação de todos os atores envolvidos na EEEP Elsa Maria, não atendendo, desse modo, as exigências do documento Rotinas para as Escolas Profissionais (2014), enviado pela Secretaria de Educação do Estado para as EEEPs.

Contudo, tal fato pode ser considerado como positivo na visão defendida pela proposta de formação integral dos estudantes. Visto que a TESE é uma tecnologia que adota um modelo gerencial de resultados, não se voltando para as necessidades de formação crítica, como relatam Silvério e Albuquerque (2012, p. 2),

“esse modelo, totalmente calcado na concepção gerencialista, com enfoque em resultados e dados numéricos, gera uma sensação de controle exacerbada pela preocupação com índices e resultados”.

Como é uma proposta oriunda do meio empresarial, com princípios que atendem ao interesse do capital, muitas vezes em detrimento da formação humanística, quando a teoria se propõe a formar jovens protagonistas, por exemplo, pode-se analisar dois vieses distintos: a formação de sujeitos emancipados socialmente, conscientes de sua formação cidadã, ou, conforme defende a Teoria do Capital Humano, à disposição do investimento na educação oferecida aos jovens, tornando-os indivíduos prontos para disputarem o mercado de trabalho. A partir daí, entende-se que a escolarização pode ser uma garantia para a mobilidade social, o que nem sempre é uma verdade e leva o jovem a uma responsabilidade sobre o desenvolvimento final da sua condição social.

Dentro do ideário da Teoria do Capital Humano, a educação funciona como um sistema de valores e atitudes que impulsiona o *status quo* e contribui para a sua manutenção. Defende também que quanto maior a escolarização maiores serão as contribuições para a qualidade de vida de uma determinada sociedade, devido à escolarização permitir melhorias na renda, por intermédio de melhores perspectivas de acessos ao mercado de trabalho.

No entanto, essa teoria tem caráter positivista, não considerando tantos outros aspectos relacionados ao desenvolvimento social e econômico de uma determinada comunidade, o que também é percebido na TESE, uma vez que, muitas vezes, a escola recebe interferências exteriores que podem fugir do controle da gestão ou não responder do mesmo modo em instituições distintas. Silvério e Albuquerque (2012, p. 12) afirmam que

vindos da empresa privada, adota um modelo de gestão para a aprendizagem, embasado nos ditames da produtividade e da eficácia, nem sempre frutíferos num ambiente conflituoso e complexo como o da escola pública que lida com outros parâmetros sócio-cognitivos (SILVÉRIO E ALBUQUERQUE, 2012, p.12).

Nesse contexto, consegue-se visualizar na Tecnologia Empresarial Socioeducacional aspectos que, se analisados junto ao contexto em que se desenvolveu as EEEPs, pode ter relações com uma releitura ou vestígios da Teoria

do Capital Humano, na qual a escola é idealizada como propulsora de crescimento econômico para o Estado.

O entendimento de que os investimentos na área educacional promovem um retorno para o mercado de trabalho e para o capital denotam uma influência direta desse pensamento, como o que o projeto defende em seus pressupostos, além de atribuir aos educadores exigências como a responsabilização e a necessidade da formação continuada no decorrer da vida profissional.

A TESE, desse modo, faz com que a gestão escolar trabalhe a fim de que os liderados minimizem a função social da escola em prol da necessidade de atendimento às demandas do capital, além de responsabilizar todos os atores caso os resultados pactuados não sejam atingidos, não permitindo ou considerando qualquer influência externa ou modificações contextuais provenientes, até mesmo, de falhas do próprio modelo de gestão.

Como já relatado anteriormente, a EEEP Elsa Maria não tem conseguido vivenciar tais princípios. No entanto, percebe-se certa insatisfação de alguns personagens do núcleo gestor da instituição pelo fato de a TESE não ser colocada em prática.

A partir de observações empíricas, tanto pelo fato de a tecnologia trazer um modelo gerencial que prime por resultados, quanto pela exigência de sua aplicação na rotina escolar por parte da política pública, a gestão tem tentado não perder alguns de seus princípios, mesmo que tal modelo de gestão não esteja sendo utilizado da forma esperada.

Assim, considerando a dicotomia entre o modelo de gestão proposto pela TESE e a proposta de integração curricular de bases marxistas, torna-se válido para a pesquisa observar como a gestão escolar tenta conciliar as duas perspectivas em prol da integração. A seção seguinte apresenta a gestão escolar no contexto gerencial e pedagógico na EEEP Elsa Maria.

1.3.1 A gestão escolar sob o viés pedagógico e gerencial na EEEP

A gestão escolar é o núcleo diretivo da instituição e no Regimento Escolar, atualizado em 2016, em seu artigo 6º, tem-se a seguinte definição: “A direção será exercida por um núcleo gestor responsável pela execução, coordenação e supervisão das atividades pedagógicas e administrativas” e que será composto por

“um diretor-geral, três coordenadores escolares, o assessor administrativo e um secretário escolar” (CEARÁ, 2016, p. 5).

É importante esclarecer que muitas informações apresentadas neste primeiro capítulo são descritas com base nas minhas vivências como coordenadora escolar da instituição, com a finalidade de melhor caracterizar como ocorrem as rotinas escolares e como se dá a gestão escolar. Essas rotinas e todo o modelo gerencial da escola, como já mencionado, devem ou deveriam, segundo a Política Estadual de Educação Profissional, ser baseadas nos princípios da Tecnologia Empresarial Socioeducacional, que propõe uma gestão escolar fundamentada em um modelo gerencial, em que todas as ações escolares são pensadas por intermédio de planejamento estratégico. Isso propicia aos diversos atores escolares uma participação mais efetiva e responsabilidade pelo cumprimento dos acordos e das ações traçados pela instituição.

Toda a rotina escolar é baseada no plano de ação e no programa de ação. O primeiro é um instrumental que possibilita um norte para o ciclo de planejamentos que ocorrem durante o ano letivo. Por intermédio dele, são definidas as diretrizes e os objetivos que nortearão todos os documentos orientadores da escola, como, por exemplo, os planos de cursos dos educadores. Nele constam todos os resultados obtidos pela escola e também as novas metas a serem atingidas. Sua construção é de responsabilidade do núcleo gestor, que, além de articular espaços de diálogos sobre as metas, deve coordenar as ações para que o previsto seja cumprido.

A SEDUC orienta que “sua elaboração, se for bem conduzida, oportunizará a formação de pessoas para atuarem de forma descentralizada, decidindo e assumindo riscos e sendo corresponsáveis pelas decisões tomadas em conjunto” (CEARÁ, 2014, p. 129). No entanto, é importante ressaltar que, mesmo sob o viés democrático, o núcleo gestor da escola deve garantir que o plano de ação siga os princípios dos Referenciais Curriculares para Oferta da Educação Profissional Integrada no Ceará (2013), pautados nos documentos norteadores e alicerçados sob o modelo de gestão da TESE.

No contexto de acompanhamento escolar, o núcleo gestor conta com três coordenadoras que acompanham as ações escolares, o planejamento dos educadores e as ações do estágio supervisionado. Também é previsto que, junto à gestão escolar, outras entidades estejam presentes, como a unidade executora, o Conselho Escolar e o Grêmio Estudantil que, no contexto da EEEP Elsa Maria, são

bem atuantes. Esses colegiados assumem papéis fundamentais, desde a administração dos espaços escolares até práticas pedagógicas, participando ativamente da gestão.

A gestão escolar faz seu planejamento semanal e a comunidade escolar já reconhece que nas segundas-feiras, no turno da tarde, os componentes estão reunidos, prevendo e revisando as necessidades semanais da instituição, em especial acompanhando o calendário letivo, trazendo as demandas da secretaria e tratando de aspectos burocráticos.

Nesse contexto semanal, as coordenações expõem o que foi realizado em cada planejamento e as novas demandas. No entanto, são diálogos expositivos, não retratando uma construção coletiva. Como as coordenações estão divididas por áreas e compartimentalizadas, define-se quais os informes serão repassados para os professores e que ações são necessárias para o cumprimento das atividades rotineiras da escola.

A partir dessas informações, é importante especificar como atualmente ocorre a atuação do coordenador e suas contribuições na gestão escolar. A subseção seguinte apresentará um breve contexto sobre a função das coordenações nos processos pedagógicos e administrativos da instituição.

1.3.2 A atuação das coordenações escolares no processo gerencial da EEEP

Conforme a SEDUC definiu em sua rede, a administração das escolas é realizada pelo núcleo gestor, composto pelo coordenador escolar, diretor escolar e secretário escolar com funções relacionadas ao gerenciamento e acompanhamento das rotinas escolares. Para melhor compreensão dessa atividade, é importante destacar a Lei nº 12.442, de 8 de maio de 1995, em que o governo estadual instituiu o primeiro processo de eleição para diretores que, quando em exercício, teria direito à escolha dos coordenadores que o auxiliariam na gestão.

No entanto, em 1998, a lei foi revogada, sendo outra aprovada: a Lei nº 12.861, de 18 de novembro. O diferencial da nova determinação é que os demais membros do núcleo diretivo também passariam por processo seletivo, inclusive o coordenador. Ambas as leis traziam uma cláusula que dispunha que o núcleo diretivo também poderia ser escolhido por indicação política, abrindo exceção para

que, em muitas situações, a eleição ou o processo seletivo fosse substituído por simples nomeação.

Para solucionar essa lacuna, em 2004 foi aprovada a Lei nº 13.513/04, que revogou a Lei nº 12.861/98, instituindo um processo de escolha e indicação dos gestores escolares sob aprovação em seleção prévia, conforme regulamentado pelo Decreto nº 27.556/04, que estabelece os dispositivos para seleção de profissionais para compor o núcleo gestor das escolas, ou seja, uma seleção de candidatos aos cargos de diretor, coordenador pedagógico, coordenador de gestão escolar, coordenador financeiro e secretário escolar.

Esse novo contexto impossibilitou a indicação política aos cargos, dando um caráter mais democrático e assegurando mais transparência ao processo. Com o decreto, todos os membros deveriam passar por uma seleção com provas escritas e, dependendo da escola, ainda seria necessário o processo de eleição. A grande inovação é que nenhum professor da rede assumiria cargos de gestão sem passar por um processo criterioso.

Outra mudança no núcleo gestor ocorreu em 2008, quando a Secretaria extinguiu o cargo de coordenador pedagógico, sendo seu nome alterado para coordenador escolar. A SEDUC alegou que não queria compartimentalizar as funções dos coordenadores em pedagógica, financeiro ou disciplinar; pelo contrário, desejava que a atuação desse profissional perpassasse toda a rotina escolar, sempre tendo como eixo central o acompanhamento pedagógico.

Na EEEP Elsa Maria, na qual atuo como coordenadora, foram feitas algumas disposições diferentes quanto à divisão de trabalho. No cotidiano escolar, optou-se, por sugestão da diretora, em dividir as funções. Assim, a escola continuou tendo duas coordenadoras pedagógicas e uma coordenadora só para o acompanhamento do estágio curricular e dos coordenadores técnicos. Defendendo, ainda, a ideia de diminuir a sobrecarga de trabalho, ela dividiu cada coordenadora por turmas. Dessa forma, tudo que compete às turmas de 1ª e 2ª séries fica a cargo das coordenadoras pedagógicas e as ações da 3ª série está sob a responsabilidade da coordenadora de estágio.

Para facilitar a compreensão, a seguir foi estruturado um quadro que sistematiza as atividades direcionadas a cada coordenadora no contexto escolar.

Quadro 1 - Distribuição das atividades da coordenação escolar

COORDENADOR	ATIVIDADES DISCIPLINARES	ATIVIDADES PEDAGÓGICAS	ATIVIDADES ADMINISTRATIVAS
Coordenadora Pedagógica A	✓ Acompanhamento dos alunos da 1º série do EM.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Acompanhamento dos professores de Ciências da Natureza e Linguagens e Códigos; ✓ Acompanhamento dos planejamentos de Ciências da Natureza e Linguagens e Códigos; ✓ Acompanhamento do SPAECE; ✓ Acompanhamento das disciplinas da parte diversificada do currículo e seus planejamentos; ✓ Acompanhamento dos espaços de aprendizagens: Laboratórios e Biblioteca; ✓ Projeto de Nivelamento Matemático; ✓ Projeto Caminhos da Profissão. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Responsável pelo acompanhamento do transporte escolar; ✓ Avisos e comunicados; ✓ Frequência escolar; ✓ Avaliações escolares; ✓ Horário escolar; ✓ Acompanhamento do SIGE Escola.
Coordenadora Pedagógica B	✓ Acompanhamento dos alunos da 2º série do EM.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Acompanhamento dos professores de Ciências Humanas; ✓ Acompanhamento dos planejamentos de Ciências Humanas; ✓ Acompanhamento das dependências ou progressões; ✓ Acompanhamento do Professor Diretor de Turma; ✓ Acompanhamento do Projeto Vivência Nordestina. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Rádio escolar. ✓ Frequência escolar; ✓ Avaliações escolares; ✓ Acompanhamento do SIGE Escola.
Coordenadora Estágio C	✓ Acompanhamento dos alunos da 3º série do EM.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Acompanhamento dos coordenadores técnicos; ✓ Acompanhamento dos alunos em campo de estágio. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Capitação de estágios; ✓ Auxilia nas tarefas da unidade executora; ✓ Acompanhamento do SIGE Escola.

Fonte: Elaboração própria (2016).

O quadro demonstra claramente como as atividades são fragmentadas e compartimentadas pela gestão, o que sugere uma reflexão a partir dessa estrutura, que pode ser ou não elemento importante para compreender as dificuldades do processo de integração na escola. Isso porque, ao se refletir acerca da integração curricular, exige-se atividades bem articuladas e construídas a partir

de objetivos de aprendizagem e formação, que devem ser comuns a todos os participantes da comunidade educativa.

Além das atividades sistematizadas apresentadas anteriormente, as coordenações realizam atividades diárias, como a organização dos espaços, o atendimento aos pais e à Secretaria de Educação e o acompanhamento de eventos pontuais, fundamentais para o desenvolvimento da proposta educativa da instituição, entre eles, a Jornada Pedagógica.

Esse evento, que ocorre no início do ano letivo, é um espaço pedagógico de tomada de decisão, no qual são projetadas todas as atividades escolares e ações do calendário letivo. Ele é importante principalmente devido ao modelo de gestão proposto pela TESE, pois, sob orientação da coordenação escolar, toda a comunidade está reunida para pactuar as metas e estratégias para o ano letivo.

A coordenação, além de acompanhar a construção do plano de ação, também acompanha a construção dos planos de cursos que servirão de norte para o trabalho docente e ainda auxilia os professores na definição dos projetos realizados ao longo do ano. Por fim, revisa a TESE, sob a direção da gestora e orientação dos documentos oficiais como PPP e Regimento Escolar.

Durante o ano letivo, as coordenadoras pedagógicas são responsáveis pelo acompanhamento do Projeto Professor Diretor de Turma e pela orientação dos planejamentos por área. No cotidiano da escola, a comunidade acabou se habituando em denominar usualmente as nomenclaturas coordenação pedagógica e coordenação de estágio, diferenciando, assim, as tarefas de cada uma das coordenadoras que compõem o grupo. Todos os laboratórios, biblioteca escolar, projetos pedagógicos, avaliações internas e externas ficam a cargo das coordenadoras pedagógicas, visto que a coordenação que realiza o estágio precisa ausentar-se muito da escola para acompanhar alunos em campo.

A atuação da coordenação escolar, bem como da gestão escolar como um todo, pode ser muito importante na efetivação de um currículo integrado. Entretanto, é necessário perceber como devem ser estruturadas situações que proporcionem a aproximação ou construção de um currículo integrado na instituição.

A coordenação já tem espaços de diálogos efetivados e determinados, que são os planejamentos em que cada professor e sua coordenadora e pares da mesma área de atuação se encontram cinco horas semanais para discutir propostas ou roteiros que podem ou não ser definidos previamente. Atualmente, enquanto

coordenadora escolar, percebo que esses planejamentos por áreas são espaços que priorizam os informes gerais, as discussões de atividades pontuais, a elaboração de provas, o preenchimento do SIGE Escola, o estudo de textos e o acompanhamento dos diários escolares, deixando evidente que esses espaços são mais voltados para resolução de atividades burocráticas.

A gestão escolar, em especial a coordenação, faz um trabalho mais sistemático junto aos professores, objetivando melhorar os resultados externos e das avaliações em larga escala. Assim, quando se inicia o segundo semestre letivo, período em que ocorrem as avaliações externas, os planejamentos tornam-se palco de discussões, com “aulões” e simulados preparatórios.

Outra tarefa diretamente ligada às coordenações, como escrevemos logo acima, é o acompanhamento dos documentos de trabalho do professor, como os planos de curso e diários escolares. Vale salientar que no plano documental pode ser facilmente observado que tanto o diário como o plano de curso são repetitivos na grande parte dos cursos. Isso pode significar que tanto faz observar um plano de curso da disciplina de História do Curso de Enfermagem ou do curso de Hospedagem, que existe uma repetição.

Não há efetivação dos planos de cursos de forma que eles estejam alinhados aos cursos técnicos; pelo contrário, seguem as mesmas características dos planos de ensino de uma escola de ensino médio regular, ou seja, são, como dissemos, iguais para todas as turmas. Eles são entregues à coordenação, visto serem os documentos bases para a construção do planejamento dos professores e acompanhamento das aulas pela gestão escolar.

A seguir, é exposto um breve recorte do plano de curso da disciplina, que traz as ações referentes às duas primeiras unidades anuais (1º e 2º bimestre).

Quadro 2 - Fragmento do Plano de Curso da disciplina de História



III – ESTRATÉGIAS A SEREM UTILIZADAS PLANEJAMENTO DIDÁTICO – PLANO DE CURSO 2016		
I- IDENTIFICAÇÃO		
1 – PROFESSOR (A):	X	
2 - DISCIPLINA:	História	
3 - SÉRIE:	2º anos	
4 - TURMA (AS):	Comércio, Hospedagem, Informática, Enfermagem	
II- OBJETIVOS		
OBJETIVO GERAL: (DE NATUREZA EDUCATIVA GERAL):		
Possibilitar que os educandos tornem-se sujeito do conhecimento histórico. Assim, promovendo, o domínio do processo histórico para atuar de forma crítica no processo de inclusão no mundo do trabalho e na cidadania, analisando os processos de construção da memória coletiva e individuais da sociedade e suas implicações no dia-a-dia.		
2- OBJETIVOS ESPECÍFICOS:		
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Possibilitar que o educando se aproprie de conceitos fundamentais para que possa abstrair elementos imagéticos. ✓ Analisar as construções sociais e culturais para melhor com pressão do processo histórico e seus diversos sujeitos 		
UNIDADE	COMPETÊNCIAS	CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS
UNIDADE 01	<p>Compreender as representações e manifestações sociais e culturais de diferentes sociedades sob o princípio da diversidade.</p> <p>Compreender a construção e as representações sociais e culturais como instrumentos de formação das identidades.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A Expansão Marítima Portuguesa. ✓ A Sociedade Pré-Colombiana. ✓ As Sociedades Mesoamericanas. ✓ A América Portuguesa. ✓ A América Espanhola. ✓ A América Inglesa. ✓ A dinâmica da escravidão no Brasil. ✓ O Sistema Colonial. ✓ A colonização do Ceará. ✓ A Pecuária no Ceará. ✓ A Sociedade do Couro. ✓ A Cultura Nordestina.
UNIDADE 02	<p>Compreender a relação dos meios de comunicação de massa com a indústria cultural, com os estilos de vida e com o consumo.</p> <p>Diferenciar experiência comum, técnica, ciência e saber filosófico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A Revolução Científica do século XVII. ✓ O Iluminismo. ✓ A Revolução Inglesa. ✓ O Período Aurífero No Brasil. ✓ A Arquitetura mineira no período da Mineração. ✓ A Independência dos Estados Unidos. ✓ A Revolução Francesa. ✓ As Charqueadas.
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ilustrações:</i> devem funcionar com as representações visuais dos conceitos, objetos ou situações de um a teoria ou tema específico (fotografias, desenhos, esquemas, gráficos, dramatizações etc.). • <i>Analogias:</i> são proposições que indicam que uma coisa ou evento (concreto e familiar) é semelhante a outro (desconhecido e abstrato ou complexo). • <i>Perguntas intercaladas:</i> perguntas inseridas na situação de ensino ou em um texto para atrair a atenção e favorecer a prática, a retenção e a obtenção de informação relevante. • <i>Mapas conceituais e redes semânticas:</i> são representações gráficas de esquemas de conhecimento (indicam conceitos, proposições e explicações). • <i>Uso de estruturas textuais:</i> organizações retóricas de um discurso oral ou escrito que influenciem em sua compreensão e memorização. 		
B – ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM		
<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhos individuais e de grupos; • Seminários e Debates; • Avaliação contínua; • Leitura de textos paradigmáticos 		
C – ESTRATÉGIAS DE RECUPERAÇÃO DA APRENDIZAGEM		
<ul style="list-style-type: none"> • Recuperação Paralela por intermédio de instrumentos diferenciados da avaliação bimestral. 		
IV – BIBLIOGRAFIA / MATERIAS DE APOIO PARA O ESTUDANTE –		
<ul style="list-style-type: none"> • Sites e vídeos; • Revistas em quadrinho; • Slides; • Material de Apoio da biblioteca escolar • Oficina de História -3 ano- Flávio de Campos e Regina. 		

Fonte: Coordenação Escolar/ EEEP (2016) .

Esse plano de ensino mostra apenas os dois primeiros bimestres, no entanto, logo na identificação, deixa claro que se refere à disciplina de História para as 2ª séries do ensino médio de todas as turmas de Enfermagem, Informática, Comércio e Hospedagem. Não se percebe qualquer referência específica ao curso, nem qualquer adaptação metodológica, avaliativa ou referente aos conteúdos. Assim, tem-se um mesmo plano para formações técnicas diferenciadas.

A partir dos encaminhamentos já realizados, a gestão solicitou que, a partir de 2016, os planos deveriam ser mais adequados para cada curso, não podendo, por exemplo, uma disciplina como História, que tem três horas-aula na turma da 1ª série de Hospedagem, ter o mesmo programa e plano de curso da turma da 1ª série de Enfermagem, que só tem duas aulas semanais.

No que se refere às ações pedagógicas, a coordenação e os professores já vêm promovendo atividades interdisciplinares⁴ que, embora não possam ser confundidas com a integração curricular⁵, já iniciam um processo de diálogo entre as diferentes bases. Inicialmente, isso tem sido prática constante entre os docentes, mesmo que desenvolvam alguns projetos que não, necessariamente, reestruturam o currículo em torno de objetivos comuns de aprendizagem, como exige a integração curricular.

Por isso, a coordenação pedagógica, inserida na rotina pedagógica, possibilita e acompanha a construção de projetos interdisciplinares por áreas. Entretanto, o que ainda chama a atenção é que eles geralmente surgem no contexto interventivo de déficits de aprendizagem e são construídos dentro das áreas de conhecimento, o que impossibilita a participação de disciplinas que não são consideradas afins.

⁴ Ao utilizar a expressão atividades interdisciplinares, faz-se referência a uma espécie de interação entre as disciplinas ou áreas do saber que, em uma estrutura do currículo, são fragmentadas e que, por necessidades pontuais, se articulam, tendo como pressuposto uma temática que se torna comum, mas que nem sempre é oriunda de problemas escolares ou estruturantes para a formação dos discentes, mas de problemas de cunho social e até mesmo externos à proposta educativa da escola. Dessa forma, para esclarecer o conceito, utiliza-se a definição presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais: “a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido, ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários” (BRASIL, 2002, p. 88-89).

⁵ Por integração, nesse contexto, utiliza-se a concepção de Aires (2011, p. 226, apud Beane, 1997, p. 10), que afirma que “na Integração curricular, a preocupação não está em reunificar um conhecimento científico fragmentado, mas, sim, integrar o conhecimento escolar e, através deste, aumentar as possibilidades para a integração pessoal e social através da organização do currículo em torno de problemas e de questões significantes”. Dessa forma, a integração não está voltada para a solução de problemas específicos, mas para um contexto já determinado e definido de formação integral dos estudantes.

1.3.3 A gestão escolar e o acompanhamento dos projetos pedagógicos

Como o currículo das EEEPs é formado por três eixos estruturantes, a escola precisa desenvolver projetos para serem inseridos em um componente curricular específico, chamado de Projeto Interdisciplinar (PI). Ele está localizado na parte diversificada do currículo, tendo cada EEEP autonomia de desenvolver atividades próprias, definidas pela comunidade escolar.

A escola em análise desenvolve, atualmente, três projetos, realizados nos horários de aula e monitorados pela diretora, pela coordenadora escolar que acompanha a área e por um professor responsável. O primeiro deles é denominado “Caminhos da Profissão: ensinando para aprender”, em que a gestão desenvolve, junto com os professores de Artes, Espanhol, Português e Inglês um trabalho de escrita, leitura e argumentação. Seu objetivo é melhorar a escrita argumentativa, atingindo, assim, melhores resultados na redação do ENEM. Para isso, os professores debatem textos e trabalham com a produção dos diferentes gêneros textuais e processos interpretativos, bem como com leituras diversificadas.

O segundo projeto é voltado para o nivelamento em Matemática e os responsáveis são a direção, a coordenação escolar, que acompanha a área de Ciências da Natureza e Matemática, e um professor responsável. Os alunos de cursos diferentes são deslocados de suas salas, a partir de seleção realizada por meio de uma avaliação diagnóstica que demonstra como está a aprendizagem dos estudantes na disciplina. Cada sala é dividida por níveis de aprendizagem e conta com um professor monitor trabalhando com descritores de Matemática de uma determinada matriz de referência. Os alunos, então, por intermédio de jogos e resolução de situações problemas, são acompanhados por um rodízio de docentes no intuito de nivelá-los.

O terceiro projeto é chamado de “Vivência Nordestina” e a cada ano traz uma subtemática, sendo ele de responsabilidade da área de Humanas. Sua finalidade é trabalhar a cultura popular aliada aos temas transversais. Para isso, os estudantes participam durante o ano letivo de palestras, simpósios, rodas de discussão e apresentações artísticas. A coordenação é responsável pela articulação junto aos professores e pelo acompanhamento de todas as ações e calendário dos eventos realizados pelo projeto.

Cabe ressaltar que a coordenação verifica os roteiros de aula, auxilia na produção de materiais e acompanha a condução das disciplinas envolvidas em todos os projetos. Fica evidente o envolvimento de vários educadores nos projetos indicados, mas também é bem clara a preocupação da gestão em alcançar melhorias nos resultados externos, não demonstrando, assim, no escopo dos projetos, uma prática pedagógica que tenha como objetivo a concepção de homogeneidade curricular.

No que se refere aos cursos técnicos, como eles são mais voltados para as ações do estágio e por não estarem constantemente nos planejamentos das áreas da base nacional comum, muitas vezes não participam de maneira ativa dos projetos realizados por esta base e pela parte diversificada do currículo, atuando apenas como espectadores ou auxiliando pontualmente quando há necessidade de palestras ou outras situações solicitadas pela gestão.

Na lotação do coordenador de curso, sujeito responsável pelo acompanhamento dos professores da base técnica, há 20 horas destinadas às necessidades pedagógicas do curso de Hospedagem, entre elas o planejamento escolar. Entretanto os demais docentes que ministram os componentes da formação profissional não possuem essa quantidade de horas, tendo no máximo quatro horas fora de sala de aula para o desenvolvimento e planejamento das ações pedagógicas. Essa ausência de carga horária torna-se um empecilho no processo de diálogo entre as diferentes bases curriculares e desenvolvimento de projetos coletivos.

A segmentação entre disciplinas técnicas e da base comum, tanto no que se refere ao acompanhamento da gestão escolar como nas rotinas diárias entre os professores e seus pares, ainda, segundo alguns atores escolares, é um desafio que a gestão precisaria superar, a fim de melhorar os processos de ensino e aprendizagem da instituição. Por isso, é imprescindível que a gestão escolar perceba a necessidade de um currículo integrado, que inicialmente pode realizar-se com o Curso Técnico de Hospedagem, para que consiga, em seguida, ser expandido para os demais cursos.

1.4 O Curso Técnico de Hospedagem na proposta de educação profissional do Ceará

O Curso Técnico de Hospedagem Integrado ao Ensino Médio foi estruturado no intuito de formar um profissional qualificado para gerenciar e operacionalizar serviços hoteleiros, tendo como objetivo a qualidade na prestação desse tipo de atividade. O campo de atuação são os meios de hospedagens, como hotéis, pousadas, albergues, flats, hospitais, instituições privadas e do terceiro setor, bem como acompanhamento de eventos e prestação de serviços na área.

Na implantação da escola, o curso não fazia parte do catálogo de oferta; porém, em 2010, visto a demanda de mão de obra qualificada para atuar nos empreendimentos hoteleiros da cidade, houve a substituição do curso de Guia de Turismo pelo Técnico em Hospedagem. Souza e Martins (2013, p. 3) anunciam a expansão da área de turismo e a necessidade de uma política pública de educação que atendesse a essa demanda.

Diante da crescente demanda de mão de obra qualificada, a iminência dos grandes eventos geradores de turismo mundial, o aumento da oferta de empregos na área, e do Estado do Ceará, que vem assumindo um papel de destaque no turismo nacional e internacional, as Escolas Estaduais de Educação Profissional surgem como equipamento de formação profissional para suprir a demanda do mercado cearense e necessita, assim, de um acompanhamento adequado para que não se corra o risco de “estrangulamento” do mercado em algumas áreas e carência de profissionais em outras, enxergando que a oferta desses cursos de Turismo é de grande relevância, no quesito infraestrutura de apoio, constituindo-se como um elo da cadeia produtiva do turismo (SOUZA E MARTINS, 2013, p.3).

O curso é realizado em três anos, contando com uma carga horária de disciplinas técnicas de 800 horas, ministradas nos turnos da manhã e tarde, concomitantemente à formação básica. Segundo o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, essa formação compõe o eixo tecnológico Hospitalidade e Lazer, tendo como objetivo disponibilizar mão de obra qualificada para atender à crescente demanda do mercado turístico. No cuidado de não sobrecarregar o mercado com mão de obra especializada, atualmente a SEDUC só oferece o curso em 10 municípios, entre os 152 atendidos pelas escolas de Educação Profissional.

Seu corpo docente é constituído por três professores formados em Bacharelado em Turismo e a contratação se dá por meio do CENTEC (Centro de

Ensino Tecnológico), via edital de seleção pública. O regime de trabalho é realizado por contratação definida por hora/aula, com carga horária máxima de 44h semanais (sala de aula e planejamento).

Os coordenadores de cursos têm pelo menos 20 horas/aula para sua atividade. Para exercer tal função, a SEDUC exige que ele também seja lotado em sala de aula, uma vez que é necessário reconhecer a gestão de sala e a rotina escolar para o desenvolvimento do cargo. Já os orientadores de estágio, não necessariamente precisam estar em sala de aula ministrando disciplinas.

O processo de matrículas para alunos novatos na EEEP Elsa Maria é muito concorrido, chegando a 3,5 alunos por vaga, conforme dados da seleção de 2015. Para que o estudante tenha acesso ao curso, é necessário ser concluinte do ensino fundamental e passar por um processo seletivo, que tem como preceito a análise do histórico escolar. Aqueles com maiores médias aritméticas são aprovados.

O processo seletivo acontece a partir de uma portaria de matrícula e a cada ano são disponibilizadas 40 vagas, das quais 20 % são para alunos de escolas privadas. O coordenador de curso, junto com as coordenadoras escolares, constrói um plano de divulgação das vagas, anunciada pelos meios de comunicação e por visitas às escolas municipais.

Ao iniciarem o curso de Hospedagem integrado ao ensino médio, os estudantes passam no primeiro bimestre por avaliações diagnósticas, verificando o nível de aprendizagem das competências referentes ao ensino fundamental e, durante os seis primeiros meses do ano letivo, não assistem aulas das disciplinas técnicas do curso, visto ser um período de adaptação e intervenções em prol do nivelamento. A partir do segundo semestre, há alterações na matriz curricular, sendo os componentes da área técnica inseridos, dando início, assim, à formação concomitante.

1.4.1 Descrição da Matriz Curricular do Curso Técnico de Hospedagem

A Matriz Curricular de Hospedagem foi pensada pela COEDP e vem sendo aperfeiçoada ao longo do processo, tendo sofrido três alterações durante a implementação do curso. Nela se materializa o currículo prescritivo do ensino médio integrado que, como já mencionado anteriormente, é composto por três eixos que

devem ser trabalhados de maneira complementar: a formação básica, a formação técnica e a parte diversificada, totalizando 5.400 horas/aulas.

Como a proposta educativa para as EEEPs objetiva a formação de um jovem protagonista, a formação do educando é colocada no centro do projeto. Por isso, disciplinas diversificadas são estruturadas na matriz curricular, visando à complementação da formação com base no desenvolvimento profissional e social do aluno. Assim, entre as disciplinas da base comum e da formação profissional, há componentes curriculares para potencializar a cidadania, o empreendedorismo e a inserção no mercado de trabalho.

Segundo o Relatório de Gestão da SEDUC: O pensar e o fazer da educação profissional no Ceará, 2008 a 2014 (2014, p. 117), esses componentes realizam “vivências e práticas que provocam o estudante a se conhecer mais, a se fortalecer como pessoa, como integrante de um grupo, como cidadão e ser produtivo”. Como as matrizes ainda estão em adaptação, atualmente a escola trabalha com duas diferentes: uma para as turmas que iniciaram em 2012/2013 e outra para as de 2014/2015. No entanto não houve retirada ou inserção de componentes, mas redimensionamentos de disciplinas por série, tentando melhor atender ao processo de aprendizagem dos discentes.

Diferentemente dos demais, o curso de Hospedagem dispõe de uma disciplina a mais na parte diversificada: LEA – Língua Estrangeira Aplicada, que conta com quatro horas semanais destinadas à prática de conversação da Língua Inglesa. Ela é ministrada por uma professora técnica que acompanha o Estágio Supervisionado e que, obrigatoriamente, deve ter formação em língua estrangeira. Sua finalidade é desenvolver competências linguísticas de conversação em inglês voltadas para a atividade hoteleira. A matriz curricular atual é composta pela seguinte estrutura:

Quadro 3 - Matriz Curricular do curso de Hospedagem

ESTADO DO CEARÁ SECRETARIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - EEEP EIXO TECNOLÓGICO: TURISMO, HOSPITALIDADE E LAZER CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM HOSPEDAGEM TURMAS INICIADAS EM 2014; 2015														
COMPONENTES CURRICULARES/ANO		1º ANO				2º ANO				3º ANO				TOTAL
		1º SEM		2º SEM		1º SEM		2º SEM		1º SEM		2º SEM		
DISCIPLINAS		S	T	S	T	S	T	S	T	S	T	S	T	
FORMAÇÃO GERAL	Língua Portuguesa	5	100	4	80	3	60	3	60	2	40	2	40	380
	Artes					1	20	1	20					40
	Língua Estrangeira: Inglês	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
	Língua Estrangeira: Espanhol	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
	Educação Física	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
	História	3	60	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	260
	Geografia	3	60	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	260
	Filosofia	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
	Sociologia	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
	Matemática	4	80	4	80	3	60	3	60	2	40	2	40	360
	Biologia	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	240
	Física	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	240
	Química	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	240
	SUBTOTAL	26	520	23	460	22	440	22	440	19	380	19	380	2.620
	FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Informática Básica	3	60	2	40								
Introdução ao Curso Técnico e Ética Profissional				2	40									40
Desempenho Social e Relações Interpessoais				1	20									20
Fundamentos da Hotelaria				2	40									40
Noções Básicas do Turismo				2	40									40
Lazer e Recreação				2	40									40
Educação e Responsabilidade Ambiental						2	40							40
Técnicas e Sistemas de Reservas						2	40							40
Técnicas e Sistemas de Recepção						3	60							60
Técnicas e Sistemas de Governança						2	40							40
Legislação Aplicada ao Turismo						2	40							40
Iniciação a A&B								2	40					40
Noções de Higiene e Manipulação de Alimentos								2	40					40
Eventos na Hotelaria								2	40					40
Hospedagem Hospitalar								2	40					40
Cerimonial e Protocolo										2	40			40
Técnicas e Sistemas de A&B										3	60			60
Marketing Hoteleiro										2	40			40
Qualidade na Hotelaria										2	40			40
Estágio Curricular											10	200	200	
SUBTOTAL	3	60	11	220	11	220	8	160	9	180	10	200	1.040	
PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira Aplicada	4	80	4	80	4	80	4	80	4	80			400
	Horário de Estudo	3	60			2	40	4	80	5	100	3	60	340
	Projeto de Vida	3	60	3	60	2	40	2	40	2	40			240
	Empreendedorismo	2	40	2	40									80
	Formação para a Cidadania	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
	Projetos Interdisciplinares	1	20			2	40	3	60	5	100	2	40	260
	Mundo do Trabalho	2	40	1	20	1	20	1	20					100
	Estágio Curricular (Complementação)											10	200	200
SUBTOTAL	16	320	11	220	12	240	15	300	17	340	16	320	1.740	
TOTAL	45	900	45	900	45	900	45	900	45	900	45	900	5.400	

Fonte: Disponível em: <<http://www.educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/>>. Acesso em: 14 abr. 2015.

O estágio curricular, segundo o MEC, deve ter, no mínimo, 200 horas, sendo obrigatória sua remuneração. No entanto, a política pública de Educação Profissional do estado tem contemplado os estudantes com o auxílio-bolsa. O estado também fez uma adaptação, ampliando o período de oferta do estágio, com mais 200 horas que totalizam 400 em campo. Essa ampliação foi acrescida no currículo nos componentes da parte diversificada: o aluno cumpre 200 horas de estágio em um dos componentes da base técnica e mais 200 horas subsequentes em uma das disciplinas da parte diversificada.

Com relação à disciplina de Informática Básica, ela se encontra no eixo de formação profissional por ser uma exigência legal; contudo, é ministrada por um professor da área propedêutica, que assume os laboratórios escolares de informática.

Para a reformulação da antiga matriz e efetivação da atual foram estruturadas pela SEDUC comissões de discussão, em 2013, com os coordenadores de estágio e os coordenadores dos cursos, adequando-a conforme as necessidades expostas pelas escolas, com a finalidade de levar melhorias para as práticas escolares e a efetivação do currículo.

1.4.2 Descrição das práticas curriculares do curso de Hospedagem na EEEP Elsa Maria

Inicialmente, para relatar as atividades curriculares do curso de Hospedagem da EEEP Elsa Maria, é importante definir ou delimitar o que serão consideradas como efetivas práticas. Por essa razão, vale esclarecer a ideia de um currículo formado por múltiplos aspectos, que se edifica em um texto formal, mas é constituído por diferentes agentes e discursos dentro e fora da sala de aula, não sendo, por isso, possível de ser descrito em linhas gerais no presente tópico. Dessa forma, por práticas curriculares têm-se as vivências e as ações concretas daqueles que transmitem e orientam a formação do conhecimento na escola, sempre compreendendo tais ações com um movimento dinâmico de aplicação do currículo do curso. Salienta-se, ainda, que os procedimentos metodológicos e avaliativos também são partes determinantes da proposta curricular e só podem ser realizados pelas práticas que ocorrem nos ambientes de aprendizagem e processos de transmissão e construção dos conhecimentos.

Espera-se em uma escola de EMI que formas alternativas de organização curricular ou desenvolvimento de práticas curriculares se deem na busca por uma maior integração ou, pelo menos, em uma perspectiva interdisciplinar. No entanto, nas práticas das turmas de Hospedagem da EEEP Elsa Maria, ainda não se percebem esses movimentos. Pelo contrário, os professores e a gestão escolar, incluindo a coordenação, não compreenderam ou não conseguiram ainda incorporar práticas curriculares que contemplassem a formação omnilateral e politécnica, prevista nos documentos norteadores da proposta de Educação Profissional no

Ceará. Predominam, com isso, ações compensatórias, amenizadas por projetos interdisciplinares pontuais, mas que não sinalizam uma construção coletiva e, sim, a separação entre ensino médio propedêutico e formação técnica independente.

As práticas curriculares também se constituem não só por intermédio dos pressupostos curriculares, mas também por uma ação política e pedagógica apresentada no PPP da escola. Embora o documento não apresente tanta consistência no que se refere à integração, ele anuncia a proposta e relata que a escola deve ser concebida com esse intuito.

Os educadores, tanto da base comum quanto da área técnica, ainda se prendem a aulas expositivas e ao cumprimento das sequências didáticas propostas pelos livros e apostilas. Como a escola não recebeu o laboratório completo do curso, tendo apenas um quarto montado no espaço onde ele estaria, há um espaço para aulas fora do ambiente escolar, o que contribui para que o estudante, nas aulas das disciplinas técnicas, tenha a oportunidade de perceber a amplitude do trabalho em estabelecimentos formais que trabalham com hotelaria.

Esse fato também gera ações negativas, visto que para a realização das aulas é preciso um planejamento diferenciado e uma estrutura para traslado, o que impede os professores, muitas vezes, de realizar atividades em ambientes externos. Isso tem contribuído para a prática de aulas teóricas, que se utilizam apenas da retórica dos docentes e da leitura do material didático disponibilizado.

Como a instituição analisada tem uma boa infraestrutura de laboratórios de informática, os professores conseguem utilizar software e plataformas que simulam sistemas hoteleiros, ficando visível o uso das tecnologias em disciplinas como “Técnicas de Sistemas de Reserva” e “Técnicas de Sistema de Recepção”.

Importante também ressaltar que o curso não tem nenhum projeto específico, trabalhando sempre como apoio para outros projetos escolares. Como há a disciplina de “Eventos na Hotelaria” e “Cerimonial e Protocolo”, os alunos são sempre convidados a auxiliarem em outros projetos realizados na escola, possibilitando, assim, um trabalho de parceria.

Os professores, em sua grande maioria, ministram aulas expositivas em sala de aula, indo de encontro ao previsto nos próprios planos das disciplinas. A disciplina “Lazer e Recreação”, por exemplo, apresenta uma proposta de capacitar o aluno para essas atividades; entretanto, a disciplina foi aplicada durante o ano de 2015, exclusivamente, em sala de aula como aula teórica.

Os diários de sala são bons instrumentos textuais para o acompanhamento das práticas, sendo mais próximos da realidade que o plano de curso. Por intermédio de uma decisão da gestão escolar, seu acompanhamento se dá pela própria coordenação de curso, não passando pela coordenação pedagógica da escola.

O processo avaliativo de Hospedagem é comum a todas as disciplinas, sendo estruturado em avaliações parciais, somando quatro pontos, e avaliação global, que acontece por um instrumental escrito com valor único de seis pontos, elaborado com questões de múltipla escolha. Desse modo, qualquer avaliação prática da competência desenvolvida pelo estudante deve ser encaixada como avaliações parciais.

Há reclamações constantes, por parte dos alunos, sobre o método de avaliar, pois no período das avaliações globais eles fazem todas as avaliações em um único dia e turno, realizando provas com uma média de 60 questões objetivas. A reclamação está relacionada ao fato de disciplinas com “Eventos em Hospedagem”, “Alimentos e Bebidas” e outras não serem propícias a avaliações quantitativas.

A partir desse breve contexto, inicia-se uma avaliação de como a proposta pedagógica e curricular do curso de Hospedagem integrado vem sendo desenvolvida, anunciando possíveis dificuldades no contexto de articulação curricular.

2 COMPREENDENDO A POLÍTICA DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR EM UMA EEEP

A discussão sobre os desafios da integração curricular no ensino médio profissional ultrapassa os portões da EEEP, ganhando proporções nacionais e arena de debates constantes no meio acadêmico. Em consequência disso, Ragattieri e Castro (2010) organizaram o material “Ensino Médio e Educação Profissional: os desafios da integração curricular”, publicado pela UNESCO.

Tal documento surge para contribuir com a implantação e o acompanhamento da nova proposta de construção de um ensino médio integrado à Educação Profissional, ensejada por reformulações na legislação educacional brasileira a partir de 2004, que entende que essa modalidade de ensino vem se constituindo em um novo formato, além de ganhar espaço no cenário do ensino médio nacional e se materializar enquanto proposta educativa consistente. Mesmo assim, muitos têm sido os desafios desse projeto integrativo, como destacam as autoras.

Não há, pois, dissociação entre a preparação geral para o trabalho e a formação geral, pois estas devem ser tratadas integradamente, no contexto do trabalho, em todos os componentes curriculares. Essas considerações tornam-se mais relevantes se for lembrado que, nessa etapa de ensino, avultam alunos jovens e adultos já trabalhadores com experiências de vida e de trabalho que fornecem insumos para a reflexão, a crítica e a sistematização da compreensão dessa realidade em constante mudança. Em resumo, com um currículo que integra organicamente a base nacional comum e a parte diversificada, o ensino médio deve centrar seu foco na aquisição de formação geral e de competências básicas, contextualizadas nas ações produtivas e nas demais práticas sociais (RAGATTIERI; CASTRO, 2010, p. 22 e 23).

Fato é que na retórica do EMI não há uma desassociação entre os eixos de formação; entretanto, na prática, muitos são os desafios. Para compreender essa realidade e aplicá-la, é importante a quebra de paradigmas e de conceitos estruturantes de um ensino culturalmente compartimentalizado, que não percebe as múltiplas aprendizagens como complementares.

Nesse contexto, encontra-se o primeiro desafio vivenciado na EEEP Elsa Maria: a dificuldade em romper com conceitos tradicionais de ensino, na busca por uma educação que se complete entre a prática e a teoria, visando à formação emancipadora dos envolvidos.

A escola tem tido dificuldades em promover arenas constantes ou momentos de discussões formais que levem a comunidade educativa a compreender a

concepção de EMI, inserida na perspectiva de contextualização das ações educativas, em prol do reconhecimento de uma formação por competências. Esses espaços de planejamento são cristalizados por tarefas que devem ser cumpridas, deixando as discussões do currículo para outros momentos que, no dinamismo da escola, acabam não acontecendo. Ainda como desafios, a escola tem um número de horas-aula reduzida para o planejamento dos professores técnicos, sem contar que a formação inicial desses profissionais não prevê a docência, deixando lacunas na efetivação de tarefas pedagógicas.

A SEDUC iniciou os processos de formação sobre o tema da integração com os coordenadores escolares, objetivando dar um suporte para que eles os replicassem em suas instâncias. Porém, as formações foram interrompidas em 2013, paralisando o processo sem colher dados de ações favoráveis nas instituições. Cabe notar também que há uma fraca divisão do trabalho no que se refere à função da gestão escolar, debilitando a visão macro das atividades escolares e o acompanhamento sistêmico das práticas.

É importante ressaltar, por fim, que a integração não precisa dividir espaço e tempo pedagógico. Não se quer aqui negar qualquer prática de sucesso da EEEP ou exigir que professores assumam outras disciplinas nem se deseja ter uma escola que só desenvolva práticas transversais. O que se propõe, de fato, é a integração no campo do conhecimento, dando completude e maximizando a formação dos estudantes. As maneiras e alternativas que podem favorecer esse processo não serão impostas e nem aparecerão em protocolos prontos, mas devem ser pensadas e construídas pelos participantes da comunidade educativa da EEEP Elsa Maria Porto Costa Lima dentro de um espaço dialógico e reflexivo das práticas já vivenciadas.

Como suporte para essa reflexão, não se pode desconsiderar a dualidade histórica já mencionada entre formação técnica e ensino propedêutico. Por isso, vale retomar o contexto histórico desse caráter dualista no ensino médio brasileiro, que também pode ser identificado no contexto da EEEP Elsa Maria Porto Costa Lima.

2.1 Construção histórica e as marcas da educação profissional no Brasil

Desde o início da história, pode-se verificar o caráter dualista da vivência do homem em classes, caráter que teve reflexo direto na educação. Saviani (2007)

aborda tal divisão, mostrando sua direta relação com a apropriação da terra, identificando a existência de homens proprietários e não proprietários, contexto que interferia diretamente na educação, devido à sua ligação com o processo de trabalho. Havia, então, uma educação para os homens livres e uma para os trabalhadores, esta última diretamente relacionada à formação para o trabalho, enquanto a primeira dedicava-se a uma educação intelectual. Esse contexto, por si só, já apresenta um caráter dual, expondo a separação entre educação e trabalho.

Com o modo de produção capitalista há um estreitamento na relação entre educação e trabalho. A escola passa a ser entendida, então, como um espaço para viabilizar os conhecimentos necessários para a sociedade que estava sendo constituída. Ainda segundo o autor, com a Revolução Industrial, foi necessário que se incorporassem aspectos mais intelectualizados no processo produtivo e na formação do trabalhador. Para isso, as escolas passaram a ser utilizadas como espaços capazes de oferecer condições para generalizações das formações necessárias à sociedade daquele período.

Assim, a escola básica qualificava os trabalhadores para a produção, mas ainda eram necessárias formações mais específicas como, por exemplo, o concerto de máquinas e/ ou atividades mais técnicas. Com isso, surgiram os primeiros cursos profissionais, organizados pelo próprio setor produtivo, sendo determinados especificamente pelas necessidades empresariais, que mais tarde deram origem às escolas de formação profissional. Romanelli (1978, p. 46) ratifica essa informação, quando afirma que “o modelo econômico em emergência passou, então, a fazer solicitações à escola”.

É importante relatar, considerando a história da educação no Brasil, que no período da Primeira República ocorreram algumas reformas na política educacional, cujo objetivo era atender tanto às necessidades sociais quanto ao universo produtivo que vinha sendo transformado pela economia. No entanto, as reformas não tiveram êxitos, mas deixaram marcas determinantes na história, como a criação das Escolas Aprendizes e Artífices, sob responsabilidade do Estado e regidas pelo Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, que ofertavam à população o Ensino Profissional primário e gratuito. Importante destacar, contudo, que elas não estavam preparadas para atender às demandas econômicas, visto que sua função ainda estava enraizada em aspectos assistencialistas e morais, o que não funcionou como atendimento imediato às necessidades do mercado econômico da época.

Segundo Santos (2007), a evasão era um dos maiores problemas nessas instituições nos períodos posteriores à sua implantação, além de não terem em seus quadros profissionais mestres para o ensino das profissões e prédios com estruturas adequadas. Cabe notar que essas escolas foram, apesar de seus problemas, as precursoras da Escola Técnica do Brasil, que ganhou solidez na última década da Primeira República.

O cenário educacional nacional não divergia do mundial, marcado por um modelo taylorista e fordista, advindo da burguesia industrial. Havia uma articulação entre economia, agricultura e indústria, com o intuito de fomentar a industrialização no Brasil, contando com o apoio das oligarquias rurais, muito embora o governo da época, Getúlio Vargas, defendesse uma política protecionista do café. A situação internacional não era estável, com a queda da Bolsa de Nova York, o que ainda gerava um desconforto econômico e, de certa forma, não impulsionou de forma expressiva a Educação Profissional.

Em meados da década de 1930, quando a situação internacional começou a se normalizar, o governo também mostrou um desempenho mais favorável no setor industrial, com a injeção de mais investimentos para movimentar a economia do país. Nesse contexto pós década de 1930, Saviani relata que as demandas da educação passaram a buscar o atendimento ao processo de industrialização e urbanização. Com a consolidação da industrialização brasileira, a educação acabou sendo evidenciada como mola propulsora para o desenvolvimento industrial brasileiro e a formação da força de trabalho.

A Educação Profissional, assim como a educação de forma geral, sentiu as mudanças efetivadas na década de 1940 com a Reforma Capanema (1942 e 1943) que, dentre outras ações, criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e regulamentou o ensino industrial, secundário e comercial por meio de suas respectivas leis orgânicas.

No bojo da reforma estava a estruturação da educação brasileira, denominada regular, em dois níveis: a educação básica e a superior. No entanto, ainda se fazia a diferenciação entre as propostas pedagógicas para a formação dos intelectuais e dos trabalhadores, incluindo os cursos profissionalizantes para atender às mudanças do mundo do trabalho. Kuenzer (2007) afirma que existia uma nítida diferença educacional entre os cursos para trabalhadores e para a elite, constituindo,

historicamente, a “dualidade estrutural”, discutida até hoje na educação brasileira, com reflexos na atuação das escolas técnicas.

Os cursos profissionalizantes, portanto, eram destinados àqueles que não fossem seguir carreiras universitárias, evidenciando que a formação da mão de obra manual e mecânica do aprender a fazer voltava-se aos jovens menos favorecidos social e economicamente, já que às elites cabia o ensino das ciências e humanidades, dando suporte às atividades intelectuais que as levariam ao ensino superior.

Fica claro também nesse período que o estado brasileiro não conseguiu ser eficiente na oferta da Educação Profissional, entregando-a, por isso, ao setor privado, o que permitiu que fossem por ele definidas suas regras e proposta de formação, que não se mostrava preocupada com a formação humana, mas apenas com a defesa das necessidades do capital e da classe dominante, ratificando seu caráter dualista.

A Reforma Capanema vigorou até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. A partir dela, foram articulados o ensino secundário e profissional, sem nenhum tipo de impedimento, o que permitiu o entendimento de que não havia mais qualquer diferenciação discriminatória entre os dois, formalizando a retirada do caráter dualista. Contudo, na prática, esse dualismo ainda estava em evidência, visto que o currículo escolar apontava algumas características que marcavam a escola preparatória para o ingresso na universidade e a escola que objetivava a formação de mão de obra. Mesmo com a continuidade do dualismo na prática, a mudança na legislação foi considerada uma vitória, pelo fato de estabelecer equivalência, pois ainda que não estivesse articulada com um currículo adequado para a entrada no ensino superior, permitia que a classe trabalhadora tivesse o direito legal ao acesso.

Um fato interessante e muito relevante foi que tal documento também outorgou que os cursos ofertados pelo sistema privado de ensino, como o SENAI, possibilitassem aos alunos o ingresso no ensino superior, o que fragilizou ainda mais a oferta da formação profissionalizante pelo estado. Segundo Canali (2009, p. 16),

essa luta fica extremamente fragilizada, pois mantiveram-se as duas redes de ensino no sistema educacional brasileiro. A rede paralela ao sistema oficial se fortalece quando da extensão ao SENAI da possibilidade de instituir a mesma organização prevista no sistema público de ensino. Assim, os cursos ginasiais e o técnico industrial cursados no SENAI, facultavam

aos seus alunos ingressarem em qualquer curso de nível superior. Estava então, mantida a equivalência também em relação a rede paralela de ensino à oficial pública (CANALI, 2009, p.16).

Em 1971, com a nova LDB nº 5692/71, já no Governo Militar, uma nova estratégia foi tomada e o Estado decidiu que todo o ensino médio deveria ser profissionalizante. Como resultado, todas as escolas públicas ofereceriam a educação técnica. Isso aconteceu devido à necessidade de mão de obra qualificada para o atendimento à indústria e ao comércio.

O resultado foi que as escolas particulares começaram a se especializar na educação propedêutica, e a escola pública, devido a diversas dificuldades, também não conseguiu construir uma identidade nesse novo ensino médio, voltado para a formação profissional. Conforme Canali (2009, p. 17), tal contexto levou muitos estudantes da escola pública a migrarem para a rede privada, além de gerar

um processo de desvalorização da escola pública aliada ao enfraquecimento da profissionalização obrigatória. Contribuem ainda para o fracasso da política para o ensino médio e profissionalizante previstos na Lei nº 5.692/1971, a evasão e a repetência recorrentes, que produziram a exclusão da população de baixa renda e de trabalhadores instrumentais do sistema de ensino, os quais não conseguiam chegar ao 2º Grau. Percebe-se, portanto, que os determinantes da dualidade estavam presentes na estrutura de classes. Entendemos que a exclusão de grande número de jovens da educação formal promovida pela escola, é resultado de uma sociedade fortemente dualista e desigual, realidade que se arrasta historicamente como herança civilizatória que se registra desde a colonização brasileira e vai assumindo novos contornos segundo os momentos de mudanças políticas e estruturais dos sistemas produtivos dominantes, sem que se garanta a materialização do direito subjetivo à educação e ao trabalho numa vida produtiva (CANALI, 2009, p. 17).

Com o fim da ditadura e a redemocratização na década de 1980, a educação novamente vivenciou algumas reformas e uma das solicitações foi a mudança na conjuntura estrutural do ensino médio. Após muitas discussões e com a chegada da nova LDB nº 9394/96, essa etapa de ensino passou a ser compreendida como a fase final da educação básica, passando a Educação Profissional por uma nova configuração.

Como já mencionado no capítulo anterior, concomitantemente à LDB nº 9394/96, também foi instituído o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que regulamenta o ensino profissionalizante, definindo que o ensino técnico tem um caráter complementar ao ensino médio propedêutico, ou seja, ele se dá como um acréscimo à etapa final da educação básica, não podendo, por isso, ser ofertado em

matricula única. Dessa forma, mais uma vez no Brasil, a educação profissionalizante caracteriza-se como um sistema paralelo, marcado pela dualidade histórica e social, o que a afastou ainda mais do processo de articulação entre Educação Profissional e ensino médio propedêutico.

No entanto, em 2003, o governo federal anunciou um novo decreto que possibilitaria legalmente a construção de um novo contexto da modalidade, o Decreto nº 5.154/2004, que revogou o anterior, apresentando mudanças concretas na estrutura e no modelo de um novo ensino médio profissionalizante.

Importante citar que o Ensino Profissional pode apresentar-se integrado à educação básica, com oferta concomitante ao ensino médio ou ofertado para egressos do ensino médio, permitindo, assim, uma articulação com a etapa final da educação básica. Conforme destacado pelo autor,

o decreto traz princípios e diretrizes do ensino médio integrado à educação profissional num esforço de alguns reformistas para vencer a clássica dicotomia entre conhecimentos específicos e gerais, entre ensino médio e educação profissional, pleiteando a integração da formação básica e profissional de forma orgânica num mesmo currículo (CANALI, 2009, p. 20).

O objetivo de retomar esse breve contexto histórico do ensino médio no país é reafirmar a dificuldade da construção de uma identidade no ensino médio profissional, visto que as marcas da dualidade entre educação propedêutica e ensino técnico foram impasses mais característicos do percurso construído pela Educação Profissional no Brasil.

Desse modo, consegue-se visualizar um dos motivos que podem ser balizadores da dificuldade de um currículo integrado na atual estrutura do ensino médio profissionalizante em diferentes instituições e políticas públicas. Isso não influencia, contudo, apenas a conjuntura nacional, mas também as esferas estaduais, marcando a construção e a efetivação de políticas de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, como acontece atualmente no Ceará.

2.2 A integração curricular e a dualidade histórica na proposta educativa das EEEPS no Ceará

A Política Pública de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no Ceará só pode ser configurada e pensada pela sanção do Decreto nº 5.154/2004 e

por intermédio de um contexto nacional que incentivou a sua implantação, facilitando a efetivação da retomada do ensino profissionalizante integrado à etapa final da educação básica. O estado do Ceará, alinhado às políticas nacionais de educação, construiu, dessa forma, um projeto de educação que tem como cerne a proposta de integração curricular e formação integral dos estudantes cearenses.

Da inauguração da primeira escola até a atual conjuntura política já são nove anos formando uma grande rede de escolas e atendendo a um alto número de jovens cearenses. A proposta defendida pelas escolas profissionais do estado vem ganhando destaque no cenário educacional brasileiro, além de ser reconhecida em todo o território estadual.

No entanto, muitos são os desafios e as releituras vivenciados na efetivação prática da política estadual nas escolas, entre eles a integração dos currículos escolares. Emerge, assim, no contexto das instituições de ensino, o dualismo histórico que, por muitas vezes, tornou-se invisível nos documentos oficiais, mas que sempre esteve presente no contexto da formação técnica no país. Como suporte para tal análise, serão abordados os pensamentos de autores como Lopes (2002), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Saviani (2008) e Cunha (2000).

Inicialmente, é fundamental retomar e aprofundar a definição de um conceito balizador para o contexto sobre integração, de acordo com o que aponta Ramos (2005, p. 3-4).

O primeiro sentido que atribuímos à integração é filosófico. Ele expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo. O primeiro sentido da integração ainda não considera a forma ou se a formação é geral ou profissionalizante. O primeiro sentido da integração pode orientar tanto a educação básica quanto a educação superior. A integração, no primeiro sentido, possibilita formação omnilateral dos sujeitos, pois implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (RAMOS, 2005, p. 3-4).

Na proposta defendida pelos documentos oficiais, entende-se que a integração deve ter como função compor, no contexto do processo de formação, as diferentes dimensões que perpassam a estrutura social, envolvendo, assim, o

trabalho, a ciência e a cultura em todos os aspectos educativos vivenciados na escola. O trabalho aqui mencionado não está relacionado apenas ao mercado ou a um sentido econômico. Mesmo considerando sua importância, ele é abordado em uma perspectiva mais completa, definido como algo inerente ao indivíduo, que interage com a realidade e gera meios de satisfazer suas necessidades, além de criar e produzir.

A autora entende, ainda, que, em um processo em que o trabalho, a cultura e a ciência se completam, o trabalho passa a ser compreendido como princípio educativo, deixando de ser concebido apenas como um aprender no fazer prático, mas como parte da experiência do sujeito, detentor de diferentes habilidades que o possibilita ser produtor de sua realidade, além de ter condições de transformá-la.

Utiliza-se, neste trabalho, de tal conceito de integração, baseado no reconhecimento de que a política estadual das escolas profissionais do Ceará, nos seus documentos oficiais, a compreendem desse modo. Entre os textos norteadores da proposta educativa, tem-se também nos Referenciais para a Oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional da rede estadual de ensino que

a construção de uma proposta diferenciada para o ensino médio integrado à educação profissional fundamenta-se na compreensão da necessidade de uma formação que tenha como base a integração de todas as dimensões da vida humana, com vistas à formação omnilateral dos sujeitos. O trabalho, a ciência e a cultura compõem as dimensões a que nos referimos (CEARÁ, 2013, p. 18).

Fica evidente que, no plano legal, a política pública defende a importância de uma integração curricular que privilegie, além da articulação dos currículos, a formação integral do ser, a partir de um contexto que envolve trabalho, ciência e cultura. No entanto, é importante compreender os mecanismos e atividades cotidianas das escolas para verificar o que dificulta tal interação.

Já foi apontado que há um problema constante na história da Educação Profissional, que deixou marcas que podem ou não refletir nas atuais políticas públicas da modalidade e que, nem sempre, no país, foi explicitado nos documentos oficiais a dualidade histórica entre educação propedêutica e ensino técnico, razão que, entre outros fatores, pode gerar dificuldades nesse processo.

A partir da contextualização da teoria referente à história da Educação Profissional e ao processo de dualismo histórico, na próxima seção serão

apresentadas as observações metodológicas e, por conseguinte, as análises dos dados coletados na pesquisa. Para sua construção, cabe destacar, foi necessária a retomada de pressupostos teóricos que explicam ou corroboram algumas afirmativas ou exposições dos atores participantes.

2.3 Metodologia

A partir da problemática de pesquisa e alinhando-se ao formato do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora tem-se como método de pesquisa o estudo de caso, forma de investigação que tem como eixo central indagações acerca de uma problemática ocorrida em determinado contexto real. O estudo de caso possibilita, desse modo, o desenvolvimento de procedimentos e percepções que podem contribuir ou descrever eventos de natureza gerencial e organizacional, como é o caso dos desafios da integração curricular no contexto de uma escola de ensino médio profissionalizante. Segundo Yin (2001, p. 21),

o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real - tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de alguns setores (YIN, 2001, p.21).

Vale salientar que não se percebe o estudo de caso como uma mera ferramenta exploratória; pelo contrário, compreende-se, nesta dissertação, que esse método de pesquisa pode abranger diferentes instrumentos exploratórios, realizar descrições empíricas e oferecer possíveis proposições para o desenvolvimento de ações.

Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. Em outras palavras, você poderia utilizar o método de estudo de caso quando deliberadamente quisesse lidar com condições contextuais - acreditando que elas poderiam ser altamente pertinentes ao seu fenômeno de estudo (YIN, 2001, p. 32).

O mesmo autor acrescenta que, em alguns estudos de casos, nem sempre os fenômenos são discerníveis em situações reais, o que pode ser resolvido com um conjunto de características técnicas, como a coleta de dados e as estratégias de análise, favorecendo, assim, o esclarecimento do problema empírico. Por essa razão, esta pesquisa optou por ouvir diferentes atores e trabalhar com métodos de coletas de dados diferentes, dando mais clareza às análises.

Após a construção descritiva do contexto da instituição e das indagações a respeito da problemática, foi traçado um percurso metodológico, com a determinação dos sujeitos, dos instrumentos de pesquisa, do processo de coleta de dados e, por último, das possíveis estratégias de análise.

O processo de escolha dos sujeitos participantes foi realizado a partir do entendimento de que a problemática da pesquisa perpassa toda a rotina escolar, visto que a integração do currículo é uma prioridade da gestão escolar, em parceria com a coordenação do curso de Hospedagem. O núcleo gestor objetiva, como se sabe, a melhoria das condições e o aproveitamento de ensino, otimizando a aprendizagem e possibilitando a promoção da qualidade de educação para os estudantes. Além disso, foram entrevistados os professores, pelo fato de serem eles os executores, na prática, da proposta integrativa, e os alunos, por serem agentes formados pelo currículo da instituição.

Os envolvidos neste estudo de caso são, desse modo, a gestão escolar, o coordenador técnico do curso de Hospedagem, os professores da base comum e técnica e os alunos das turmas da 2ª e 3ª série do curso. Os alunos da 1ª série não participam da pesquisa porque só cursam disciplinas técnicas a partir do segundo semestre, fato que impede o reconhecimento das disciplinas técnicas e da totalidade do currículo escolar, além do contato com os professores da formação profissionalizante.

Como instrumento de pesquisa foram definidos para os integrantes do núcleo gestor e o coordenador técnico a entrevista semiestruturada, que tem como característica um roteiro previamente elaborado. A escolha por esse instrumento baseou-se na opinião de que a entrevista tem como marca própria a construção de questionamentos básicos, que partem das hipóteses relacionadas ao tema da pesquisa, caracterizando um determinado evento ou situação. Segundo Triviños (1987, p.146), a entrevista semiestruturada “favorece não só a descrição dos

fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade”.

As perguntas das entrevistas foram construídas a partir de categorias de análise, denominadas de bloco temático, considerando a clareza da linguagem e a ordem de aplicação. Tais categorias buscaram apresentar as experiências profissionais do entrevistado, suas percepções no que se refere à proposta de integração e como se dá a prática pedagógica na instituição, totalizando, assim, 12 perguntas. O fato de se optar pela entrevista semiestruturada também permitiu uma boa interação com esses sujeitos e a inserção de alguns questionamentos surgidos a partir de respostas, com o objetivo de esclarecer ou elucidar as situações citadas.

O coordenador técnico, mesmo não fazendo parte do núcleo gestor da escola, também participou da entrevista, com as mesmas proposições. Contudo, devido à posição profissional na instituição, alguns dos itens foram direcionados ao desenvolvimento de suas atividades na escola.

Para os professores e alunos, foi escolhido como instrumento de coleta de dados o questionário, pela quantidade de sujeitos participantes, visto que ele seria o mais viável para condensar as percepções, além de se distinguir da entrevista semiestruturada, o que também permitiria, como já mencionado, o cruzamento de dados por instrumentos diferenciados. Como características positivas desse método tem-se, parafraseando Ribeiro (2008), garantia do anonimato, questões objetivas de fácil pontuação, questões padronizadas que garantem a uniformidade e facilidade na conversão dos dados.

Tanto para os estudantes quanto para os professores foram aplicados questionários com cinco possibilidades de respostas, com a opção de discordarem totalmente das afirmativas, discordarem parcialmente, concordarem totalmente, concordarem parcialmente ou não discordarem nem concordarem. Eles não foram estruturados em categorias ou blocos; no entanto, para a melhoria das análises, as afirmativas partiram de eixos estruturantes.

Para os professores, a pesquisa direcionou os itens aos eixos voltados para a percepção sobre gestão escolar, proposta de integração, Projeto Político Pedagógico, currículo de Hospedagem, TESE como modelo de gestão e práticas pedagógicas como elementos da integração curricular.

Para os discentes, os eixos estruturantes foram construídos a partir do reconhecimento da integração curricular no contexto escolar; as percepções da

prática docente, a partir do reconhecimento da filosofia de gestão; a verificação da relevância do currículo técnico e propedêutico para a continuidade de sua formação pessoal. Todos os questionários foram construídos com 14 itens afirmativos.

O processo de aplicação dos instrumentos fugiu às previsões iniciais da pesquisa, porque no dia 25 de abril de 2016 foi deflagrada a greve dos professores estaduais, com a adesão da maioria das escolas públicas de ensino médio. Na EEEP Elsa Maria, os docentes da base nacional comum, por unanimidade, votaram a favor da greve e aderiram ao movimento, enquanto os professores técnicos não paralisaram, mantendo suas atividades. Entretanto, os alunos, em apoio aos professores do currículo propedêutico, não frequentaram as aulas dos docentes técnicos. Com isso, a aplicação dos questionários foi dificultada, o que não aconteceu com os três professores técnicos que, por não estarem em greve, encontravam-se cumprindo horário na escola.

Enquanto pesquisadora e profissional da instituição, para resolver essa questão, solicitei a ajuda dos grevistas, marcando horário em suas residências ou em espaços alternativos para a aplicação dos questionários. Na previsão inicial da pesquisa, esse momento levaria dois dias, mas foram necessários dez dias de aplicação, devido ao deslocamento e à disponibilidade dos sujeitos. Por essa razão, não foi possível a aplicação do instrumento com todos os educadores, consolidando, assim, um total de 19 professores participantes, como apresentado no quadro abaixo.

Quadro 4 - Comparativo entre a lotação de professores e os participantes da pesquisa

NÚMERO DE PROFESSORES LOTADOS NA ESCOLA	
BASE COMUM	18 PROFESSORES
PROFESSORES TÉCNICOS CURSO HOSPEDAGEM	3 PROFESSORES
TOTAL	21 PROFESSORES
NÚMERO DE PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA	
BASE COMUM	16 PROFESSORES
PROFESSORES TÉCNICOS CURSO HOSPEDAGEM	3 PROFESSORES
TOTAL	19 PROFESSORES

Fonte: Elaboração própria (2016).

A aplicação dos questionários dos alunos começou com os da 2ª série e, como isso não foi possível de forma coletiva, por eles não estarem na escola,

utilizou-se a estratégia de comunicação via ligações e recado nos veículos de comunicação alternativos, como Whatsapp e Facebook. Por essa razão, a coleta de dados aconteceu entre os dias 28 de abril a 09 de maio de 2016, em horários alternados, conforme a possibilidade do aluno em ir à escola.

Com os discentes da 3ª série, a aplicação foi diferenciada, pois eles resolveram, após a primeira semana de greve, não mais aderirem ao movimento, retornando, assim, à escola para assistirem às aulas dos professores técnicos. Essa circunstância permitiu a aplicação coletiva dos questionários, realizada no dia 03 de maio, no período da manhã, horário destinado a uma das disciplinas técnicas, sendo cedidos alguns minutos da aula para a realização da coleta dos dados.

Devido ao contexto de greve e a outras particularidades dos educandos, não foi possível a aplicação do instrumento com todos os alunos matriculados, conforme indicado a seguir.

Quadro 5 - Comparativo entre os alunos matriculados no curso de Hospedagem e os participantes da pesquisa

NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS	
2º SÉRIE (HOSPEDAGEM)	34 ALUNOS
3º SÉRIE (HOSPEDAGEM)	29 ALUNOS
TOTAL DE ALUNOS (SIGE)	63 ALUNOS
NÚMERO DE ALUNOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	
2º SÉRIE (HOSPEDAGEM)	30 ALUNOS
3º SÉRIE (HOSPEDAGEM)	28 ALUNOS
TOTAL DE ALUNOS	58 ALUNOS

Fonte: Elaboração própria (2016).

Para aplicação desses questionários, cabe destacar, foi necessário o auxílio de professores técnicos e das demais coordenadoras, que, nos momentos em que a pesquisadora não estava na instituição, aplicavam os instrumentos. Os horários também foram bem alternados, pois, como o público, em sua grande maioria, não reside na cidade, sendo geralmente oriundo das praias ou zona rural, dependia de transportes alternativos, já que os ônibus escolares paralisaram o traslado durante a greve.

No que se refere à realização da entrevista, inicialmente agendada com os membros do núcleo gestor e o coordenador técnico para os dias 25, 26 e 27 de abril,

ela precisou ser cancelada devido ao clima negativo gerado pela greve e pela tentativa da gestão em manter os estudantes na escola.

A primeira entrevista só aconteceu no dia 02 de maio, às 8 horas, com uma das coordenadoras escolares, responsável pelo acompanhamento pedagógico e disciplinar na escola, que respondeu aos questionamentos de maneira tranquila, em, aproximadamente, 16 minutos sem interrupções da entrevistada e pequenas interferências da pesquisadora.

A entrevista seguinte aconteceu no dia 03 de maio, às 10 horas, com o coordenador técnico do curso de Hospedagem. O entrevistado também se mostrou bem disponível em atender à solicitação da pesquisadora, além de responder com clareza e objetividade aos questionamentos propostos. Devido a algumas situações relatadas, também foram feitas algumas interferências e solicitações de explicações sobre algumas respostas.

No dia 05 de maio, foram realizadas as últimas entrevistas, com a diretora e a outra coordenadora escolar, às 8h e às 10 horas, respectivamente. A entrevista com a diretora foi a mais longa, totalizando 26 minutos. A gestora solicitou algumas pausas e pediu para que algumas perguntas fossem refeitas. A partir de percepções empíricas, mesmo com interferências, a entrevista foi tranquila e a entrevistada não mostrou qualquer tipo de resistência, mostrando-se bem receptiva em participar.

A última coordenadora a ser entrevistada relatou anteriormente às gravações que não gostava desse método de coleta de dados, mas a conversa com ela também foi tranquila como as demais, embora tenha surgido um sentimento de “culpabilização” de alguns atores, sendo necessário, por isso, por parte da pesquisadora, novos questionamentos devido a algumas respostas dadas.

Sobre a aplicação dos questionários, enquanto pesquisadora que participa diariamente do campo de pesquisa como coordenadora, senti os alunos bem mais tranquilos na resolução do instrumento de pesquisa. A mesma percepção não aconteceu com relação aos professores, pois, em algumas situações, mesmo informando que os nomes não seriam divulgados e que os dados seriam mantidos dentro da ética dos processos de pesquisa, foram realizadas justificativas orais sobre suas escolhas, bem como dúvidas na hora de optarem por certas alternativas.

Nesse contexto de tensão, provocado pela efetivação de uma greve, é que se deu toda a trajetória de aplicação dos instrumentos de pesquisa de campo. Contudo, importante destacar, que mesmo com as dificuldades, tudo ocorreu no período

previsto. Vale ressaltar que sem o auxílio e a disposição de muitos dos participantes, que se mostraram favoráveis para a realização da pesquisa, a consolidação de material não teria sido possível. Com o término das aplicações dos instrumentos, os dados se mostraram suficientes e indispensáveis para o processo de análise.

2.4 Análise da integração curricular na EEEP Elsa Maria Porto

Esta seção tem como objetivo o uso reflexivo dos dados coletados a partir das pesquisas de campo, analisando, por intermédio do material coletado e com o auxílio do referencial teórico de Paro (2001), Ramos (2005), Gadotti (1997), Veiga (2003), Lück (2000), dentre outros e dos documentos oficiais da Política Pública de Educação Profissional do Ceará, como as percepções dos sujeitos envolvidos se relacionam aos aspectos inerentes ao processo de integração do currículo na EEEP Elsa Maria. Como já mencionado, as entrevistas partiram de categorias de análise ou blocos temáticos e os questionários foram construídos a partir de eixos estruturantes.

Como o problema de pesquisa se passa dentro de uma organização educativa, as análises iniciaram-se com a observação de quem são os sujeitos enquanto profissionais e como se deu seu ingresso na referida instituição. Posteriormente, apresentam-se as observações desses participantes quanto à dinâmica organizacional da escola, além da sua compreensão e do seu reconhecimento dos documentos oficiais, bem como dos aspectos relacionados ao planejamento. Após esse momento, foi analisada brevemente a integração curricular sob o prisma dos participantes e, por último, apresentados os resultados encontrados.

É importante ressaltar que, mesmo com um só item dedicado mais diretamente à integração, toda a análise voltou-se para a temática e para os desafios desse processo para a gestão escolar. Sendo assim, a integração é transversal a todos os eixos, além de servir como suporte reflexivo para o desenvolvimento das seções. Outra informação relevante é que tanto as entrevistas como os questionários de alunos e professores foram utilizados simultaneamente com o objetivo, como já mencionado, de cruzar dados e estabelecer padrões de análise.

2.4.1 Identificação dos sujeitos da pesquisa

A pesquisa contou com três grupos de sujeitos: professores, alunos e gestores escolares, além do coordenador técnico do curso. Com relação à gestão escolar e à coordenação de curso, o grupo foi composto por quatro mulheres e um homem, na instituição por pelo menos quatro anos, ingressantes por processo de seleção. Abaixo segue um quadro sistematizando com uma breve apresentação de cada um deles. Os nomes apresentados são fictícios, representados pela letra E, acrescido de um número de identificação, para que as identidades sejam resguardadas. Todos os participantes são referenciados ao longo do texto como sujeitos do gênero masculino, pois questões de gênero não são relevantes ou determinantes para o contexto trabalhado na pesquisa.

Quadro 6 - Descrição dos sujeitos da gestão escolar e coordenação técnica

FUNÇÃO	FORMAÇÃO	INGRESSO NO CARGO	TEMPO NA EEEP	EXPERIÊNCIAS ANTERIORES COM EMI
E1- Coordenador escolar	Ciências Sociais e Pedagogia. Não relatou se possui pós-graduação	Seleção Pública, pela SEDUC e é professora efetiva da rede	cinco anos	NÃO
E2- Coordenador Técnico ou Coordenador de Curso	Graduação em Turismo. Não relatou se possui pós-graduação	Seleção Pública pelo CENTEC. Não é professor efetivo da rede.	cinco anos	NÃO
E3- Diretor	Graduação em Pedagogia. Possui pós-graduação	Seleção Pública, pela SEDUC. Não é professor efetivo da rede.	oito anos	NÃO
E4- Coordenador escolar	Graduação em Geografia. Possui pós-graduação	Seleção Pública, pela SEDUC e é professora efetiva da rede.	oito anos	NÃO

Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados nas entrevistas (2016).

A partir desse quadro, constata-se que os sujeitos não ocupam cargo por indicação, pois todos passaram por seleção pública, independente de serem efetivos ou não do estado do Ceará. Outro dado relevante é que todos são formados em cursos da área de Humanas e que, aparentemente, a função que ocupam é estável, visto que a escola tem oito anos de funcionamento e todos eles estão há, pelo menos, cinco anos exercendo suas atividades na instituição. Os entrevistados não trabalharam anteriormente em nenhuma escola de Ensino Médio Integrado, o que

significa que qualquer contato com a proposta de Educação Profissional integrada aconteceu apenas na referida instituição.

O questionário dos docentes também aborda, como vemos no quadro abaixo, algumas informações sobre a formação e área de atuação, além de idade e tempo na instituição.

Quadro 7 - Informações relativas aos professores que participaram da pesquisa

PARTICIPARAM DA APLICAÇÃO	TEMPO NA EEEP				LOTAÇÃO NA EEEP					CONTRATAÇÃO	
	DE 2 A 3 ANOS	DE 3 A 4 ANOS	DE 4 A 6 ANOS	7 ANOS A 8 ANOS	CIÊNCIAS HUMANAS	CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA	LINGUAGENS E CÓDIGOS	FORMAÇÃO EM TURSIMO	NÃO LEIONAM A DISCIPLINA DE SUA FORMAÇÃO	EFETIVOS	TEMPORÁRIOS
19	02	04	03	10	03	06	06	03	01	15	04

Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados nos questionários (2016).

O quadro demonstra uma estabilidade no grupo de professores, com nenhuma rotatividade e maioria já efetiva na educação do estado. Essa situação pode ser um ponto favorável para a construção da identidade e autonomia da escola, além da continuidade do projeto com os mesmos participantes.

Outro elemento favorável é que apenas um professor não está lotado na sua disciplina de formação, aspecto positivo no processo de ensino e aprendizagem, visto que permite um melhor reconhecimento e alinhamento dos conteúdos lecionados por cada educador aos documentos norteadores da proposta da instituição.

A partir desse breve reconhecimento de quem foram os sujeitos participantes, iniciam-se as observações a partir das experiências relatadas pela comunidade escolar da referida EEEP e como a gestão e os demais sujeitos se organizam na dinâmica escolar da instituição.

2.4.2 A dinâmica e a organização da EEEP

Segundo a proposta oficial e o desenho da política pública, a escola deverá ser organizada e gerida pelos princípios indicados na Tecnologia Empresarial Socioeducacional, sendo administrada por um núcleo diretivo composto pela diretora, uma secretária e três coordenadoras escolares.

A organização das atividades deve seguir as definições da rede de EEEPs do estado, cumprindo o currículo mínimo, lotando os professores dentro da carga horária prevista e executando os recursos financeiros e administrativos em prol do atendimento das necessidades escolares, além do cumprimento dos requisitos legais.

O modelo de gestão deve ser o principal mecanismo de organização da dinâmica escolar, independente de convergir ou não em uma filosofia de formação integral dos estudantes, sendo compreendida como instrumento de gestão da escola e exigência da Secretaria, com a realização de formações semestrais com os diretores no intuito de garantir a aplicação de suas premissas na instituição. Relacionando-a, assim, à integração curricular, deve, na compreensão do discurso oficial, como no Guia de Rotina (2015), articular formação técnica à propedêutica, em busca de melhores resultados, cumprimento das metas determinadas no plano de ação escolar e transformação dos dados referentes ao ingresso dos estudantes na universidade.

Como a TESE apresenta um roteiro gerencial, dentro do presente eixo, que versa sobre a dinâmica da EEEP, foram inseridos alguns itens nos instrumentos de pesquisa que relacionavam a ferramenta de gestão ao processo de articulação curricular. Com isso, no que se refere à formação integral do estudante e quanto ao uso dessa tecnologia na gestão, foram encontradas algumas respostas interessantes e, ao mesmo tempo, contraditórias nas entrevistas aplicadas à gestão e à coordenação técnica.

De que maneira a TESE relaciona-se, auxilia, dificulta a proposta de formação omnilateral defendida pelos documentos norteadores da escola?

E1 A TESE, ela é uma base fundamental para essa formação. No contexto geral

mesmo... da proposta do projeto... a TESE, ela é fundamental. Tudo que ela propõe, dentro da adaptação para a escola, sabendo que a TESE, ela não é direcionada inicialmente para a escola, mas ela traz uma realidade muito, muito adequada para que a proposta das escolas profissionais regem. Penso que a TESE deveria ainda estar mais frequente nas discussões e nos planejamentos.

- E2** Eu acho que a TESE está muito mais voltada para a questão do mercado de trabalho, mesmo! Até pela sua origem de formação, da Odebrecht, da questão do mercado, de formar pessoas para o mercado. Inclusive.... É até um cuidado mesmo, às vezes, em sala de aula e em algumas conversas com colegas professores, falamos que não podemos só formar técnicos, mas precisamos formar o homem.
- E3** A TESE ela só faz. A TESE sendo praticada, ela consegue fazer inclusive a integração curricular. Esse ano, aliás, todos os anos, nós sentimos a necessidade de visitar a TESE para que o professor, seja da base comum ou técnica, para que a diretora, para que o vigilante, para que a coordenadora, todos rememorem o que é a filosofia da TESE, o que ela propõe e que resultados ela nos possibilita alcançar. A filosofia da TESE não é mais do que você entender e praticar aquilo que você entendeu dentro da filosofia, na gestão. Ou seja, você saber que você é responsável por fazer aquele resultado acontecer e que o resultado só vai acontecer se tiver essa integração. Tanto na integração curricular como na integração no sentido de comunicação, de relacionamento... então, a TESE contribui sim!
- E4** A TESE tem a proposta muito bonita, mas ela fica a desejar, pois ela não está sendo aplicada como deveria ser. Não sei, não estou procurando culpados. Mas, ao mesmo tempo, até assumindo um pouco... Eu acredito que a TESE precisava ser uma cartilha de cabeceira e ser aplicada, não só lida, mas aplicada, porque o que nós fazemos... Trabalhamos um pouco a TESE e depois ela é esquecida. Então, a contribuição dela é muito forte, mas está a desejar. Ela está vazia

Antes de realizar qualquer comentário com relação às respostas obtidas, é válido lembrarmos o que escrevemos acima sobre os documentos norteadores da EEEP enquanto abordam a omnilateralidade ou formação integral.

Tal ideia não corrobora com a formação neoliberal, voltada para o atendimento apenas das necessidades de mercado. Por essa razão, mesmo que a TESE não esteja sendo praticada como prevista na instituição, é importante refletir até que ponto uma ferramenta de gestão como ela contribui para o processo de integração.

Entretanto, partindo para a análise das falas dos entrevistados, com exceção do sujeito E2, os demais concordaram que a ferramenta auxilia na efetivação do currículo integrado, inclusive com a utilização da expressão “ela só faz” pelo sujeito E3. Essa expressão é muito utilizada no contexto local e significa que a TESE é vista como uma ferramenta que dá conta das necessidades. Isso permite a avaliação de que se a filosofia for bem aplicada, possibilita a integração do currículo.

Porém, essa é uma afirmação que, no decorrer desta pesquisa, entende-se que não depende apenas de uma tecnologia ou ferramenta de gestão para se efetivar, uma vez que as questões referentes à integração curricular são complexas e envolvem diferentes dimensões, inclusive a própria política de Educação Profissional. Além disso, dentro da proposta defendida pelo Decreto nº 5.154/2004, pela LDB nº 9394/96 e por outros documentos que referendam a Educação Profissional de Nível Médio Integrado, essa dimensão de formação integral não se alinha a um modelo empresarial que visa ao atendimento das demandas de mercado e à busca por resultados quantitativos.

No que se refere à fala do sujeito E2, destoante das demais, chama atenção o relato de que, quando está com os colegas e em sala de aula, ele discute acerca da importância da formação de sujeitos tanto para o mercado de trabalho quanto para o mundo acadêmico, e não apenas técnicos. Isso possibilita refletir que o participante compreende a importância de uma formação diferenciada, mais humanística, baseada na proposta dos documentos norteadores, a partir da avaliação de que a proposta da TESE é empresarial, de atendimento ao mercado, não convergindo com a ideia de omnilateralidade.

Já o sujeito E4 afirmou que a TESE deveria ser uma cartilha sempre revista, o que leva novamente à compreensão de que a escola não tem vivenciado de maneira ativa esse modelo de gestão. Outra reflexão importante que deve ser analisada mais detidamente pela gestão é como construir uma proposta participativa e democrática inserida em um modelo de gestão fechado, como a TESE, que possibilite práticas educativas voltadas para a integração, pensada coletivamente. Segundo o que vem

sendo proposto nesta pesquisa, ela já foi testada inicialmente no curso de Hospedagem, visando à sua expansão posterior, fugindo, desse modo, de um padrão específico para toda a escola.

Já a entrevista do sujeito E3 demonstra que o fato de a TESE definir o que cada um precisa fazer e que resultados devem atingir é positivo no que se refere à integração. Discorre, ainda, acerca de itens favoráveis, como a comunicação e o relacionamento, não se referindo, entretanto, à formação do estudante e sua relação com a proposta de omnilateralidade.

Fica claro também pela fala de pelo menos três dos entrevistados que a TESE não está tão presente na instituição e que a gestão tem o desejo de que esse modelo seja efetivo na gerência escolar. Inclusive, vale destacar, o material já foi revisto para “rememorar” sua filosofia, mas, de acordo com o entrevistado E4, não vem sendo aplicado como deveria. Destaca-se que o Manual Operacional da TESE, escrito pelo Instituto de Co-responsabilidade pela Educação, prevê que

a gestão de uma escola em pouco difere da gestão de uma empresa. Na realidade, em muitos aspectos, a gestão de uma escola apresenta nuances de complexidade que não se encontram em muitas empresas. Assim sendo, nada mais lógico do que partir da experiência gerencial empresarial acumulada para desenvolver ferramentas de gestão escolar. O presente documento trata exatamente disto. Com base na Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO) foi sistematizada uma variante a ser utilizada no ambiente escolar (ICE, 2004, p. 3-4).

Entendemos que, no contexto de escola pública, como é o caso da EEEP, que busca a integração, essa é uma afirmação no mínimo perigosa. Sabe-se que é muito importante que a gestão democrática e participativa ocorra de forma efetiva e contínua, considerando aspectos e peculiaridades do curso de Hospedagem e características e necessidades da instituição.

Ainda na linha teórica que vem sendo traçada no decorrer desta pesquisa, não escolhida de modo aleatório, mas definida de uma maneira que convergisse e se alinhasse às propostas defendidas pelos documentos que referendam o ensino médio integrado à formação técnica, não se pode compreender a escola pública com uma empresa. Pelo contrário, qualquer análise de política pública, de resultados escolares ou ações referentes ao campo da educação fogem, muitas vezes, de padrões comuns, pois, como afirma Paro (1999, p. 126), a escola é diferente das empresas, que “visam à produção de um bem material tangível ou de um serviço

determinado, imediatamente identificáveis e facilmente avaliáveis”. Ela tem como matéria-prima a ação humana, que produz saberes diferentes, não podendo ser mensurados por medidas iguais.

No que se refere à gestão de escolas, em especial à gestão democrática, o mesmo autor relata que, ao se pensar em gestão democrática, deve-se também democratizar as funções e atribuições, o que não é uma característica administrativa das empresas.

Administrar uma escola pública não se reduz à aplicação de uns tantos métodos e técnicas, importados, muitas vezes, de empresas que nada têm a ver com objetivos educacionais. A administração escolar é portadora de uma especificidade que a diferencia da administração especificamente capitalista, cujo objetivo é o lucro, mesmo em prejuízo da realização humana implícita no ato educativo. Se administrar é usar racionalmente os recursos para a realização de fins determinados, administrar a escola exige a permanente impregnação de seus fins pedagógicos na forma de alcançá-los (PARO, 1999, p. 7).

Sendo assim, em um contexto organizacional e em prol da adequação à dinâmica da EEEP que objetiva a integração, é relevante que a gestão reconheça o que propõe a escola na formação omnilateral e como a TESE pode alinhar-se a esse contexto, de maneira a contribuir ou adequar-se à articulação. É mister a defesa de que a instituição precisa construir autonomia e identidade próprias, para que a gestão e a comunidade possam gerir esse novo contexto de integração, iniciado na dinâmica organizacional.

No que tange à organização da escola, a gestão tem autonomia para realizar a distribuição das lotações dos educadores, organizar os espaços de aprendizagem, gerir, junto com a comunidade, os recursos financeiros e definir quais projetos serão trabalhados no decorrer do ano letivo.

Essa breve explicação faz-se necessária para a compreensão de que a escola tem certa autonomia em muitos aspectos gerenciais para pensar sua rotina, além de definir como cada membro da gestão vai atuar para o cumprimento das demandas previstas, tendo a filosofia da TESE como instrumento para a execução das tarefas institucionais. A SEDUC, mesmo definindo que todos os coordenadores são escolares, permite que a gestora distribua as tarefas e reorganize as responsabilidades dentro da instituição, com o intuito de que essas decisões beneficiem a proposta educativa e a melhoria dos resultados escolares.

Como a temática central deste trabalho parte do processo de integração e suas dificuldades na efetivação, é importante refletir como a escola se organiza e como ela tem possibilitado ou interferido no processo de integração do currículo.

Inicia-se, para isso, a análise com as entrevistas direcionadas aos gestores e ao coordenador técnico, em que se solicitou que os sujeitos relatassem quais atividades desempenham atualmente em sua função. A pergunta foi pensada com o objetivo de perceber se a maneira como se organizam as tarefas na rotina da gestão e coordenação do curso de Hospedagem parte de uma necessidade ou tem como objetivo a integração do currículo. Cabe notar que se entende que a organização da gestão pode ser determinante ou contributiva para que os demais participantes da escola consigam efetivar ou construir espaços de articulação do conhecimento. Como resposta ao questionamento, tem-se o seguinte recorte:

Quais atividades desempenham atualmente em sua função?

E1 Eu acompanho os professores de uma área, na parte de formação pedagógica, formação continuada, dando essa assistência e esse apoio, de maneira que eles possam estar atuando em sala de aula. Mas também realizo um acompanhamento direcionado aos alunos, de maneira com que nós possamos perceber as dificuldades de aprendizagem ou mesmo de alinhamento (...) meu trabalho é direcionado não só aos professores na parte de coordenação pedagógica, mas também na parte de acompanhamento dos alunos.

(...) atualmente, estou acompanhando a área de Humanas, houve uma mudança no ano de 2016. Já acompanhei a área de Ciências da Natureza, certo, e agora estou acompanhando a área de Humanas. Quanto ao acompanhamento de alunos, eu acompanho o grupo de alunos de segundo ano.

E2 Hoje é muito mais essa parte da questão das aulas das disciplinas técnicas nos planejamentos e, também, o acompanhamento do estágio. Isso (o estágio) acaba até tirando um pouco o tempo do acompanhamento das disciplinas.

E3 A minha atuação é organizar o espaço para que ele aconteça dentro de uma perspectiva pedagógica, de modo que nós consigamos conciliar o trabalho da base comum e técnica e o aluno consiga concluir o seu curso como um

profissional que esteja alinhado, capacitado, apto a entrar no mercado de trabalho e na universidade. Para isso, exige que a gestora tenha uma visão bastante global das situações e que, também, consiga estar participando de tudo.

- E4** Nós desempenhamos as funções pedagógicas que nos são orientadas e, dentro delas, a coordenação do estágio, que nos exige um pouco mais de atenção, pois trabalhamos com dois setores, o interno e o externo, ou seja, o público que são os nossos alunos e a sociedade que está lá fora, esperando que esse aluno chegue com o perfil profissional traçado e almejando o seu espaço no mercado de trabalho.

Para a melhor compreensão das respostas dos entrevistados, é pertinente ressaltar que o sujeito E1 atua como coordenador escolar, o participante E2 é o atual coordenador de curso, o participante E3 está na função de diretor da instituição e o E4 também atua como coordenador escolar, mas se intitula coordenador de estágio.

Percebe-se que o primeiro entrevistado deixa claro que acompanha os professores de uma área e de uma determinada série. Com isso, evidencia que há uma divisão pragmática das tarefas. Torna-se pertinente, portanto, fazer um paralelo com as escolas de ensino regular do estado, já que essa divisão é uma característica desse tipo de ensino, que divide os planejamentos em três áreas – Ciências da Natureza e Matemáticas, Ciências Humanas e Linguagens e Códigos –, com cada coordenador acompanhando uma área diferente.

A resposta do entrevistado leva a uma interpretação de que há outros sujeitos que coordenam as demais áreas, o que pode ser herança ou resquício do gerenciamento das escolas regulares do estado, visto que a própria EEEP já foi uma escola regular. Outro fato importante na sua fala é que há uma rotatividade na coordenação de área, pois, em outro momento, o coordenador já acompanhou outra área do conhecimento. Isso pode mostrar que a divisão das tarefas não está focada em aptidões específicas, mas é distribuída para facilitar os acompanhamentos ou mesmo a continuidade da compreensão disciplinar de currículo.

O acompanhamento dos alunos também é dividido por coordenações, o que mais uma vez reafirma a divisão das atribuições da gestão por segmentos. Analisando essa forma de dividir tarefas junto ao que propõe o Regimento Escolar (2016), tem-se a seguinte proposta:

Art. 9º - A coordenação escolar é uma instância integradora e articuladora das ações pedagógicas e didáticas na escola, constituindo-se como agentes de reflexão e intervenção no processo de ensino e aprendizagem, de acordo com as diretrizes da proposta pedagógica da escola.

Art. 10º - Ao coordenador escolar compete:

- I. organizar os serviços pedagógicos da instituição, assegurando qualidade e eficiência do processo ensino-aprendizagem;
 - II. assinar os documentos relativos à escrituração escolar, juntamente com o secretário escolar;
 - III. propor medidas e baixar diretrizes, normas e instruções a respeito do regime, didático e disciplinar;
 - IV. coordenar a elaboração e execução do projeto pedagógico da Instituição;
 - V. promover a integração escola, comunidade e família;
 - VI. representar a Instituição onde se fizer necessário;
 - VII. convocar e presidir as sessões da Congregação de Professores e Conselho de Classe;
 - VIII. constituir comissões de professores e especialistas para decidir assuntos de ordem pedagógica e disciplinar;
 - IX. cumprir e fazer cumprir o Regimento Escolar e a legislação educacional vigente;
 - X. dar conhecimento a toda comunidade escolar sobre o presente Regimento;
 - XI. construir coletivamente o Projeto Político Pedagógico, cuidando do seu acompanhamento e atualização periódica;
 - XII. participar e assessorar o processo de elaboração do Plano de Ação da Escola; avaliar os resultados do trabalho docente, estabelecendo estratégias de aprendizagem para a recuperação dos alunos com menor rendimento; desenvolver estratégias de formação em serviço dos recursos humanos da área administrativa, em consonância com o Projeto Pedagógico
- (EEEP, 2016, p. 12).

Pela descrição inicial do documento, entende-se que a coordenação é a instância que tem como foco integrar e articular todas as ações pedagógicas da escola, não determinando de forma específica como isso acontece. O documento, nos demais artigos explicitados acima, não faz nenhuma menção à divisão de tarefas por área ou por segmento de alunos. Ou seja, ela não está documentada ou, pelo menos, referenciada em nenhum documento oficial. O Guia de Rotinas (2014) e os Referenciais (2013) para as escolas profissionais também não trazem nenhuma proposta de divisão de tarefas da coordenação por área. Por isso, seria interessante que houvesse ao menos uma explicação no Regimento Escolar acerca de tal fato, visto que nele há um item que descreve a atuação do coordenador escolar e a execução das atividades direcionadas ao cargo.

O segundo sujeito entrevistado atribuiu a sua função como acompanhamento das disciplinas técnicas, mostrando que é o estágio que demanda a maior parte do seu tempo. Implicitamente deixa entender que o acompanhamento pedagógico dos seus pares, professores técnicos, uma das mais importantes ações da sua função,

fica em segundo plano. Essa reflexão possibilita análises sobre como se dá o planejamento coletivo entre técnicos e professores da base comum, visto que o fato de os professores técnicos não estarem integrados aos planejamentos da base comum exige que o coordenador faça essa articulação. Assim, se esses espaços de diálogo, repasse e planejamento não estão acontecendo com certa constância por questões do estágio, o fato pode ser um elemento importante no distanciamento das duas áreas. É importante deixar claro que o estágio, disciplina dos quatro últimos meses da formação técnica, embora seja tão fundamental como as demais, não pode ser visto, dentro de um curso com duração de três anos, como a ação mais importante do contexto formativo do estudante.

O terceiro entrevistado é o que se responsabiliza, através da análise do seu discurso, por viabilizar uma conciliação entre a base comum e técnica, embora a atribua à organização pedagógica dos espaços. Organizar espaços de aprendizagem, mesmo sendo uma atividade fundamental, não é a única ação que garante a articulação e não necessariamente deve ser uma ação realizada pela própria direção, podendo ser delegada e executada por outros atores. A escola precisa construir relações coletivas entre as disciplinas mesmo que, ainda que *a priori*, sejam estratégias interdisciplinares garantidas nos planos de ensino e planejamentos que reconhecem as especificidades do curso de Hospedagem ou de qualquer outro curso.

O entrevistado E3, atual diretor, pode ser um elemento conciliador entre as diferentes bases, articulando um movimento em prol dessa integração. No entanto, uma análise mais detalhada das condições impostas pela política pública e a compreensão histórica de como aconteceu a educação profissionalizante no Brasil também são fatores muito importantes para se refletir acerca de possíveis situações que dificultam ou permeiam o contexto geral da integração na escola.

Vale também ressaltar que a política de Educação Profissional no Ceará e, conseqüentemente, na EEEP, configurou-se, como já mencionado em um dos capítulos anteriores, como um modelo *top/down*, sendo pensada pelos representantes estatais e colocada em prática pela escola, sofrendo interferências muitas vezes não previstas em seu desenho e no texto oficial.

Para melhor referenciar esse contexto de construção e efetivação do projeto de Educação Profissional, chama-se atenção para o ciclo de política descrito por Mainardes (2006, p. 50), que entende que, ao se analisar uma política pública, “o

foco deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática”.

O autor faz essa afirmativa porque entre o discurso e a ação prática existem atores que a executam e, a partir da maneira como cada um identifica e compreende a proposta, ela pode apresentar incongruência com a mesma política executada em outros espaços e por outros sujeitos. Mainardes discorre, ainda, sobre os conflitos, a disparidade dos discursos, a acomodação, a resistência e outros fatores que interferem diretamente na aplicação de qualquer projeto.

Dessa forma, é importante, como menciona o entrevistado E3, que a gestão viabilize a integração, mas é essencial também compreender o projeto de Educação Profissional e refletir como ele vem se estruturando no contexto local antes de projetar os passos futuros ou as ações interventivas da integração na instituição.

Voltando para a análise institucional, o sujeito E2 expõe as dificuldades em garantir que os professores técnicos vivenciem o repasse de informações ou o acompanhamento pedagógico mais contínuo, mais sistematizado, sendo que isto é justificado por ele pela ausência de tempo destinado aos planejamentos.

O último entrevistado, assim como o segundo, também relatou que sua atividade está mais relacionada ao estágio e à preparação do aluno enquanto profissional. Ele também é coordenador escolar e suas atribuições são as mesmas, em tese, das relatadas anteriormente no Regimento Escolar.

Não se percebe nas falas descrições práticas das atribuições realizadas, tais como o acompanhamento de aulas, a administração dos recursos, o acompanhamento da elaboração do material didático e dos planejamentos, os processos de avaliação, os projetos, entre outras atividades que fazem parte da coordenação ou gestão escolar. Com exceção do E3, os demais profissionais não demonstraram qualquer atuação como articuladores entre as diferentes áreas de formação do currículo da escola ou com pelo menos dois dos eixos do currículo simultaneamente, como a base comum e a base técnica. O Guia de Rotinas (2014), ao se referir à integração curricular, defende que

integrar requer uma leitura da realidade concreta, com a participação dos sujeitos envolvidos na aprendizagem, para desvelar suas relações e suas especificidades. Para isso, é necessário mais do que práticas de cooperação entre as disciplinas, ela exige que as relações entre os conhecimentos da base nacional comum e as disciplinas da formação

profissional sejam construídas sob os eixos do trabalho, ciência, cultura e da tecnologia. Por isso, integrar sob esses eixos, pressupõe um olhar e um fazer comprometidos com as relações estabelecidas no planejamento pedagógico na escola. Nesse sentido, o currículo integrado é uma forma de organização do conhecimento escolar que permite a compreensão das relações complexas que compõem a realidade e possibilita a emancipação dos estudantes (SEDUC, 2014, p. 55).

Ao tratar da integração, mesmo sem apontar como deve se dividir ou realizar o trabalho de cada membro da gestão, o documento aponta para a necessidade de uma leitura da totalidade da proposta da instituição, a fim de definir suas especificidades. Ele afirma que integrar não é apenas relacionar práticas entre disciplinas, mas construir ações comprometidas, estabelecidas no planejamento escolar, ou seja, entendendo que o currículo integrado exige uma maneira diferente de organizar a escola, uma vez que sabe a importância de construir situações que privilegiem a compreensão de relações complexas para uma formação emancipadora dos estudantes. Isso não é possível sem a atuação de uma gestão que visualize a escola como um todo que não pode ser compartimentalizado. Por isso, caminhar ou gerir sem mecanismos que levem as partes, ou os coordenadores, a reconhecerem e atuarem junto com seus pares impossibilita qualquer forma de articulação.

Ainda para entender qual a percepção dos participantes com relação à maneira como a gestão divide suas atribuições, foi acrescentado ao participante E1 um novo questionamento, pois como se tinha uma proposta de entrevista semiestruturada, isso era possível. A pergunta foi “Quais atividades desempenham atualmente em sua função?” Após a resposta do entrevistado, a pesquisadora deu continuidade com o seguinte questionamento:

Você acha que essa divisão de funções, nas áreas de atuação, favorece a integração curricular?

E1 Penso que a divisão não favorece tanto. Ela favorece o trabalho no sentido de facilitar o próprio acompanhamento da coordenação, mas penso que se fosse mais unificado esse encontro de coordenação, já que nós temos mais de uma coordenação na escola. Se nós tivéssemos trabalhando mais conjuntamente, mais unificado, em que todas as coordenações acompanhassem cada encontro de área, inclusive com a base técnica, não só com a base regular, que é a base que eu

acompanho, mas tivéssemos integrado também essa parte de planejamento, é muito mais provável que a integração acontecesse com mais fluidez, com mais facilidade.

A partir dessa complementação, ratifica-se que há uma possível compartimentalização das atividades e que, embora não se afirme que as dificuldades de integração surjam dessa ação, pode-se inferir que a ausência de um trabalho conjunto e unificado impossibilita qualquer iniciativa de articulação, já que as coordenações exercem acompanhamentos direcionados e específicos que não perpassam todos os setores pedagógicos.

Com a fala do entrevistado, chega-se a compreensão de que a gestão propôs a divisão de tarefas com o objetivo de facilitar o trabalho, mas não dimensionou ou percebeu a necessidade de articular essas coordenações, viabilizando um maior diálogo dos eixos curriculares existentes na EEEP.

Diante das respostas dos entrevistados quanto às suas atribuições profissionais, além do depoimento do entrevistado E1 acerca da fragmentação na divisão de trabalho, percebe-se que a gestão escolar, diante do desafio da integração curricular, propõe-se a organizar os coordenadores pelas demandas de trabalho enfrentadas em uma escola de Educação Profissional. Nesse sentido, compreende-se uma limitação acerca da proposta de integração e uma aproximação a um modelo gerencial de resolução de tarefas, que percebe a escola como uma empresa dividida em setores.

Na fala dos entrevistados, nota-se que a equipe gestora deve propiciar uma formação propedêutica e profissional de qualidade. Contudo, essa segmentação das atividades, tal como se observa a partir dos seguintes fragmentos das falas dos participantes, “os professores de uma área”, “estou acompanhando a área de Humanas”, “eu acompanho o grupo de alunos de segundo ano”, “aulas das disciplinas técnicas”, “o acompanhamento do estágio”, “conciliar o trabalho da base comum e técnica”, “coordenação do estágio”, limita a concepção de educação integral que, de acordo com Ramos (2005), deve privilegiar a formação omnilateral dos alunos, considerando as dimensões fundamentais de sua vida social: trabalho, ciência e cultura.

A questão que se depreende dessas análises relaciona-se ao papel da escola de Educação Profissional e a maneira como uma equipe gestora pode se reorganizar a fim de efetivamente “conciliar o trabalho da base comum e técnica”,

compreendendo a formação propedêutica e a profissional como dimensões de uma mesma formação: a formação integral do cidadão estudante da unidade de ensino em estudo.

No que se refere à percepção que os professores têm da gestão junto à efetivação do currículo integrado, também foi inserida uma afirmativa para análise no questionário aplicado. O item trazia a seguinte proposição, definida no quadro abaixo, junto com seus respectivos resultados:

Quadro 8 - Recorte 1: Respostas dos questionários aplicados aos professores

RESPOSTA DOS PROFESSORES					
ITENS	QUANTIDADE DE RESPOSTA POR OPÇÃO				
	Discordo totalmente	Discordo em parte	Nem concordo, nem discordo	Concordo em parte	Concordo totalmente
A gestão escolar possibilita situações que possam favorecer a integração dos currículos.	3	6	2	6	2

Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados nos questionários (2016).

Esse item evidenciou uma inconsistência dos professores quanto ao papel da gestão em relação à integração curricular. Apenas dois deles afirmaram que a gestão possibilita situações que favorecem a integração e três discordaram totalmente da afirmativa, enquanto os demais mostraram algum tipo de variável. A maioria do grupo, 12 professores, mesmo concordando e discordando parcialmente, apresentaram dados que levam à compreensão de que a integração pode ser mais bem desenvolvida ou aperfeiçoada na escola. Essas respostas também podem ser direcionadas ao fato de eles entenderem que há dois currículos sendo executados, percebendo a dupla missão da escola em formar a base comum ao mesmo tempo da formação técnica. No entanto, quando se questiona sobre integração, eles sentem que ainda há o que ser feito para que esse processo ocorra de forma mais aproximada.

Tal dado, assim como os demais, é relevante, pois a escola não visualiza a gestão como um grupo que possibilita a execução de ações que levem à integração do currículo, o que pode ser reflexo da atual escolha da divisão de trabalho ou mesmo, como mencionado pelo E1, “a falta de um trabalho mais conjunto”.

A divisão e atuação do trabalho do núcleo gestor pode refletir diretamente no acompanhamento dos demais setores escolares no que se refere à integração,

embora seja importante ressaltar que nenhum dos entrevistados que compõem a gestão e/ou a coordenação de curso tiveram experiências anteriores à EEEP com currículo integrado ou, pelo menos, com formação técnica articulada ao ensino médio. Em resposta a esse questionamento, têm-se as seguintes colocações:

Experiência com propostas que relacionassem formação técnica e ensino médio de forma articulada

- E1 A minha experiência era exclusivamente com escolas regulares e em coordenação também, mas nada relacionado à formação profissionalizante ou à formação técnica (...) entretanto, na prática mesmo... nada.
- E2 Nessas escolas (projeto da Secretaria de Desenvolvimento Econômico, pela Prefeitura Municipal de Fortaleza. Depois, eu lecionei um tempo no colégio Raquel de Queiroz, foram seis meses, substituindo um colega) e na Prefeitura de Fortaleza que eu dava alguns cursos técnicos na área de formação de Turismo Comunitário.
- E3 Não, não tinha nenhuma experiência. As experiências que eu tinha eram de estudo, de pesquisa, mas na área de trabalho, propriamente dita, ou de realizar algum curso técnico em tamanho maior, não.
- E4 Não relatou nenhuma experiência que relacionasse a proposta de ensino técnico articulado ao Ensino Médio

Outra fala relevante que pode complementar as respostas acima foi a do entrevistado E1 que, ao ser indagado se houve alguma formação prévia ou curso de capacitação sobre a proposta da escola, deu o seguinte depoimento:

Você não teve nenhuma formação prévia, nenhum curso de capacitação? Foi mesmo na rotina diária da escola?

- E1 Exatamente. Ao entrar na escola, não passei por nenhum processo de formação, não. Voltada para essa parte, não! Fomos no dia-a-dia. Lembrome que a minha colega de trabalho, que falava muito da questão da TESE... a diretora, o núcleo de uma maneira geral, falavam muito sobre essa questão da TESE, mas, assim, de se parar e terem uma formação específica, nunca ocorreu.

Assim, aliado ao fato de os entrevistados não terem experiências prévias com relação ao EMI e também não existir nenhuma formação sobre a proposta de integração para os membros da gestão, obrigando-os a aprenderem suas tarefas e

compreenderem o projeto de Educação Profissional na prática e no convívio com os demais sujeitos envolvidos, entende-se que houve limitações na formação e no desenvolvimento da gestão, devido a falhas na apresentação da concepção de escola que se deseja constituir.

O objetivo do presente estudo não é culpar ou apontar falhas na escola ou Secretaria, mas refletir que o percurso da implementação da política pública de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no Ceará deixou lacunas que podem refletir no processo de integração. Dentre elas está a formação dos gestores e profissionais que atuam com o projeto. Assim, para demonstrar a importância e diferença que a formação pode fazer para gestão escolar, é importante citar Lück (2000, p. 28-29):

O movimento pelo aumento da competência da escola exige maior competência de sua gestão, em vista do que, a formação de gestores escolares passa a ser uma necessidade e um desafio para os sistemas de ensino. (...) Não se pode esperar mais que os dirigentes escolares aprendam em serviço, pelo ensaio e erro, sobre como resolver conflitos e atuar convenientemente em situações de tensão, como desenvolver trabalho em equipe, como monitorar resultados, como planejar e implementar o projeto político pedagógico da escola, como promover a integração escola-comunidade, como criar novas alternativas de gestão, como realizar negociações, como mobilizar e manter mobilizados atores na realização das ações educacionais.

Como a formação não foi uma ação privilegiada e, por isso, qualquer reconhecimento da proposta aconteceu na própria rotina escolar, torna-se relevante compreender algumas dificuldades gerenciais e empecilhos que dificultaram a atuação dos gestores da Educação Profissional.

Uma gestão ou profissionais que chegam a um projeto de escola integrada sem a compreensão de qual caminho trilhar, além da ausência de reconhecimento técnico dos diferentes currículos que devem convergir em um só nesse modelo de escola, pode vir a ser tendenciosa ao privilegiar uma área em detrimento de outra. Isso só dá continuidade ao processo histórico que trata a Educação Profissional de forma dualista e, ainda, repete nas instituições características próprias de escolas de ensino médio regular, acrescentando apenas disciplinas da formação profissional ao currículo, como se ela tivesse a mesma proposta de uma escola regular.

O Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, publicado pelo Ministério da Educação em 2007, já trazia em seu texto um discurso específico para a compreensão do que é a

integração, com o intuito de que as políticas públicas voltadas para a oferta dessa modalidade da educação básica superassem a ruptura que distancia educação propedêutica e formação profissional. Conforme esse texto que já citamos acima, considerado agora também a sua continuidade, vemos que

Assim, a política de ensino médio foi orientada pela construção de um projeto que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco dos seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana, tendo como dimensões indissociáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia. A SEMTEC/MEC assumiu, portanto, a responsabilidade e o desafio de elaborar uma política que superasse essa dicotomia entre conhecimentos específicos e gerais, entre ensino médio e educação profissional. Muitas reuniões foram realizadas com todos os segmentos da sociedade com o intuito de discutir a proposta de uma política que recuperasse o que o Decreto nº. 2.208/97 coíbia, isso é, a possibilidade da integração da formação básica e profissional de forma orgânica num mesmo currículo (MEC, 2007, p. 6).

Em relação ao texto mencionado, um dos primeiros documentos que incentivou os estados a implementarem políticas de Educação Profissional integrada, percebe-se a necessidade das políticas públicas superarem a dicotomia ou dualidade histórica que marca a educação da base nacional comum e a modalidade em análise. Entretanto, no que se refere à EEEP estudada, não houve uma formação uniforme para todos os membros da gestão, indicando, com isso, que a compreensão de integração aconteceu de forma empírica na rotina diária da escola.

É interessante trazer novamente a discussão da abordagem de Mainardes (2006) no contexto da análise do “ciclo de políticas” defendido por Stephen Ball e Richard Bowe (1992). Nele destaca-se a natureza complexa e controversa da efetivação de política educacional, enfatizando como se relacionam os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local das relações que se articulam a processos macros e que, ao serem transferidas para o nível institucional, passam por interferências que, muitas vezes, fogem ao controle do Estado, distanciando-se, em alguns aspectos, da política proposta.

O autor relata que no contexto de uma política pública tem-se a “política de fato”, aquela que surge nas arenas de debate a partir da constatação das necessidades sociais e econômicas, a “política proposta”, idealizada pelos governantes e representantes legais e a “política em uso”, ligada à vivência institucional e realizada pelos profissionais que estão na escola. Relacionando tal

concepção à ausência de formação específica para os gestores, não se pode deixar de considerar como a “política de fato” vem se concretizando na instituição e como a sua efetivação pode estar se distanciando do contexto previsto nos documentos legais que definem o Projeto de Educação Profissionalizante no Ceará.

Como não se pode visualizar a formação com todos os integrantes da gestão, é importante verificar se pelo menos o reconhecimento da proposta ocorre por intermédio de referenciais legais, dos documentos norteadores da proposta ou apenas de forma empírica, no fazer rotineiro da instituição. Por essa razão, o próximo tópico trata da relação entre sujeitos e documentos norteadores.

2.4.3 Apropriação dos documentos norteadores da proposta pedagógica da EEEP

No dia 28 de janeiro de 2015, foi publicado na página oficial das EEEP do Ceará que estava disponível no site oficial da Secretária de Educação do Ceará o documento Guia de Rotinas (2014) das Escolas Estaduais de Educação Profissional.

O documento Guia de Rotinas das Escolas Estaduais de Educação Profissional, representa o esforço da Secretaria da Educação - SEDUC, através da Coordenadoria de Educação Profissional – COEDP, de oferecer subsídios e orientações para o desenvolvimento das ações inerentes às Escolas Estaduais de Educação Profissional - EEEP. Pode-se dizer que este documento complementa os Referenciais para as Escolas Estaduais de Educação Profissional, cujo propósito é expressar as orientações da SEDUC para a oferta do ensino médio integrado à educação profissional (CEARÁ, 2014, p. 2).

Esse trecho demonstra que o documento serve como subsídio para a gestão organizar e orientar as ações escolares, entretanto, deixa claro que é um complemento aos Referenciais para as Escolas Estaduais de Educação Profissional (2013), documento oficial e norteador da proposta de Educação Profissional no estado. O Guia de Rotina também esclarece, nas páginas iniciais, que foi “elaborado com base nas demandas apontadas no encontro realizado em 08 de maio de 2014, com os gestores das EEEPs (CEARÁ, 2014, p. 2)” e seu objetivo foi traçado coletivamente.

Afirmando a importância que a rede de Educação Profissional tem dado ao alinhamento das escolas. O texto demonstra ainda que é necessária a implantação de uma proposta integrada, esclarecendo que há interesse pela padronização dos serviços oferecidos por todas as escolas da rede.

O presente documento cumpre o papel de promover o alinhamento necessário à implementação da proposta de educação profissional integrada ao ensino médio praticada nas EEEPs, contribuindo para o estabelecimento de um padrão comum de qualidade das ações desenvolvidas nessa rede de escolas (CEARÁ, 2014, p. 2).

Como o documento foi postado no site oficial e relata que contou com a participação dos gestores para sua concretização, entende-se que é, ou deveria ser, de conhecimento da gestão das escolas.

Construído por seções, tem em sua terceira parte uma discussão acerca da gestão pedagógica, com as subseções a TESE e seus instrumentos; a Jornada Pedagógica; o Currículo Integrado; o Planejamento; o Projeto Político Pedagógico; o Regimento Escolar; os Planos de Cursos; a Parte Diversificada do Currículo; os Processos Avaliativos; os Espaços Pedagógicos; os Materiais Pedagógicos e os Projetos Escolares (CEARÁ, 2004).

De forma segmentada, o documento perpassa toda a organização pedagógica da instituição, além de demonstrar quais são os documentos orientadores da proposta, como os Referenciais, o PPP, a TESE e seus instrumentos, o Regimento e os Planos de Cursos.

Com a definição concreta dos documentos que referenciam a proposta pedagógica, o segundo bloco das entrevistas foi construído com o intuito de verificar como os sujeitos compreendem, além das normas que regem a proposta, a instituição como um todo, pois, independente de conhecerem o PPP ou mesmo a proposta piloto de Educação Profissional, é importante a compreensão da dinâmica e estrutura geral da escola para a proposição ou efetivação de uma proposta de currículo integrado.

Analisando o item sobre o processo de reconhecimento dos documentos, tem-se as seguintes respostas:

Quais os documentos regem, atualmente, a proposta educativa da instituição?

E1 Como toda escola, temos o PPP, que é todo construído a partir da realidade da escola. Nós temos o Regimento também, que existe até parâmetros que nos norteiam para que esse regimento possa estar correlacionado à realidade da escola, a realidade do município, bem como as necessidades da proposta da escola profissionalizante. E temos os referenciais que são uma espécie de guia, que nos dão esse norte.

- E2 Olha, até onde eu conheço é a TESE! Aquela questão da Odebrecht, da formação profissional do modelo da Odebrecht. E, assim, eu também não sou um grande conhecedor da TESE. Eu sei que ela existe, já fiz algumas formações sobre ela, já li em alguns planejamentos e por curiosidade também.
- E3 Nós temos bastantes documentos! Nós temos o Projeto Político Pedagógico, que tem toda estrutura pedagógica, a filosofia de gestão, as atividades que devem ser realizadas, a metodologia, etc... Temos o plano de ação, que é mais pontual, ele tem nossos indicadores, nossas metas e ele é renovado anualmente, com base nos indicadores, em que analisamos se alcançamos as metas ou não. Temos, também, o regimento escolar onde tem a descrição, baseado na lei, de todos os direitos e obrigações e deveres de todos os membros que fazem parte da escola (desde o diretor ao porteiro, da merendeira ao aluno e pais). Então o regimento escolar é um documento bem completo, mas baseado na lei. Nós temos, também, um Guia de Rotina que é específico. O Plano de Ação e o Guia de Rotina são dois documentos que são específicos de escola de educação profissional do estado do Ceará. O Guia de Rotina, eu diria que é um manual, em que mesmo se a pessoa que nunca entrou numa escola profissional, se ele pegar esse guia de rotina, ele ler e ele assimilar, ele é capaz de trabalhar dentro da escola profissional tranquilamente, porque o guia de rotina tem tudo, desde o processo de seleção do aluno para o ingresso na escola, portaria de lotação de professores, até o processo de avaliação... como deve ser trabalhado.
- E4 São os documentos oficiais, nos destacamos o Regimento, o PPP, o PPE e os documentos oficiais. No caso também, o interno, que é o itinerário formativo que é direcionado para as disciplinas técnicas e estágio. Quando partimos para oficialização do estágio, temos que seguir a Lei Federal do estágio.

Percebe-se que não há unidade nas afirmações supracitadas: enquanto o entrevistado E3 reconhece todo o conjunto de documentos norteadores, os demais os citam de forma alternada. Vale salientar que o entrevistado E2 só citou a TESE como instrumento norteador para a proposta educativa da instituição. O sujeito em sua fala não apresenta nenhum documento de cunho pedagógico, como, por

exemplo, o PPP, comum na fala dos demais participantes. Também é evidente que o entrevistado E4 apresenta a Lei do Estágio como um documento de cunho pedagógico e uma norma que ele chama de itinerário formativo, que também não foi comum a nenhum dos outros participantes.

A partir dessa conjuntura, não se identificou clareza quanto ao reconhecimento dos documentos norteadores. No entanto, pode-se refletir, voltando à divisão das tarefas de cada membro do núcleo gestor e do coordenador técnico, que os documentos citados pelos entrevistados, que não apresentaram padronização nas respostas, estão diretamente ligados às atividades realizadas dentro do quadro de divisão apresentado na fala de cada um dos participantes.

Por exemplo, o entrevistado E4, coordenador escolar, quando questionado sobre quais atividades realizava em sua função, respondeu aquelas mais relacionadas ao estágio e à responsabilidade de inserir os estudantes no mercado de trabalho, reconhecendo que entre os documentos mais importantes da escola estão o itinerário formativo, um guia de como preencher os documentos relativos ao estágio, e a Lei do Estágio, documento nacional para toda e qualquer entidade que tenha a disciplina de estágio em sua grade curricular.

Já o entrevistado E1 não fez nenhuma referência a esses documentos, visto que sua atuação está mais direcionada à base nacional comum, como o acompanhamento de uma determinada área. Por isso, talvez cite documentos gerais, como o PPP e os Referenciais Curriculares.

Como foi entrevistado o núcleo gestor da escola, é essencial que os sujeitos nele inserido reconheçam a proposta pedagógica da escola e os documentos que fundamentam sua proposta educativa, visto não ser possível ter identidade, autonomia e compreensão dos objetivos comuns sem que todos os membros construam coletivamente o entendimento do que escola tem e do que ela deseja ter.

Paro (2001) expõe que a autonomia da escola é a capacidade de pensar seu projeto educativo visando atender às necessidades da comunidade. Contudo, ressalta que essa ação, para acontecer, precisa ter um reconhecimento dos referenciais legais que possibilitam as atividades pedagógicas de qualquer instituição.

A autonomia pedagógica diz respeito a um mínimo de liberdade que a escola precisa ter para escolher os conteúdos e os métodos de ensino, sem o qual fica comprometido o caráter pedagógico de sua intervenção escolar.

Essa autonomia é requerida, por um lado, pela própria natureza da atividade pedagógica que, por seu caráter de imprevisibilidade, não é suscetível de uma completa e inflexível antecipação de suas ações, sem comprometer a necessária criatividade que se espera do processo pedagógico (...). Com relação à autonomia administrativa, esta significa a possibilidade de dispor de recursos e utilizá-los da forma mais adequada aos fins educativos. (...) Porém, também a autonomia administrativa da escola tem limites nas ações do Estado, que não pode abrir mão de seu dever e de suas prerrogativas em matéria de ensino. Isso significa que gerir recursos com autonomia não implica utilizá-los apenas de forma que professores e diretores considerarem mais convenientes. Significa que, a partir das diretrizes gerais traçadas pelo sistema, cada unidade escolar imprime à sua gestão uma forma mais adequada a suas peculiaridades (PARO 2001, p. 113-115).

Com isso, percebe-se a importância de se conhecer as diretrizes e os documentos que norteiam a escola, pois, assim, a gestão consegue, de maneira democrática e participativa, dispor mais efetivamente a estrutura pedagógica da instituição, sem ultrapassar as prerrogativas legais ou limites impostos pelo Estado.

Para melhor fundamentar o reconhecimento acerca dos documentos norteadores, foi feita mais uma pergunta direcionada ao assunto.

Os professores e coordenadores, tanto da base comum como técnica, conhecem os documentos norteadores da proposta educativa da instituição?

Justifique sua resposta.

- E1 Olha... Conhecer é uma palavra bem profunda a meu ver! Eu acredito que eles, tenham sim, algumas leituras (...) Embora, considerando-se a prática, percebo que ainda é necessário maior aprofundamento quanto a esses documentos, para que se possa realmente dizer que, de fato, os professores têm conhecimento.
- E2 Eu acho que professor da base técnica conhece sua matriz, até porque, ele tem que checá-la. Mas o professor da base comum, duvido muito ele conhecer. Até porque, ele nunca se debruçou sobre isso, até nos nossos planejamentos nunca foi passado. Tipo: olha, essa aqui é a matriz do curso de hospedagem para vocês conhecerem! Eu não me lembro dos planejamentos, algum dia, termos trabalhado essa integração dentro da semana pedagógica.
- E3 Conhecem sim, inclusive não só os professores. Os professores e os alunos colaboraram com a construção do PPP, do Plano de Ação e do Regimento Escolar. Então, baseado nesse princípio, entendemos que eles conhecem o documento. Muito embora, não seja um documento em que eles estão

diariamente utilizando, porque não é um livro didático que eles usam todos os dias para planejar aula e trabalhar com os alunos. A escola entendeu que esses documentos são muitos importantes e todos têm que ter acesso. (...) Também, nesse ano, em especial, 2016, nós colocamos no nosso encontro pedagógico, que planejam o ano inteiro, um momento para estudo desses documentos, em que cada professor teve a oportunidade de manusear cada um dos documentos, analisar e dar suas contribuições. Como nós já falamos, o Guia de Rotina não dá para ser modificado, muito embora existam rotinas na escola em que os professores vão sugerir. Então, eles acabam opinando.

- E4 Eu acredito que sim, mas poderia ser melhor. Porque, nos encontros anuais, apresentamos esses documentos, mas percebemos que fica um pouco a desejar. Então, assim, talvez, quando você não está muito apropriado do conhecimento, você sente mais a necessidade de buscar. Eu vejo mais por parte dos técnicos, eu vejo mais os técnicos buscando o conhecimento, as novidades, o que rege a escola técnica, pois como eles não são pedagogos, não vêm de licenciaturas, vêm de disciplinas e formações de bacharelado, mais que a própria base comum. Porque a base comum, eu acho, assim, que há uma acomodação.

O sujeito E1 relatou que a palavra conhecer é “muito profunda”. Ele acredita que os professores tenham algumas leituras, mas nenhum conhecimento mais intenso acerca dos documentos, visto a sua vivência na escola. Mesmo não sendo categórico, segundo ele fica clara a necessidade de os participantes se inteirarem de maneira mais aprofundada a fim de que esse reconhecimento se torne mais efetivo. Pode-se considerar por essa resposta que o grau de reconhecimento ainda não é o ideal.

O segundo entrevistado, E2, discorreu que os professores técnicos conhecem, mas que os professores da base comum não conhecem e, ainda, expôs um dado muito relevante para a pesquisa, que vai de encontro às falas dos entrevistados E3 e E4. Enquanto o E2 disse que os professores não sabem sobre os documentos, porque a escola não oportunizou nenhum momento ou planejamento para esse fim, E3 e E4 informaram que em 2016 houve um momento de estudo dos documentos norteadores.

Situações como essas, que apresentam respostas que divergem umas das outras, permite avaliações sobre falhas no processo ou incoerências nos discursos. Pode-se inferir também que, caso tenha acontecido algum estudo referente aos documentos norteadores, não privilegiou toda a equipe de funcionários da escola ou aconteceu para um grupo seletivo; ou seja, há necessidade real de apresentar a proposta da instituição e todos os documentos que a fundamentam para toda a equipe.

Tanto o entrevistado E2 como o E4 afirmaram que os professores técnicos conheciam mais os documentos norteadores do curso de Hospedagem que o professor da base nacional comum. Como justificativa, o sujeito E4 informou que isso se dava pelo fato de os técnicos não serem pedagogos e não serem formados em cursos de licenciaturas.

Também se percebeu opiniões bem diferentes no questionário dos professores quando foi indagado se eles conheciam a estrutura do curso de Hospedagem, verificando-se que suas respostas não estavam alinhadas.

Quadro 9- Recorte 2: Respostas dos questionários aplicados aos professores

ITENS	QUANTIDADE DE RESPOSTA POR OPÇÃO				
	Discordo totalmente	Discordo em parte	Nem concordo , nem discordo	Concordo em parte	Concordo totalmente
Você compreende a estrutura do Curso Técnico de Hospedagem e seu respectivo currículo?	4	5	3	5	2

Fonte: Elaboração própria/ recorte do resultado dos questionários (2016).

Três professores preferiram não se posicionar em relação à afirmativa e dez apresentaram dúvidas quanto às afirmações, não compreendendo plenamente a estrutura do curso, mas lecionando o currículo e a estrutura há pelo menos três anos, visto que a escola não tem rotatividade. Isso mostra um número bem alto, pois um tipo de pergunta que se refere a uma necessidade básica para se ministrar aulas, exigiria que o professor reconhecesse ou compreendesse a estrutura do curso no qual leciona. No entanto, quatro deles deixaram claro não conhecer o curso e apenas dois estão seguros quanto ao currículo e à estrutura da formação em Hospedagem. Isso representa um número muito pequeno para uma escola que defende no texto oficial a proposta de currículo integrado.

Nesse aspecto em que se percebe uma espécie de reducionismo disciplinar, o que, talvez, possa ser um dos fatores que levam os professores, em sua grande maioria, a não conhecerem a estrutura total do curso de Hospedagem, as ideias de Nadja Hermann, ao prefaciar a obra de Dalbosco (2011, p.13), são pertinentes, uma vez que ela destaca a relevância “de uma educação que pense seus pressupostos para que a ação pedagógica se liberte de reducionismos que a entendam equivocadamente”.

Assim, independentemente de ser uma escola integrada ou não e corroborando a discussão de Dalbosco, é importante entender que a escola “passa a ser desafiada a oferecer processos pedagógicos que tenham como foco a aprendizagem nas suas múltiplas visões e dimensões” (BEHRENS, 2004, p. 10). Nessa nova concepção, a ação docente precisa reconhecer a importância de se apropriar da leitura cosmopolita da instituição, entendendo o processo de aprendizagem como um todo, embora em uma estrutura curricular disciplinar, pois, mesmo que não se objetive a integração como finalidade, há uma necessidade contemporânea de construção interdisciplinar, transdisciplinar e ainda multidisciplinar dentro de toda e qualquer instituição. Nela, entende-se que a educação escolar exige uma prática pedagógica que priorize a aprendizagem do educando em um sentido amplo, reconhecendo todas as dimensões do ser humano: “ele precisa interconectar as partes com o todo, exige a agregação de múltiplas visões que se interpenetram (...)”, levando à construção do saber (BEHRENS, 2004, p. 13).

Entendendo a importância de se reconhecer toda a estrutura escolar, identifica-se uma lacuna que precisa ser sanada no que diz respeito à prática docente e que, ainda, pode ser ratificada por intermédio das informações obtidas pelo questionário aplicado aos estudantes. No entanto, vale salientar que não se espera, com isso, que os alunos determinem o conhecimento dos professores acerca dos processos de ensino, mas a partir da pergunta proposta deseja-se compreender que percepções os discentes trazem acerca da continuidade dos conhecimentos propostos pela formação técnica em Hospedagem.

Quadro 10 - Recorte 3: Resposta do questionário aplicado aos alunos

SOMÁTÓRIO DAS RESPOSTAS DOS ALUNOS DA 2º E 3º SÉRIE					
ITENS	QUANTIDADE DE RESPOSTAS POR OPÇÃO				
	Discordo totalmente	Discordo em parte	Nem concordo, nem discordo	Concordo em parte	Concordo totalmente
10. Os professores da base nacional comum conhecem a estrutura do Curso Técnico de Hospedagem e a proposta de formação profissional?	28	8	13	5	4

Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados nos questionários (2016).

O quadro mostra que, dos 58 alunos pesquisados, 28 declararam que os professores da base comum não conheciam a estrutura do curso e apenas quatro concordaram com a afirmativa que os docentes da base nacional comum a conhecem. Os demais fizeram apontamentos que apresentaram algum tipo de exceção na proposição referida. Essas respostas levam a algumas reflexões, dentre elas, como já mencionado, o fato de o docente expressar uma preocupação direcionada ao seu componente curricular, não demonstrando qualquer relação ou reconhecimento das demais disciplinas do curso. Outra possibilidade é que a partir das relações diárias entre professores e estudantes, os discentes não visualizaram ou perceberam que os professores conheciam a estrutura total do curso, o que pode dificultar ou trazer implicações na maneira como as aprendizagens se configuram no processo cognitivo de cada estudante.

Chama-se atenção para essa última constatação, pois entende-se que a integração também acontece no processo de construção do conhecimento do indivíduo, em que cada um, a partir de relações cognitivas, constrói suas concepções gerais no processo de ensino no decorrer do Curso Técnico de Hospedagem, como em qualquer estrutura curricular de ensino. Dessa forma, a compartimentalização dos conhecimentos e a possível falta de articulação entre as disciplinas ou currículos pode refletir diretamente na organização do conhecimento, no processamento de informação, no raciocínio e na tomada de decisão do estudante, conforme relata Bruner (1991).

O autor traz contribuições significativas ao processo ensino-aprendizagem, considerando que a aprendizagem acontece em um processo interno, mediado cognitivamente, e que conta com a contribuição de vários fatores, como o modo pelo qual o material a ser aprendido é disposto, a importância da estrutura trabalhada e,

ainda, a forma como os arranjos de ideias são apresentados. O professor e a escola não podem desconsiderar que a aprendizagem de um novo conceito sempre está relacionada à interação com o que já foi aprendido.

Outros teóricos, como Ausubel (1965) ou Vygotsky (1987), corroboram a ideia que, na aprendizagem, o domínio dos conceitos mais amplos de uma determinada disciplina, a longo prazo, influenciam diretamente na performance do aluno naquela área de conhecimento. Vygotsky (1987, p. 80) afirma que um conceito só torna-se consciente no processo de aprendizagem quando começa a fazer parte de um sistema.

Se consciência significa generalização, a generalização, por sua vez, significa a formação de um conceito supra-ordenado que inclui o conceito dado como caso específico. Um conceito supra-ordenado implica a existência de uma série de conceitos subordinados, e pressupõe também uma hierarquia de conceitos de diferentes níveis de generalidade. Assim, o conceito dado é inserido em um sistema de relações de generalidade (VYGOTSKY, 1987, p.80).

Esse processo de generalização ou compreensão macro, se assim pode-se dizer, defendida pelos autores, encontram barreiras para se constituírem quando o estudante não percebe que essa construção inicia-se na atuação docente, ou seja, se o docente não apresenta qualquer relação com o currículo total, compartimentalizando-o e não conhecendo a estrutura do curso. Isso também pode ser um indicio que dificulta o processo de integração do currículo escolar e que reflete diretamente nas relações que os alunos fazem dos diferentes conhecimentos ministrados na escola.

Como se ter um currículo integrado, quando não se reconhece o currículo inteiro do curso de Hospedagem? Essa situação é umas das críticas de alguns teóricos quando refletem acerca da integração curricular, pois há relatos que apontam que, ao mesmo tempo em que se divide disciplinas, é traçada uma linha muito tênue entre a tendência em levar os educadores a se deterem apenas em seu componente curricular ou extrapolarem na necessidade de articulação, fugindo dos objetivos obrigatórios de cada disciplina, assim não enxergando a dimensão completa do currículo.

Tal característica não é apenas da Secretaria de Educação do Ceará, mas marca toda a história da Educação Profissional no Brasil, ou seja, há uma proposta de integração, oferecida, no entanto, sempre com um currículo disciplinar

fragmentado, que, de certa forma, coopera para uma visão individualizada por parte do docente, o que dificulta ainda mais o processo de interação no curso, como apresentam Ragattieri e Castro (2010).

Entretanto, não se tem o intuito de discutir neste trabalho se há integração ou não em um currículo disciplinar, uma vez que essa discussão não se esgotaria no presente texto. Mas vale destacar que é mais previsível uma compartimentalização e uma preocupação individualizada do cumprimento disciplinar em uma proposta de currículo em que cada disciplina caminha de maneira isolada, percorrendo, dessa forma, objetivos próprios e individuais. Assim, conforme Macedo e Lopes (2002, p. 74), o currículo compartimentalizado carrega um estigma e acaba sendo “identificado como incapaz de integrar saberes, de permitir uma compreensão global dos conhecimentos ou de gerar maiores aproximações com saberes cotidianos dos alunos, dessa forma dificultando a aprendizagem de conhecimentos significativos”.

Um currículo disciplinar também pode promover a interdisciplinaridade, proposta que não acaba com as disciplinas, mas que passa a valorizar as relações entre elas. Contudo, neste contexto, não se deseja valorizar ou não o uso das disciplinas ou defender suas retiradas do currículo. O objetivo aqui é chamar a atenção para sua fragmentação exacerbada e lembrar que não se pode escolher uma proposta em detrimento da outra, mas sim chegar a um currículo mais próximo e que construa espaços de diálogos, pois, independente de opiniões, “a matriz disciplinar é uma tecnologia de organização e controle da escola” (MACEDO; LOPES, 2002, s/p) e que sua hegemonia está relacionada às relações de poder e estruturas bem definidas, não cabendo neste momento entrar em tal discussão.

Retomando as entrevistas e, ainda, dando continuidade à discussão referente ao reconhecimento do currículo e dos documentos que norteiam a proposta, tem-se dois fragmentos das perguntas direcionadas ao coordenador técnico, E2, que podem elucidar alguns dos motivos que levam à ausência do reconhecimento dos documentos norteadores por parte de muitos professores.

E a proposta pedagógica dos cursos técnicos? Quais são os documentos que norteiam o trabalho?

E2 Nós temos um livro que chega para os professores com a matriz curricular e, juntamente, com os planos de cada disciplina. Mas estes planos são muito falhos! Inclusive, se você pegar um plano de uma disciplina e

compará-lo com a de outra, não sei quem foi que montou, mas você vê que eles são estruturados de forma diferente. Eu acho que falta, depois de cinco ou seis anos que vem acontecendo o curso, falta sentar todos os professores técnicos da área de hospedagem e remodelar as matrizes e os planos de ensinos. Os planos vêm fechados.

O plano vem fechado? Você consegue perceber algum alinhamento ou, pelo menos, um diálogo com as disciplinas da base comum?

E2 Eles já vêm estruturados e, acredito, até, que alguns planos são cópias de algumas faculdades. Muito parecidos com os planos do Instituto Federal, mas eu não vejo interação com os planos da base comum, não!

Esses fragmentos demonstram que os planos de cada disciplina técnica vêm prontos, ou seja, não são construídos pelos professores que ministram esses componentes curriculares, além de serem repetitivos. Outro aspecto importante é que os professores os recebem e não questionam sua procedência ou os remodelam a favor das necessidades locais. O fato de não serem criados pela equipe pode refletir na ausência de identidade e, conseqüentemente, na falta da discussão coletiva do material que referencia esses planos, como os Referenciais Curriculares e as ementas de cada disciplina. Uma outra situação é que se os docentes consideram que esses planos são imutáveis, talvez eles não sintam necessidade de discuti-los ou buscarem um reconhecimento dos documentos oficiais e do próprio PPP para sua modificação ou adaptação.

Salienta-se, portanto, a importância das disciplinas convergirem em prol de uma proposta educacional comum a todos, além do reconhecimento da proposta educativa institucional por parte de toda a comunidade para se pensar em modificações que levem à integração dos dois currículos vivenciados na escola, o propedêutico e o técnico.

Infelizmente, os dados analisados revelaram que não há clareza sobre a proposta educativa da instituição, visto que o curso de Hospedagem é formado por três estruturas curriculares e, embora embasado nos documentos norteadores da escola (PPP, Regimento, Plano de Ação, Referenciais Curriculares, Guia de Rotina e Planos de Cursos), esses não foram percebidos ou citados de forma alinhada pelos participantes.

Sendo assim, uma reflexão pode ser levantada: se os professores, assim como os gestores, tivessem um conhecimento claro e coeso sobre a proposta

pedagógica e/ou o projeto educativo, pois um não se dá sem o outro, o reconhecimento do curso de Hospedagem seria inerente ou comum dentro desse macro reconhecimento da proposta educativa da instituição?

Outras perguntas podem surgir, a partir das análises, dentre elas, como os professores não conhecem a estrutura do curso, se dentro do PPP há uma apresentação e contextualização da formação técnica em Hospedagem? A construção ou o aperfeiçoamento desse documento são feitos de forma coletiva, pelo menos na previsão teórica de um documento como o PPP?

Por essa razão, partir-se-á para a análise dos discursos referentes ao PPP e alguns aspectos relativos à construção desse documento, devido à sua importância como referencial para toda e qualquer ação escolar.

De que forma o PPP da escola traduz ou apresenta essa proposta de integração curricular?

- E1** No nosso PPP, a gente tem os cursos, a proposta de cada curso e... (pausa) e a base regular e... é isso, eu penso que é isso
- E2** Olha, assim... Para ser sincero, tenho pouco conhecimento do PPP. Até que nós debatemos, mas eu tenho pouco conhecimento. Uma vez ou duas vezes nas semanas pedagógica! Mas, eu acho que eu só consigo enxergar alguma integração quando se tem algum evento que dá para fazer... que dá para encaixar algum aspecto técnico com algum aspecto da base comum. Mas fora isso...
- E3** O PPP da escola, ele não... eu não sinto que ele enfatize bastante a questão da integração curricular, não. Ele fala, ele fala, mas eu sinto que precisaria aprofundar mais a questão da integração curricular. Talvez seja um dos pontos que a escola tenha que rever e repensar. Eu não tinha, ainda, analisado esse ponto de vista, né. Então no momento dessa pergunta, agora, eu percebi que precisamos aprofundar essa parte, dentro do PPP.
- E4** A proposta é que se faça mais estudo, se aprofunde mais, se elabore projetos, mas sempre tem a desculpa de uma dificuldade, falta alguma coisa... Ai, quando se quer fazer um projeto cultural, reúnem e fazem um projeto cultural! Muitas vezes, até imediato, fazem uma culminância e pronto! Eu acredito que não pode ser desse jeito, a orientação do PPP e a

ajuda que ele dá é que nós precisamos ter conhecimento das nossas obrigações, dos nossos direitos e deveres e fundamentar na integração das duas bases. Através de estudos, eu acho que a escola oferece sim, oferece momentos de estudos na hora dos planejamentos, dá toda uma base que auxilia, mas não está sendo muito bem aproveitada.

O objetivo central do questionamento era perceber quais relações os gestores e o coordenador técnico fazem entre o documento construído pela escola, o PPP, e a proposta educativa das EEEPs no Ceará e, como consequência das respostas, poder-se-ia chegar a uma percepção quanto ao reconhecimento individual de cada sujeito em relação ao Projeto Político Pedagógico.

Inicialmente, o sujeito E2 esclareceu que não tinha muito conhecimento do documento; no entanto, ele é quem coordena as disciplinas técnicas e deveria, segundo a definição das suas atribuições, fazer a articulação entre as diferentes bases curriculares. Isso implica dizer que a escola tem uma problemática a ser resolvida no que se refere especificamente ao reconhecimento do documento, além de refletir como o curso de Hospedagem foi apresentado no corpo do texto do PPP. Entretanto, ao mesmo tempo em que ele afirmou não conhecê-lo profundamente, relatou que o documento é debatido na Jornada Pedagógica, mas que só conseguia visualizar a integração quando participava de algum evento coletivo.

O entrevistado E3, atualmente gestor, falou sobre a necessidade de se aprofundar a temática no documento e que, apenas “agora”, no momento da pergunta, havia percebido a falha no texto. Esse dado revela que, muitas vezes nas escolas, não se têm espaços ou momentos para se pensar situações importantes, como é o caso da integração, devido às demandas e à rotina e, por isso, as decisões são tomadas automaticamente ou mesmo inseridas em um contexto de necessidade imediata.

Já o entrevistado E4 atribuiu ao PPP uma ajuda referente ao conhecimento das obrigações, dos direitos e deveres, levando-nos a perceber, assim, que o entrevistado pode ter feito uma confusão com o Regimento Escolar, documento que, no caso da EEEP, não é anexado ao PPP e que descreve as atividades de cada setor, bem como apresenta os direitos e deveres de todos os sujeitos da comunidade escolar. Um aspecto interessante da resposta do E4 é que ele relacionou a realização de projetos e a importância de se aprofundar no PPP, pois a escola tem dificuldades de realizar tais atividades e, quando elas acontecem, são

pontuais, com momentos de culminância, o que leva a compreender que não são pensadas como propõe o documento ou a proposta educativa da instituição.

A fala da entrevistada é pertinente, visto a relevância do PPP no processo de articulação das atividades escolares. Autores como Nogaro (1995) defendem que a ausência do Projeto Político Pedagógico pode ser um empecilho para o desenvolvimento educacional de uma escola.

Sabe-se que o PPP é um documento que propõe o caminho a ser trilhado pela instituição e, mesmo que não se possa afirmar que uma escola deixa de realizar suas ações ou não se constitui sem ele, entende-se sua importância. Isso porque sem ele não se têm definições coletivas de “como fazer” ou “que caminhos traçar”, com a execução de ações de forma automática e sem um eixo estruturante que fundamente a proposta pedagógica da instituição.

Sob essa ótica, o projeto é um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos (VEIGA, 2003, p. 275).

Assim, entende-se como uma das grandes características do PPP, a possibilidade de criar alternativas coletivas e defender a construção de um projeto único para toda a comunidade educativa; por isso, seu caráter democrático e participativo.

No contexto da EEEP analisada, as respostas não caminham de forma alinhada no que se refere à percepção sobre a integração e, talvez, até a própria concepção individual da finalidade do PPP. Assim, vale utilizar-se das respostas oriundas dos questionários dos professores para uma melhor compreensão de como os sujeitos entendem o PPP e sua relação com o currículo integrado.

Quadro 11- Recorte 4: Resposta do questionário aplicado aos professores

RESPOSTAS DOS PROFESSORES					
ITENS	QUANTIDADE DE RESPOSTA POR OPÇÃO				
	Discordo totalmente	Discordo em parte	Nem concordo, nem discordo	Concordo em parte	Concordo totalmente
O PPP escolar deixa claro que a escola optou por um currículo integrado, compondo formação técnica e formação propedêutica?	3	1	1	7	7
Você se sente participante da construção do PPP da instituição?	4	4	3	5	3

Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados nos questionários (2016).

É interessante que dos 19 professores participantes, apenas três se consideraram totalmente participantes da construção do PPP da escola, o que pode estar ligado ao fato de o PPP não ser totalmente feito todo ano, o que é normal, sendo apenas revisado na Jornada Pedagógica. Quatro deles não se sentiram nem um pouco participantes e nove não conseguiram afirmar sem restrições se sentiam participantes ou não dessa construção.

Como o PPP das escolas profissionais segue um modelo único e, no início da implantação do projeto, foram enviados para cada instituição, não sendo construído na EEEP, tal situação refletiu-se nos dados acima citados.

O desafio de atribuir a devida importância ao PPP é presente em muitas instituições e, para ser resolvido, precisa do envolvimento da comunidade, de uma concepção correta de sua função, enquanto documento norteador, além da escolha conjunta do que se deseja para a escola.

O projeto político-pedagógico da escola pública, eixo ordenador e integrador do pensar e do fazer do trabalho educativo. Se concebido adequadamente, ... revela quem é a comunidade escolar, quais são seus desafios com relação à boa formação, à conquista da autonomia e da gestão democrática, capaz esta de organizar, executar e avaliar o trabalho educativo de todos os sujeitos da escola... Eis o nosso desafio, recolocar o projeto político pedagógico no centro de nossas discussões e práticas, concebendo-o como instrumento singular para a construção da gestão democrática (SILVA, 2003, p. 298).

Fica claro, então, que o desafio da EEEP ou de qualquer instituição educativa deve ser colocar o PPP no centro das discussões para a elaboração e realização de toda atividade pedagógica e política na escola. Como a integração é uma

necessidade, é importante que a comunidade discuta esse projeto, para que ela se materialize também no documento, de modo que os docentes e a comunidade se reconheçam como parte da proposta educativa da escola. Se o PPP for compreendido como um instrumento pedagógico que busca fundamentar a organização escolar e a superação de conflitos, a definição e a compreensão coletiva do que é a integração e quais os caminhos ela deve seguir deveria ser algo explicitado no referido documento.

No que se refere especificamente ao currículo integrado, o quadro converge com as entrevistas, pois mesmo com sete professores concordando que havia integração no documento, oito mostraram alguma restrição quanto à forma como essa integração foi apresentada e quatro discordaram totalmente. Isso mostra que a maioria dos docentes faz interferências quanto à maneira como a integração é descrita no documento.

Essa apresentação e compreensão sobre o que é a integração e como ela deve se constituir no PPP, além de sua articulação com os preceitos e as compreensões acerca do tema que são dispostos na Política Pública de educação profissional serão de fundamental importância para a efetivação prática desse PPP na escola. Entende-se que o documento deve ter identidade própria, mas, ao mesmo tempo, também é caracterizado por interferências da política de educação profissional do Estado: daí seu caráter político. Esse caráter político pode até justificar o fato de se enviar para escolas um modelo predefinido de projeto político pedagógico.

Não se desmerece a interferência da política pública na construção do PPP, uma vez que a integração, além de ser uma ação que proporcionará melhores resultados pedagógicos, é também uma exigência do projeto de educação. Gadotti (1997, p. 2), ao se referir ao caráter político do PPP, fala que “não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político”. Essa dimensão política deve considerar os interesses estatais, a função social da escola e os anseios da comunidade.

Para que a dimensão política se efetive, não é possível desassociá-la da pedagógica, que devem estar interligadas para o cumprimento da proposta defendida no PPP. Saviani (1983, p. 93) ratifica essa informação quando destaca que a “dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica”.

Nesse sentido, para que essas dimensões possam ser contempladas, é preciso que a escola pense ou promova um movimento que possibilite a organização do trabalho pedagógico de forma participativa e democrática e no qual a comunidade escolar contribua de forma efetiva, tanto na construção, como em sua prática e seu acompanhamento.

Vale salientar que o fato de o PPP ter chegado na instituição de forma semiestruturada ou como um documento base, apresentando apenas características voltadas para o cumprimento da política pública, não impossibilita que a escola faça adequações voltadas para seu contexto político e pedagógico. No entanto, a ausência destas adequações não permitirá que os anseios locais e a identidade da escola sejam construídos com base na construção coletiva. Por isso, há uma urgência em rever o documento, de forma que seu conteúdo busque um caráter emancipador e participativo.

Em sequência às análises, é observado o terceiro eixo estruturante da pesquisa de campo, que faz referência ao planejamento escolar, em especial a como os professores o desenvolvem e as ações que podem ser consideradas como consequência desses espaços participativos.

2.4.4 Os planejamentos pedagógicos e sua relação com a proposta de integração curricular

Como já relatado anteriormente, a escola realiza no início do ano letivo uma semana de planejamento, a Jornada Pedagógica, na qual é planejado o processo pedagógico do ano letivo e definido, de acordo com a TESE, um plano de ação com a comunidade educativa, que propõem objetivos e metas a serem alcançados.

Durante o curso normal das atividades escolares, ocorrem semanalmente os planejamentos por área, em que todos os professores da base comum têm seis aulas destinadas a encontros coletivos, com a presença de um coordenador que os acompanha. Os professores técnicos não contam com essa mesma quantidade de horas; no entanto, também é previsto que eles planejem suas atividades junto ao coordenador técnico.

Com o objetivo de analisar se os planejamentos escolares apresentam características que levem à integração curricular, foi proposta a seguinte pergunta

na entrevista direcionada aos gestores e coordenador técnico, acompanhada das percepções descritas:

Como os professores da base comum e das disciplinas técnicas fazem o planejamento? De que forma eles dialogam nesse planejamento, como ele acontece e qual é a frequência desse planejamento?

- E1 Nós temos encontro pra planejamento semanalmente, cada área se reúne para fazer o planejamento de área. Nesse momento, eles se reúnem para, justamente, pensarem no que tá sendo desenvolvido ou que pode ser desenvolvido. Projetos pra serem realizados... que já estão no planejamento anual, esse é um dos principais momentos que eles se encontram. A base técnica também se mantém presente, principalmente, nas áreas que são afins... no caso o coordenador, não são todos os professores.
- E2 Olha, o planejamento é difícil. Porque, por exemplo, muitas vezes, você para cada hora de aula deveria ter uma aula de planejamento. Mas essa não é a realidade que encontramos hoje. Por exemplo, eu tenho 18 horas de sala e tenho aproximadamente 3 horas de planejamento. Assim, fica bem aquém. Se eu tivesse pelo menos a metade? Porque você sabe, o professor tem que ler, pesquisar para poder atingir uma aula adequada. (...) Com essa carga horária, que ele tem para planejar, fazer prova, corrigir prova... é quase impossível acontecer um planejamento real.
- E3 Os planejamentos da base técnica são acompanhados pelo coordenador de curso. Cada curso tem um coordenador e esses coordenadores de cursos são acompanhados pela coordenadora de estágio da base técnica. Ela senta com eles uma vez por semana para fazer esse planejamento. Os professores da base comum se reúnem por área de conhecimento, também, uma vez por semana. Linguagens e Códigos na terça- feira de manhã, Humanas na quarta-feira e Ciências da Natureza e Matemática na quinta- feira de manhã. Isso é comum em todas as escolas do Ceará. Os professores da base técnica participam, na medida do possível, desse planejamento da base comum para que haja diálogo. (...) Os coordenadores. Eles participam, porque nós já colocamos no horário deles para que eles estejam uma ou duas horas. Também, eles não têm carga horaria suficiente para estarem participando integralmente do horário do

planejamento.

- E4 É mais uma coisa que, eu acho que sou até repetitiva nessa história de amadurecimento, precisa de amadurecimento. Os planejamentos, aqui, são feitos semanalmente com a presença das colegas coordenadoras, mas no momento em que a coordenadora não estão... parece que o planejamento deixa de acontecer. Eu não sei se há um amadurecimento suficiente. Porque, no meu conhecimento, a coordenadora tem que orientar aquele planejamento e o grupo tem que operacionalizar o planejamento. Se surgirem dúvidas, o grupo convoca a coordenação, e não só acontecer o planejamento se a coordenação estiver. Eu não concordo muito com planejamento que só acontece com a coordenação presente o tempo todo. E nos planejamentos individuais, nós vemos que são individuais mesmos. Mesmo tendo um cronograma de planejamento, ainda precisa ter uma integração maior para que esse planejamento aconteça.

Antes de avaliar as falas dos pesquisados, é válido ressaltar que o planejamento é um espaço singular para qualquer processo educativo, no qual se pensa antecipadamente nas ações a serem realizadas nos espaços escolares. Calazans (1990, p. 51) defende que “o planejamento educacional pode ser considerado como um ato de intervenção técnica e política”. Sua intervenção técnica relaciona-se à reflexão teórica que fundamenta as ações práticas e políticas, porque, assim como o PPP, tem sua natureza baseada nos interesses e nas ideologias impostas, tornando-se, por isso, um jogo que não se fundamenta apenas nas necessidades comuns dos participantes, mas em questões específicas voltadas para as relações de poder.

Independente da sua natureza técnica e política, não se pode deixar de considerar que os planejamentos são espaços integradores, palco de discussões e construções coletivas capazes de possibilitar autonomia e construir identidade. Lopes (1992), referindo-se ao planejamento, reitera tal afirmativa quando argumenta que ele pode ser um elemento integrador, que assume importante papel na articulação entre a escola e o contexto social.

Complementando os dois autores supracitados, será utilizada a definição de Vasconcelos (2000, p. 79): “Planejar é antecipar mentalmente uma ação ou um conjunto de ações a serem realizadas e agir de acordo com o previsto. Planejar não

é, pois, apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função daquilo que se pensa”.

Relacionando, então, os autores citados e as falas dos entrevistados, é possível compreender que o planejamento é capaz de integrar ao mesmo tempo que constrói a proposição de ações, antecipadamente e de forma estruturada.

Partindo das ideias já expostas, as falas dos entrevistados revelaram uma atitude interessante por parte do núcleo gestor: mesmo com a divisão de trabalho da coordenação por área, há um representante da gestão que acompanha e se faz presente em todos os planejamentos. Embora seja compartimentada, essa presença pode ser elemento favorável ao processo de integração, visto que tal ação pode promover formações, articular o trabalho pedagógico, voltar-se para a organização das necessidades escolares, avaliar as ações com olhar externo à sala de aula, promover um clima organizacional agradável, dentre outros.

Lima e Santos (2007, p. 85) se posicionam acerca dessa questão quando afirmam que os sujeitos da gestão e do planejamento

precisa[m] despir-se do posicionamento predominantemente autocrático para possibilitar o desenvolvimento de um clima em que todos contribuam com idéias, críticas, encaminhamentos, pois a gestão e participação pedagógica pressupõem uma educação democrática, ou seja, envolve muito mais do que estabelecer prioridades (..), mas se assenta nas dimensões do ouvir, sugerir em benefício do coletivo, revisar posicionamentos.

Esse contexto permite a valorização da presença constante da coordenação, podendo, posteriormente, ser sugerido que ela seja aperfeiçoada em prol da integração do currículo, criando redes de diálogos e estratégias que levem à articulação entre as áreas.

Outro aspecto relevante, ainda no contexto de participação da coordenação nos planejamentos, pode ser percebido na fala do sujeito E4, que chama atenção para uma possível dependência dos professores em relação à presença da gestão escolar nos planejamentos, pois o entrevistado apresenta informações que revelam que, caso a coordenação esteja ausente, o planejamento não acontece. Situações como essa podem não ser favoráveis, já que esbarram nas relações de autonomia ou, até mesmo, compromisso e precisam, por isso, ser situadas e alinhadas. Isso pode estar ligada à ausência de autonomia dos docentes quanto à realização de encaminhamentos ou à construção do planejamento enquanto colegiado de

professores, precisando da presença constante do coordenador ou de uma liderança que norteie o processo.

No entanto, se o planejamento é um movimento cíclico e constante na rotina escolar, que objetiva a tomada de decisões relativas à prática docente, é importante, sem deixar de valorizar o papel da coordenação escolar, que o educador também seja autônomo e responsável no ato de planejar. Sendo assim, é perceptível que, por meio do reconhecimento do projeto educativo, das turmas e do currículo, o coletivo docente tem autonomia e condições para construir, por intermédio de uma tomada de decisão consciente, atividades que possam contemplar o processo de ensino-aprendizagem, ainda que na ausência de um representante da gestão escolar, visto que essa ação pode ser previamente combinada ou mesmo já estar prevista nas atividades escolares. Ainda vale ressaltar que a tomada de decisão sobre como executar não cabe ao coordenador de forma individual, mas ao colegiado.

Muito se fala sobre autonomia no contexto escolar e, visto sua importância na discussão sobre escola democrática e participativa, não se pode desconsiderá-la. Isso porque uma gestão que não centraliza as ações institucionais deve construir um cenário em que os participantes se tornem responsáveis pelas decisões, a fim de que se sintam seguros para que as escolhas ocorram de maneira coletiva e autônoma.

O espaço do planejamento é ideal para que a gestão contribua com o desenvolvimento dessa autonomia, liderando os professores de modo que eles tenham espaços individuais e coletivos para serem ouvidos, realizarem suas escolhas e tornarem-se responsáveis pelas metas e objetivos escolares.

Nem sempre as instituições escolares cumprem esse papel, porque a gestão, os sistemas ou, até mesmo, os participantes se sentem inibidos ou mais confortáveis em trabalhar em suas zonas de conforto. Desse modo, dão continuidade ao movimento escolar centralizado, sem relação com uma escola autônoma ou participativa, o que também evita qualquer tipo de responsabilização de uma parte dos atores.

O conceito de sujeito autônomo, portanto, envolve a ideia de responsabilidade social, pois requer compromisso daqueles que participam do processo decisório com questões que vão além de seus próprios interesses. Por isso, longe de ser um empreendimento individual, a atitude autônoma necessita estar vinculada a uma sensibilidade capaz de entender

o outro e com disposição para a busca do consenso social (MONTEIRO et al, 2010).

A ideia defendida pelos autores enquadra-se bem ao processo que deve ser construído na instituição: independentemente da coordenação, cabe aos professores, de forma coletiva, amadurecer as ações definidas pela comunidade escolar em seus planejamentos, a fim de que todos se envolvam para decisões que considerem a articulação dos conhecimentos entre as áreas.

Quando o desenvolvimento de ações mais autônomas se tornar visível na instituição, impactos reais poderão ser sentidos pela gestão, além de possibilitar que os sujeitos do núcleo diretivo, como o coordenador escolar, tenham condições de acompanhar outros contextos necessários ao processo de integração e à rotina escolar, não necessariamente estando preso em todos os momentos do planejamento escolar.

Gandin (2004) defende que ao coordenador pedagógico compete a proposta da metodologia do planejamento, apresentação de um esquema de trabalho e mediação entre os docentes. Não cabe a ele, por exemplo, tomar as decisões, mas auxiliar o grupo na busca pelos melhores caminhos quanto ao conteúdo e ao método da ação, isto é, na execução dos planos e das atividades escolares.

Outra informação importante é quanto ao fato de o sujeito E3 relatar que o planejamento dos professores técnicos é acompanhado pelo coordenador técnico e reafirmar a falta de tempo destinada ao cumprimento dessa atividade. Isso reitera o relato do coordenador de estágio, E2, quando firma que tem apenas três horas de planejamento, considerando sua execução, por isso, difícil.

É interessante que o participante não considera que as 20 horas de coordenação são destinadas a essa tarefa, atribuindo apenas para o planejamento a carga horária de três horas que complementa seu período em sala de aula, visto que todo coordenador técnico também é professor. Essa informação remete para o fato de as horas dedicadas à coordenação serem utilizadas para o acompanhamento dos estágios curriculares.

Faz-se fundamental relatar ainda que o SIGE⁶ – Sistema de Informações Escolares –, que conta com o quadro de lotação da escola, informa que todos os

⁶ O SIGE é um sistema de alimentação de dados que serve para a organização, monitoramento e informações referentes a cada unidade escolar. O sistema é disponibilizado pela Secretaria Estadual de Educação e seu objetivo é tratar dos dados relativos a vida acadêmica dos estudantes e

coordenadores técnicos, além de sua carga horária em sala, têm 20 horas de coordenação do curso. O sistema também indica que o coordenador técnico em Hospedagem é lotado 18 horas em sala, três em planejamentos e 20 na coordenação, o que significa que as três horas poderiam ser direcionadas para os planejamentos de área, visto que a escola tem três delas, acompanhadas em dias da semana diferentes. Além disso, fato é que o repasse e acompanhamento dos seus pares, professores técnicos, deveriam ser realizadas nas 20 horas destinadas à coordenação técnica.

Segundo o perfil e as atribuições do coordenador de curso disponibilizado pela SEDUC, independentemente da quantidade de horas e lotação desse profissional, foram estabelecidas entre Secretaria Estadual de Educação e a escola algumas exigências para o cumprimento da função de coordenação de curso:

- I. Promover reuniões de planejamento e sessões de estudo com o coletivo de professores do curso específico;
 - II. Orientar o professor na construção das práticas pedagógicas e avaliação da aprendizagem com foco em competência;
 - (...)
 - IV. Fazer visitas de observação didática pedagógica a sala de aula e registrar em relatórios que compõem o dossiê do curso
 - (...)
 - VI. Integrar os professores à sistemática de ensino da Unidade Escolar (Plano de Ação e Projeto Político Pedagógico)
 - (...)
 - XIV. Organizar, semestralmente, a distribuição da carga horária dos professores técnicos juntamente com a coordenação pedagógica.
- (SEDUC, 2013).

Nesse contexto, é importante que a coordenação pedagógica e o coordenador de curso viabilizem o horário e a lotação, de modo que os professores possam ser integrados às atividades escolares, além de inseridos em estudos coletivos e planejamentos na instituição.

No entanto, com a análise de afirmações anteriores do entrevistado E4, fica evidente que os momentos voltados para atividades da coordenação são comprometidos com questões referentes ao estágio. Essa não é uma atribuição

professores, como infrequência, resultados, trânsito de alunos, além de migrar informações para o senso escolar. O SIGE também conta com espaços voltados para a alimentação de demandas gerenciais das escolas e serve como uma ferramenta de gestão. A alimentação do sistema é de responsabilidade do secretário escolar e do diretor escolar. O SIGE é uma plataforma que organiza os dados escolares escola e pode ser consultado por alunos, pais, docentes e gestores para o acompanhamento dos processos escolares, bem como os dados e índices de aprendizagem de cada escola, além de ter funções específicas que não são abertas para a visualização do público, como a lotação dos docentes e dados necessário para o funcionamento das escolas.

menos importante, mas, para ela ser desenvolvida, esse profissional deve contar com a ajuda dos orientadores de estágio. Como se sabe, a gestão da EEEP já destinou um dos seus coordenadores pedagógicos para isso, como fica claro no quadro de divisão do trabalho da equipe gestora apresentado em seções anteriores. O fundamental é que haja um equilíbrio nas atividades destinadas aos coordenadores, em que nenhuma tarefa seja privilegiada.

Com relação ao planejamento dos professores da base nacional comum, E1 evidenciou que realmente havia encontros semanais e que esse era o principal momento de repasse e definição das ações previstas no calendário, como os projetos, e, mais uma vez, confirmou uma informação positiva que é a continuidade do exercício semanal dos planejamentos. Ainda que a relevância e a contribuição de tais discussões não sejam consideradas na pesquisa, é essencial que se perceba se a autonomia docente sendo construída.

Ainda com relação ao planejamento, Vasconcelos defende que é esse o espaço que possibilita agir a partir do que se refletiu previamente. Dessa forma, compreende-se a importância de todos os educadores participarem das ações voltadas para o planejamento, mesmo que em tempos e espaços diferentes, como acontece atualmente na conjuntura da EEEP. Esses momentos devem buscar uma articulação entre a base técnica e a comum; entretanto, pela fala do professor coordenador técnico E2, isso ainda não é uma prioridade.

Não cabe aqui justificar os porquês, mas ter clareza que essa é, atualmente, uma necessidade da escola, visto que as disciplinas da base comum precisam estar, pelo menos, sincronizadas com as disciplinas da formação técnica e vice-versa, para, então, a partir dessa articulação, se pensar os projetos ou ações que relacionem as áreas e os componentes curriculares, entendendo, assim, os momentos de planejamento como palco para a integração do currículo.

Como o planejamento não é uma ação possível de ser analisada pelos estudantes, devido ao papel que ocupam no cenário de pesquisa, foram inseridas algumas perguntas em seus questionários que podem ser consequência do planejamento. Com isso, acredita-se que será possível analisar esse eixo sobre o ponto de vista do aluno. O quadro abaixo mostra um recorte de itens e respostas que podem ter ligação com o processo do planejamento coletivo dos docentes.

Quadro 12- Recorte 5: Resposta do questionário aplicado aos alunos

SOMÁTÓRIO DAS RESPOSTAS DOS ALUNOS DA 2º E 3º SÉRIE					
ITENS	QUANTIDADE DE RESPOSTA POR OPÇÃO				
	Discordo totalmente	Discordo em parte	Nem concordo, nem discordo	Concordo em parte	Concordo totalmente
1. Os professores desenvolvem constantemente atividades articuladas com a formação técnica?	9	29	5	12	
2. No decorrer do curso, há repetições desnecessárias entre conteúdos de disciplinas diferentes?	2	3	7	15	31
3. A escola desenvolve projetos ou aulas práticas de forma integrada entre disciplinas técnicas e da base nacional comum?	4	25	6	23	0

Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados nos questionários (2016).

Com relação ao item 1, apenas três alunos concordaram totalmente. O restante, 55 alunos, não o fizeram, sendo que nove deles discordaram totalmente da afirmativa e cinco não se posicionaram. A grande maioria apresentou, pode-se perceber, um tipo de restrição em afirmar categoricamente que a ação é constante na instituição.

Articulando ainda mais o questionamento com relação à integração e ao planejamento de ações, há o item 3, bem semelhante ao anterior, porém com a pergunta sobre se a escola, e não apenas os professores, desenvolve projetos ou aulas integradas.

Como resposta, não houve nenhum aluno, nas duas séries pesquisadas, que respondesse totalmente favorável ao item exposto. Isso revela que os outros segmentos também não estão voltados para a integração. Dentre as respostas, quatro discordaram totalmente, seis não se posicionaram e 48 apresentaram exceções quanto à assertiva. Esse elevado número de alunos demonstra, com isso, que, ainda que se tenham aulas ou projetos que trabalhem de forma articulada, nelas há certas interferências que impedem que os estudantes os entendam como integrados.

Utilizando-se novamente das ideias de Beane, com objetivo de analisar tal contexto, há o conceito de centros organizadores, ferramenta que pode servir como

elemento unificador e articulador do conhecimento, mas incomum na realidade escolar.

Os centros organizadores servem como contexto para unificar o conhecimento. O conhecimento, por sua vez, desenvolve-se conforme é aplicado instrumentalmente para explorar os centros organizadores. Organizado deste modo, o currículo e o conhecimento que este abarca são mais acessíveis e mais significativos para os jovens e, conseqüentemente, tendem a ajudá-los muito mais a expandir e aprofundar a compreensão de si próprios e do seu mundo. Obviamente, toda a concepção curricular reclama a capacidade de criar determinadas relações de uma ou de outra espécie - com o passado, com a comunidade, atravessando disciplinas, etc. Mas, no entanto, o que estamos aqui a abordar é uma concepção de currículo que procura relações em todas as direções, e que devido a esse tipo de união especial, é dado o nome de integração curricular. Subjacentes a esta ideia de integração curricular encontram-se dois propósitos importantes. Por um lado, ajudar os jovens a integrar as suas próprias experiências; por outro lado, promover a integração social democrática entre os jovens (BEANE, 2003, p. 94).

O autor exemplifica que esses centros são temas que se tornam essenciais no processo de aprendizagem, envolvendo um trabalho complexo com assuntos diferentes, que se relacionam no mesmo contexto e se materializam como integrados ao processo cognitivo do estudante. Além de eles relacionarem conteúdos de áreas diferentes, também promovem uma relação com experiências cotidianas dos discentes, surgindo, então, possibilidades concretas de resolver situações-problemas. O autor acrescenta que, a partir dos centros organizadores, se tem

um recurso para lidar com problemas, questões e outras situações, tanto pessoais quanto sociais, à medida que estas surgem no futuro. Estas experiências e os esquemas de significação que construímos a partir delas, não se posicionam simplesmente nas nossas mentes como categorias estáticas e endurecidas. Pelo contrário, constituem significados fluidos e dinâmicos que podem ser organizados de uma determinada maneira para lidar com um assunto (...) Em suma, aquilo que denominarei por aprendizagem integradora envolve experiências que literalmente se tornam parte de nós próprios – experiências de aprendizagem inesquecíveis. Tal aprendizagem implica a integração em dois modos: um primeiro, à medida que as novas experiências são “integradas” no nosso esquema de significação e, um segundo, à medida que organizamos ou “integramos” experiências passadas de modo a ajudar-nos a enfrentar novas situações-problemas (BEANE, 2003, p. 94-95).

A partir da proposta defendida pelo estudioso, a integração acontece por meio de aprendizagens significativas para o aluno, o que envolve dois contextos que se relacionam: como a integração é pensada ou como esse processo se organiza,

objetivando que o estudante resolva uma determinada situação-problema, e quais significações são construídas a partir das estratégias integradoras.

O primeiro contexto está relacionado ao fazer pedagógico, à ação docente e a como a integração é materializada na proposta educativa da instituição; já o segundo refere-se à aprendizagem individual, ou seja, como cada aluno constrói suas significações e aprendizagem. Isso corrobora as ideias de Vygotsky (1987) e Ausubel (1965), já mencionadas neste capítulo. Por isso, é relevante deixar claro que, quando se discute nesta dissertação a respeito da integração, não há uma defesa apenas da ideia de relacionar conteúdos ou aproximar um currículo do outro, mas uma proposta que vai desde a articulação dos saberes até ao processo cognitivo e a formação dos discentes.

O segundo item apresentado no quadro foi inserido no questionário devido às experiências vivenciadas como coordenadora, que escutava muitas reclamações por parte dos estudantes sobre a repetição contínua de conteúdos por professores diferentes em disciplinas diferentes. Essa situação não é uma particularidade da EEEP ou de uma escola que tem como cerne da sua proposta a integração, mas pode ocorrer com qualquer instituição que tenha um currículo disciplinar com lacunas ou dificuldades na estruturação dos planos de ensino de cada disciplina. Por exemplo, corre o risco do professor de Literatura precisar trabalhar com conteúdos de História sem um planejamento contributivo ou uma preparação prévia, por falta de um trabalho estruturado a partir de centros organizadores.

O resultado chama muita atenção, pois 31 alunos concordaram totalmente que o curso apresenta repetições desnecessárias, o que pode ser reflexo da ausência do diálogo entre os docentes das diferentes disciplinas que compõem o currículo. Diálogo este que poderia ser construído nos planejamentos coletivos ou mesmo na Jornada Pedagógica, a partir da apresentação do currículo geral do curso de Hospedagem. Tal fato ultrapassa este instrumento de pesquisa e torna-se uma reclamação constante entre os estudantes, causando cansaço e desperdício do tempo escolar.

O questionário aplicado aos docentes também expõe questões voltadas ao planejamento, como se observa no quadro a seguir:

Quadro 13 - Recorte 6: Resposta do questionário aplicado aos professores

RESPOSTA DOS PROFESSORES					
ITENS	QUANTIDADE DE RESPOSTA POR OPÇÃO				
	Discordo totalmente	Discordo em parte	Nem concordo, nem discordo	Concordo em parte	Concordo totalmente
1. Os encontros para planejamentos escolares são espaços que favorecem a efetivação de uma proposta curricular mais integrada?	5	3	2	6	3
2. Os professores técnicos planejam suas ações em conjunto com as disciplinas da base nacional comum?	10	4	1	4	0

Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados nos questionários (2016).

A maioria deles não reconheceu os encontros de planejamentos como espaços que favorecessem a integração, visto que apenas três concordaram com a afirmativa, enquanto os demais ou não concordaram ou visualizaram com outra finalidade além da integração. Por isso, é necessário o engajamento de todos os professores na construção do planejamento, efetivando diálogos e decisões compartilhadas.

O planejamento enquanto construção-transformação de representações é uma mediação teórica metodológica para ação, que em função de tal mediação passa a ser consciente e intencional. Tem por finalidade procurar fazer algo vir à tona, fazer acontecer, concretizar, e para isto é necessário estabelecer as condições objetivas e subjetivas prevendo o desenvolvimento da ação no tempo (VASCONCELLOS, 2000, p. 79).

Com isso, percebe-se que a escola precisa defender que nos planejamentos os professores tenham mediações intencionais, que levem à promoção dos seus planos de ensino, da escolha por metodologias e da determinação de ações dentro do próprio tempo escolar. Isso significa dizer que, mesmo que nesse momento a integração não esteja acontecendo de forma contínua, encontrar um espaço para que todos os professores sejam inseridos no processo é fundamental para a interação curricular na escola, além de favorecer a construção de relações interpessoais.

Antes de analisar o segundo item que afirma que os professores técnicos não planejam suas atividades com a base comum, é importante observar que entre os docentes participantes tem-se três técnicos do curso de Hospedagem, dois da base

comum e um coordenador que, pelo fato de cumprir horas em sala, também respondeu ao questionário. Nem eles concordaram com a assertiva, visto não ter nenhum professor que concordou totalmente com o item.

Confirmando a ausência dos técnicos e, até mesmo, do coordenador nos planejamentos escolares, dez professores discordaram totalmente da assertiva. Esse fato, se aliado a informações já explicitadas anteriormente, deixa clara a ausência de qualquer representante do corpo técnico nos planejamentos escolares.

Sendo assim, é importante que a gestão ou, se necessário, a própria SEDUC reflita sobre a necessidade da inserção e garantia do técnico nos espaços de diálogos coletivos, que podem ou não ocorrer nos planejamentos, mas que precisam ser assegurados em algum momento do contexto escolar, visando a uma proposta educativa que aproxime os dois currículos escolares.

2.4.5 Observações gerais sobre a integração curricular na rotina escolar

Finalizando os eixos de análise, tem-se as percepções, a partir das vozes dos sujeitos, sobre como a integração curricular tem sido vivenciada na EEEP, identificando, a partir do cruzamento de informações e reflexão teórica sobre o tema, quais podem ser os desafios e as possibilidades no processo de articulação entre os dois currículos.

Após a construção das análises dos eixos anteriores, ficou perceptível que a gestão escolar deseja que a integração ocorra na escola e como esse processo é determinante na estruturação das ações escolares.

Nos instrumentos de pesquisa, mesmo que a temática perpassasse todos os eixos estruturantes do questionário e da entrevista, optou-se por inserir uma pergunta direta e específica aos sujeitos acerca da sua compreensão do processo de integração na EEEP. Com isso, foi possível discutir dados mais específicos, fundamentais para a construção do processo interventivo. A análise, então, será iniciada a partir da pergunta particular sobre o tema, inserida nas entrevistas destinadas à gestão escolar e à coordenação de curso.

A escola consegue desenvolver um currículo integrado?

E1 Dizer que não, eu estaria mentindo né? Nós conseguimos desenvolver uma proposta em alguns aspectos. Em muitos aspectos percebemos

essa... essa integração, mas penso, também, que há uma necessidade de melhorias. Por exemplo, o que eu compreendo de currículo integrado é que pudéssemos estar, por exemplo, é... é no segundo ano de hospedagem teria que ter todo um plano de aula, um planejamento de prova, de avaliação todo voltado, permeando os conhecimentos específicos da área de hospedagem, ligados à outras áreas que são da base regular. E o segundo ano de informática teria que ter essa correlação com o conhecimento técnico de informática e nós percebemos que, ainda, não está bem dessa forma, né? Eles ainda estão com dificuldades, engatinhando, tentando alcançar essa realidade de metodologias de avaliação. Pois na prática, na vivência das aulas, percebemos que eles conseguem fazer isso, mas quando passa para avaliação, instrumentos avaliativos ainda falta um pouquinho para nós percebermos.

Eu vou dar um exemplo que está bem fresquinho na minha memória que é a questão do projeto da Vivência Nordestina. Temos um projeto em que, apesar que se compreende como um interdisciplinariedade, mas é, nesse momento, que os professores buscam, mais ativamente, essa integração, correlacionando os conhecimentos técnicos com a parte da base regular.

E2 Eu acho que não é um processo somente da escola. Eu acho que a escola não tem culpa nesse processo. Eu acho que é um processo da SEDUC, porque tudo da escola é meio engessado, você tem tal livro, tal conteúdo que tem que ser ministrado... e os professores... (pausa) Dá para fazer essa integração? Dá! Mas, uma vez, eu estava conversando com um colega e eu disse: Como é que eu vou pegar o meu conteúdo de geografia, que é um livro fechado, para trabalhar a geografia de Canoa Quebrada?

E3 A questão do currículo integrado tem sido... eu diria, assim... um desejo nosso. Quando eu digo nosso, não estou dizendo que é só meu. Ele é nosso, da escola toda. Nós temos tido ensaios. Temos algumas disciplinas, como biologia, que já tem experiências, orientado pela coordenadora da área e pelo professor. Outras disciplinas, também, têm conseguido, mas como eu digo: ensaios. Não podemos dizer, ainda, que essa escola desenvolve um currículo integrado. Nós temos tentado, por exemplo, criando possibilidades de diálogos, em que o coordenador

técnico ou professor técnico participa do planejamento da área de conhecimento. Lá, eles estão dialogando, planejando e dando opiniões. No entanto, o tempo, a carga horária, que o professor técnico tem não permite que ele possa estar participando desse planejamento. Porque qual seria o ideal, no meu ponto de vista? Que cada professor técnico fosse contratado por 40 horas. Então, ele teria disponibilidade para acompanhar o estágio ou para trabalhar a disciplina técnica em sala de aula, mas ele teria também a disponibilidade, de pelo menos, cinco horas ou dez horas de planejamento. Ou quinze horas, como os professores da base comum que tem treze horas. Então se o professor da base técnica tivesse treze horas de planejamento em seu contrato, ele poderia estar acompanhando os três planejamentos. Nem que ele não tivesse a manhã inteira, mas se ele estivesse um pouco, estaria dialogando.

- E4 Eu acho que ela não consegue. A escola não consegue executar um currículo integrado, por inúmeros motivos. Pelas duas partes, tanto a dificuldade da parte técnica como da base comum, por essa falta, justamente, dessa integração e do conhecimento da essência dos cursos. Eu não sei se o nosso professor, ele, ainda, não amadureceu o suficiente para entender qual sua função aqui? Então, fica, assim, muito a desejar, eu acho! A coisa está muito técnica, eu faço a minha parte e você faz a tua. Isso para mim não é integrado

Todas as falas carregam informações muito importantes sobre a integração curricular e, ao analisá-las, percebe-se que o sujeito E1 defendeu a ideia de que alguns passos voltados para integração já foram dados, mas reconheceu que alguns aspectos, como a metodologia de avaliação, devem ser melhorados.

Independente de qual concepção ou conceito esse entrevistado tenha sobre integração, é evidente que ele compreende que o processo também se efetiva nas metodologias avaliativas. Por isso, conclui-se que seria um diferencial a gestão escolar dar maior atenção para as avaliações escolares, visto que elas podem ser elementos essenciais dentro de uma proposta de aproximação e articulação dos dois currículos trabalhados na escola, podendo, se não bem executados, atrapalhar todo o trabalho em prol da integração.

Utilizando as ideias de Beane (2003, p. 104), supõe-se que a instituição escolha desenvolver um trabalho de integração a partir da ideia de centros organizadores. Assim, a temática de uma determinada unidade, por exemplo, seria “Viver no Futuro”, e como avaliação do processo, por parte dos estudantes, recomendada a criação de um plano oficial de planificação urbana, no qual seriam apresentadas ideias sobre como queriam que sua cidade estivesse no ano 2020, em diferentes áreas, como aproveitamento do solo, transportes, governo, dentre outros.

Esse trabalho envolveria diferentes disciplinas; no entanto, o professor de Biologia resolveu fazer uma avaliação que destoa de todo processo. Uma avaliação de múltipla escolha, com itens de assinalar, verificando o conteúdo sobre meio ambiente. Entretanto, esse assunto poderia ser facilmente inserido no contexto do centro organizador.

Uma ação como essa afetaria todas as dimensões de integração, rompendo com qualquer possibilidade do componente curricular alinhar-se a uma proposta coletiva. Não se quer aqui, de forma nenhuma, afirmar que a escola tem de defender o trabalho com os centros organizadores. O objetivo é pensar em ações possíveis de serem desenvolvidas de forma coletiva, em que a integração possa ser viabilizada, alinhando, inclusive, as estratégias metodológicas e avaliativas, já que mencionadas como uma dificuldade na fala do entrevistado.

os defensores da integração curricular são muitas vezes questionados sobre a forma como conseguem gerir a avaliação da aprendizagem dos alunos. Conjuntamente com as observações explícitas – os testes de cada unidade (geralmente compostos por perguntas sobre a própria unidade), portfolios e outros instrumentos típicos – , estes projectos amplos servem como locais importantes para professores e estudantes recolherem informação sobre o conteúdo e destrezas aprendidas em determinada unidade. É importante mencionar que em sintonia com o modo de trabalhar colaborativo, os estudantes e os professores geralmente trabalham juntos com a finalidade de estabelecerem métodos e critérios, relevantes e apropriados, para uma avaliação da aprendizagem. Do mesmo modo, os resultados da avaliação envolvem, habitualmente, quer a auto-avaliação dos alunos, quer as conferências de pais/encarregados de educação lideradas pelos alunos (BEANE, 2003, p. 104).

Mesmo abordando a necessidade de aperfeiçoamento das metodologias avaliativas, o entrevistado E1 chamou atenção para uma prática interdisciplinar exitosa no que se refere a aproximar os currículos. Embora também se valorize, neste estudo, a interdisciplinaridade e se compreenda que ela pode ser um primeiro passo para a integração, não se pode confundir esses conceitos. Sabe-se, contudo,

que é importante reconhecer ações que aproximem componentes curriculares e professores com a finalidade de desenvolver objetivos comuns.

Aproveitando o contexto de práticas interdisciplinares, o segundo entrevistado, E2, utilizou-se de um exemplo, falando da geografia da praia local, relacionado à integração. No entanto, ele se mostrou mais voltado para as dificuldades relacionadas à interdisciplinaridade e ao uso ou escolha do material didático que facilitasse essa ação. Nesse contexto, percebe-se que o sujeito aproxima o conceito de integração ao de interdisciplinaridade. Isso pode acontecer ou porque ele entende que são a mesma coisa ou por uma dificuldade conceitual sobre as duas situações.

Por isso, é fundamental, mais uma vez, diferenciar, no contexto deste trabalho, a integração e a interdisciplinaridade, com base em discussões, como a de Fazenda (1994) e Beane (2003). Enquanto a primeira autora relata que em muitas situações a interdisciplinaridade está centrada no professor e nas relações entre os componentes curriculares, o segundo defende a ideia de que a integração deve levar o estudante a construir sentido, relacionando suas experiências às situações problemas apresentadas, ou seja, “os jovens e os seus professores respondem às suas próprias questões e preocupações, vão também construindo as suas próprias significações” (BEANE, 2003, p.105).

O entrevistado também responsabilizou a Secretaria pela dificuldade com a integração, apontando que tudo vem por ela determinado, impossibilitando a escola de conseguir realizar essa construção. É importante refletir até que ponto ela tem condições de interferir na atuação docente e na construção e efetivação da disciplina em sala de aula, além de cruzar informações, como o exemplo exitoso do entrevistado E3, que relatou os ensaios na disciplina de Biologia, ainda que em meio a dificuldades.

A fala do terceiro entrevistado, E3, alinha-se com a do E1, pois ele também destaca que alguns avanços já aconteceram, apresentando exemplos de situações positivas, além de afirmar que a integração é um desejo da escola, mas que esbarra na questão da carga horária, citada em vários momentos. O sujeito defendeu a ideia de que a integração é um anseio da escola e dos seus participantes, fundamental para que a proposta interventiva possa acontecer. Essa afirmação, entendida como elemento favorável e determinante para o processo de convencimento dos sujeitos,

pode ser decisória no processo de modificações institucionais que objetivem ações mais sistemáticas em prol da integração.

O entrevistado também falou que, mesmo que a escola não conseguisse realizar a aproximação completa dos currículos, tentativas e/ou ensaios já vinham sendo feitos, com o objetivo de articulá-los. Isso pode evidenciar que tal discussão já faz parte da rotina da escola.

Junto à resposta sobre a integração, o entrevistado justificou o porquê da integração não acontecer, dizendo que seria um impasse de carga horária. Sabe-se que a escola não tem autonomia para solucionar todos os problemas de lotações. Desse modo, essa situação deve ser revista exclusivamente pela Secretaria. Contudo, a escola pode debater sobre a melhor utilização do tempo dos professores e da coordenação de curso em prol do processo de integração curricular, bem como os espaços de diálogos alternativos promovidos pela instituição, como a Jornada Pedagógica.

Para embasar essa discussão, é importante esclarecer que todos os professores da base comum, desde a implantação da Lei nº 11.738, sancionada em 16 de julho de 2008, que institui o piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, tiveram também a garantia que “na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos”. Os 2/3 de carga horária referem-se às 13 horas destinadas ao planejamento coletivo e individual para o professor lotado com 40 horas semanais, o que não acontece com os técnicos.

No curso de Hospedagem, os docentes tem uma carga horária que varia a cada semestre, não contando com tempo fixo no ano. Em média, para professores de 20 horas semanais, há uma carga horária de quatro para o planejamento das atividades, com exceção do coordenador de curso. Fato é que a quantidade de horas é muito pequena, principalmente se não for bem gerenciada. Como a mesma lei que garante a carga horária para um grupo de professores dentro da escola não é acessível a outro da mesma instituição, a gestão se depara com uma dificuldade organizacional, que deve ser amenizada com alternativas paliativas, que possibilitem um contato maior entre os dois colegiados de professores.

O último entrevistado defendeu a ideia de que a escola não conseguia realizar um currículo integrado, pois, tanto a base comum como a técnica, ainda não

conheciam a essência do curso. Essa situação indica o que já foi percebido no início da análise sobre a falta do reconhecimento mais específico acerca dos documentos oficiais e do próprio currículo do curso.

Outro elemento é a “culpabilização” com relação ao professor, quando o entrevistado afirmou que esse profissional ainda não entendeu qual é o seu papel na escola. No entanto, se essa informação for alinhada à própria tecnologia de gestão, a TESE, conclui-se que esse modelo gerencial defende a delegação de ações planejadas pela gestão e um regime de corresponsabilidade, além de que cada participante da instituição precisa elaborar o plano de ação, que define qual o negócio realiza na escola. Nesse contexto, fica conflituoso dizer que o professor não entendeu qual o seu papel, talvez o que haja sejam dúvidas sobre a proposta de integração e como promovê-la.

Assim como E3 defendeu, o fato de o professor não conhecer seu papel é um problema urgente a ser resolvido com a comunidade escolar, visto que alternativas devem ser encontradas para o reconhecimento da proposta educativa e a participação no PPP. Por isso, a importância da formação continuada, que passa a ser uma exigência diária na profissão docente.

a profissão de professor combina sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais. É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. Por essa razão, a ênfase na prática como atividade formativa é um dos aspectos centrais a ser considerado, com consequências decisivas para a formação profissional (LIBÂNEO, 2004, p. 230).

Desse modo, caso a escola tenha professores com essa dificuldade deve, enquanto comunidade, promover espaços em que a teoria (formação) relacione-se às necessidades práticas da atuação do profissional, buscando solução para a falta de compreensão relatada pelo entrevistado, além de esclarecer que essas formações são funções de responsabilidade da gestão escolar, que permite a efetivação com mais qualidade da proposta pedagógica da instituição.

Complementando a importância da formação, Tardif (2000, p. 20), ao analisar as características dos saberes docentes, relata que eles são temporais, já que resultados de uma construção que se dá ao longo do exercício docente e decorrem, além da trajetória particular, de como se faz uso de teorias, concepções e técnicas. Isso gera uma personalização situada em determinado espaço incorporado à

carreira docente, difíceis de ser dissociados das pessoas, das suas experiências e das suas atividades profissionais.

Cabe notar que pode ser identificado na fala de dois dos entrevistados, E2 e E4, uma negativa em relação à integração curricular na EEEP, com a responsabilização da Secretaria da Educação e dos professores, respectivamente.

Há uma informação bem relevante na fala de E4, quando ele diz que a escola está muito técnica, com cada um dos seus integrantes fazendo a sua parte, sem uma discussão coletiva. Essa informação se relaciona à dualidade histórica presente nos contextos da Educação Profissional no Brasil, marcada pela compartimentalização dos saberes e divisão do currículo, além de distinguir rigidamente os currículos das escolas voltadas para o currículo científico e as que objetivavam a formação de mão de obra.

Esse contexto torna-se um conflito na EEEP, pois enquanto se percebe a necessidade de uma integração curricular e a defesa dessa postura nos documentos oficiais,

esbarra-se a uma realidade compartimentada, resquício do próprio modelo gerencial e das demandas de mercado. Herança que apresenta, implicitamente, características positivistas e behavioristas, que admitem apenas o que é real e verdadeiro, fundamentando-se na experiência. O papel da escola é buscar o prático e o objetivo, distanciando-se de uma visão humanística que compreende o aluno e o currículo como um todo.

Essa influência positivista subsidia modificações na estrutura pedagógica das escolas, a ponto de haver uma fragmentação curricular que separa nitidamente toda e qualquer ação disciplinar, ainda percebida nas ações escolares. Esse contexto é base para o postulado da Teoria do Capital (SCHULTZ, 1973), que defende que a educação é um bem de produção indispensável ao desenvolvimento econômico. De acordo com Saviani (2008, p. 383), esse contexto entende que a educação era “concebida como um subsistema cujo funcionamento eficaz é essencial ao equilíbrio do sistema social de que faz parte” e, até hoje, está enraizado no contexto da Educação Profissional no país.

Ainda analisando as percepções relativas à integração curricular, os questionários aplicados aos alunos demonstraram que dos 58 estudantes que participaram, apenas cinco concordaram totalmente que há integração curricular, um número muito pequeno. O mesmo aconteceu com os docentes (uma concordância).

O número de discordância total também foi pequeno em ambos os questionários, dois alunos e três professores. Assim, a maior parcela foi a dos sujeitos que concordaram e discordaram em parte, apresentando restrições quanto à afirmativa. Esse dado pode convergir com a fala dos sujeitos entrevistados E1 e E3, que afirmaram que a escola já consegue efetivar algumas ações que levam à integração ou a práticas interdisciplinares, sem relatar categoricamente que há um currículo plenamente integrado.

Outro item que chamou atenção nos questionários dos estudantes foi com relação às disciplinas da parte diversificada, que tanto podem ser ministradas por professores da base comum, nas disciplinas de Mundo do Trabalho, Projeto de Vida e Projetos Interdisciplinares, como por técnicos, como é o caso de Língua Estrangeira Aplicada. A parte diversificada é uma extensão do currículo da base comum e o item relativo a esse eixo curricular no questionário apresentou as seguintes respostas.

Quadro 14 - Recorte 7: Resposta do questionário aplicado aos alunos

SOMÁTARIO DAS RESPOSTAS DOS ALUNOS DA 2º E 3º SÉRIE					
ITENS	QUANTIDADE DE RESPOSTA POR OPÇÃO				
	Discordo totalmente	Discordo em parte	Nem concordo, nem discordo	Concordo em parte	Concordo totalmente
14. As disciplinas da parte diversificada do currículo colaboram para a articulação entre as disciplinas técnicas e as comuns?	1	2	6	25	24

Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados nos questionários (2016).

As respostas que discordavam da afirmativa foram a minoria: tanto o “discordo totalmente” como o “discordo em parte” só tiveram três marcações. Já os itens voltados para a concordância com a afirmação tiveram grande pontuação: 24 pontos para a total e 25 para a parcial. Isso sugere que, mesmo com possíveis interferências, que ainda precisam ser avaliadas, essas disciplinas podem ser bem aproveitadas no processo de integração, como componentes articuladores das disciplinas propedêuticas ou das de formação técnica profissional.

Mesmo não podendo definir o currículo da EEEP como integrado de fato, ou pelo menos como ações contínuas e sistematizadas de articulação disciplinar, a

gestão escolar já percebe a necessidade de aprimoramento da proposta pedagógica, a fim de que ela esteja voltada para a integração do currículo.

Antes de iniciar o próximo capítulo, é importante refletir sobre as situações percebidas ao longo do processo de análise da pesquisa de campo que, inicialmente, mostravam apenas informações periféricas, mas, no decorrer da escrita, se tornaram diferenciais para a construção de ações interventivas que vislumbrasse a compreensão da integração em um contexto geral da referida EEEP.

2.5 Achados de pesquisa

No processo de análise e condensação dos dados relativos ao campo de pesquisa, foram encontradas informações relevantes a partir dos resultados dos instrumentos aplicados aos sujeitos envolvidos. Esses dados são fundamentais para a tomada de decisão, exposta no capítulo seguinte, que apresenta uma proposta interventiva para a melhoria e o desenvolvimento da integração curricular na EEEP Elsa Maria Porto.

Com já mencionado anteriormente, almejamos que o currículo escolar da instituição se configure de modo mais articulado, buscando constantemente um relacionamento direto para a efetivação de seus três componentes: os curriculares da base nacional comum, os da formação técnica em Hospedagem e a parte diversificada.

A fim de estruturar a pesquisa de campo e compreender a dinâmica de integração, foram constituídos eixos estruturantes para todos os itens dos instrumentos de pesquisa. Nesta seção, será realizada uma breve revisão do que foi analisado e, para melhor sistematização e percepção geral, tais informações estarão em um quadro que identifica os eixos estruturantes dos instrumentos de pesquisa e as conclusões encontradas.

Quadro 15 - Dados encontrados na pesquisa de campo

EIXOS DE ANÁLISE	DADOS ENCONTRADOS
Identificação dos sujeitos da pesquisa.	<ul style="list-style-type: none"> • Os sujeitos da gestão e coordenação de curso não tiveram experiência anterior ao trabalho na escola com currículo integrado entre formação técnica e propedêutica; • A gestão e a coordenação de curso estão na escola desde a implantação do projeto; • Os professores, na grande maioria, são efetivos e sem rotatividade, o que é favorável para qualquer processo de formação;

	<ul style="list-style-type: none"> • Apenas um professor está lotado em uma disciplina que não é da sua formação profissional.
A dinâmica e a organização da EEEP.	<ul style="list-style-type: none"> • O modelo de gestão, a TESE, não tem sido vivenciado na instituição como previsto na proposta das EEEPs; • A divisão e compartimentalização das tarefas da gestão não têm favorecido a integração; • Os professores não enxergam a gestão como facilitadora da integração curricular.
Apropriação dos documentos norteadores da proposta pedagógica da EEEP.	<ul style="list-style-type: none"> • A gestão não apresentou unidade quando indagada sobre quais documentos regem a proposta educativa da instituição, o que evidenciou que não há clareza sobre essa questão; • Os professores e os alunos, ao serem indagados se os docentes conheciam o currículo do curso de Hospedagem, em sua maioria, discordaram da afirmativa; • Os sujeitos não se apropriaram do PPP e nem todos se sentiam participantes de sua construção, embora a gestão afirme que uma releitura é feita a cada ano.
Os planejamentos pedagógicos e sua relação com a proposta de integração curricular.	<ul style="list-style-type: none"> • Acontecem semanalmente planejamentos por área, acompanhados pela coordenação escolar; • Os professores da base técnica não participam desse planejamento, apenas o coordenador, embora sua presença não seja constante; • Os professores precisam ter mais autonomia no processo decisório do planejamento coletivo; • A carga horária dos planejamentos dos professores da base técnica é diferente dos professores da base comum, o que tem gerado algumas dificuldades; • O coordenador de curso está mais voltado para as atribuições do estágio que para o envolvimento com o acompanhamento pedagógico de seus pares; • Os alunos relatam que há repetições desnecessárias de conteúdos e poucos reconhecem que há aulas que articulam as disciplinas da base comum e técnica; • O espaço de planejamento não é visto pelos docentes como um espaço de articulação e a grande maioria dos docentes não concorda que os professores técnicos planejam ações junto com os professores da base comum; • O planejamento precisa se efetivar como um espaço de diálogo e tomada de decisões compartilhadas.
Observações gerais sobre a integração curricular na rotina escolar.	<ul style="list-style-type: none"> • A escola já tem desenvolvido ações em prol da integração, no entanto, elas precisam ser sistematizadas; • Há um desejo da gestão e coordenação de curso que ações que objetivem a integração possam ser implementadas na instituição; • É importante que a comunidade tenha uma compreensão coletiva sobre o que significa a integração curricular; • Em algumas falas, percebe-se uma “culpabilização” pelo fato da integração ainda não ocorrer da maneira como se pretendia. A comunidade não se deve apegar a tal fato, mas procurar saídas para a otimização de medidas que privilegiem a articulação do currículo; • Os regimes de contratação de professores e a distribuição de carga horária gera consequências ao processo de integração e precisa ser revisto ou, pelo menos, ter seus impactos amenizados; • As disciplinas da parte diversificada são visualizadas pela escola como elementos facilitadores da articulação curricular.

Fonte: Elaboração própria (2016).

A partir dessas percepções percebemos como a dinâmica da integração é complexa e fica claro que para essa articulação acontecer, exige-se que a instituição

e seus atores tenham uma visão completa de todo contexto escolar, que perpassa pela estrutura, pelo currículo, pelas práticas pedagógicas, pela avaliação, bem como por todas as dimensões que permeiam o complexo escolar.

Com o planejamento gerencial e envolvimento coletivo e consciente de toda a comunidade, ações voltadas para a integração poderão ser efetivadas no curso de Hospedagem. Esse processo, se bem conduzido, gera impactos que se materializaram na sala de aula e no processo de formação dos estudantes.

Vasconcellos, quando analisa as mudanças escolares que se materializam na sala de aula, relata sobre a importância de se ter uma proposta construída e pensada por toda a comunidade escolar. No contexto, por exemplo, da EEEP, é importante que qualquer tomada de decisão envolva tanto a parte técnica como a propedêutica e que só aconteça depois que a proposta estiver bem estruturada, para que os seus reflexos possam ser percebidos pelos sujeitos que fazem parte da instituição e suas consequências se tornem positivas para todo o contexto escolar.

É praticamente impossível mudar a prática de sala de aula sem vinculá-la a uma proposta conjunta da escola, a uma leitura da realidade, à filosofia educacional, às concepções de pessoa, sociedade, currículo, planejamento, disciplina, a um leque de ações e intervenções e interações (VASCONCELLOS, 2009, p. 15).

Dessa forma, a integração deve contemplar toda a estrutura, desde a formação dos educadores, até a definição de uma proposta educativa, o reconhecimento dos documentos basilares e, principalmente, as reais intenções da escola no processo educativo.

Se novamente for focado o contexto de formação omnilateral, defendida pela proposta de integração curricular no Ceará, é importante que as disciplinas técnicas ou propedêuticas não se configurem apenas como formadoras de mão de obra, servindo ao mercado, mas que contribuam para a articulação da cultura, ciência e tecnologia em todo o contexto de ensino e aprendizagem, formando, assim, estudantes autônomos.

Qualquer inovação ou proposta de intervenção que busque articular a base técnica e a comum deve contar com o envolvimento de todos, construindo um projeto educativo que atenda às especificidades locais e envolva os diferentes conhecimentos em torno de objetivos comuns.

Sendo assim, o próximo capítulo apresentará um Plano de Ação Educacional, estruturado com base nos dados analisados, visando intervir na realidade atual da integração curricular da escola, a partir de estratégias que promovam arenas de diálogos e articulação entre as duas formações, que devem convergir para um único currículo: a formação propedêutica e a técnica, além da promoção de ações favoráveis para a construção da identidade escolar e maior autonomia de seus participantes.

3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: UMA PROPOSTA DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO CURSO TÉCNICO DE HOSPEDAGEM

O Plano de Ação Educacional (PAE) é uma intervenção propositiva direcionada à dimensão escolar, constituída a partir de ações planejadas e detalhadas, que serão apresentadas no decorrer deste capítulo. Seu objetivo principal é contribuir com a gestão escolar e toda a comunidade educativa no processo de integração curricular da referida EEEP, principalmente porque, como abordado nos capítulos anteriores, ela vivencia algumas dificuldades que podem ser sanadas.

Esse processo interventivo, composto por ações direcionadas, deve ser pautado no diálogo e na busca pelo aperfeiçoamento das práticas escolares em prol da articulação dos currículos de formação técnica e propedêutica, os quais servem de fundamentação para a proposta pedagógica da instituição.

Vale ressaltar que as propostas apresentadas não ultrapassam a autonomia da gestão e nem se utilizam de recursos que não podem ser garantidos pela comunidade escolar ou parceiros da entidade. Além disso, seu possível cronograma de execução é de um ano, pois assim que forem efetivadas as estratégias no curso de Hospedagem, elas também poderão ser expandidas e adequadas para os demais cursos oferecidos. O monitoramento e a avaliação das ações serão geridos pela gestão escolar, com o apoio do Conselho Escolar, Colegiado e Grêmio Estudantil.

Antes de dar início à análise das propostas, é necessária uma breve retrospectiva da organização desta dissertação: no primeiro capítulo, foi apresentado o caso de gestão, com descrições empíricas e evidências constatadas a partir do envolvimento da pesquisadora com o próprio campo de pesquisa, uma vez que ela atua como coordenadora na gestão da referida instituição.

O caso surgiu, então, de uma demanda contextual: a necessidade de uma maior articulação entre as disciplinas, visto que os estudantes reclamavam de repetições de conteúdos e de atividades, gerando desperdício e mau aproveitamento do tempo escolar. Esse fato foi compreendido pela pesquisadora como uma atitude que poderia dificultar melhores resultados na aprendizagem e no processo de formação. Outro fator foi a disposição e o desejo da gestão em avançar no processo de integração, ação que se mostra parte essencial do processo de

ensino-aprendizagem, além de ser a proposta educativa já definida nos documentos oficiais.

O segundo capítulo abordou os referenciais teóricos que possibilitam a compreensão acerca dos desafios da integração e das dificuldades históricas e contextuais que podem interferir nesse processo no ensino médio brasileiro. Discutiu, ainda, o percurso metodológico da pesquisa de campo e as análises nela baseadas.

Os instrumentos de tal investigação, cabe destacar, foram construídos a partir de eixos estruturantes, que surgiram no contexto de descrição do caso e de sua relação com a teoria que fundamentou a escrita deste texto. Com isso, os resultados percebidos em torno dos eixos estruturantes também serviram como recurso para o detalhamento do problema, das ações a serem realizadas na escola, do cronograma para sua efetivação, da definição dos responsáveis pela realização e dos possíveis custos.

Assim, as propostas de intervenção foram direcionadas aos seguintes eixos, ordenados para a construção dos itens dos instrumentos: a dinâmica organizacional da EEEP; a apropriação dos documentos norteadores da proposta pedagógica da escola; os planejamentos pedagógicos e sua relação com a proposta de integração curricular; e a efetivação da integração curricular na rotina escolar. Em cada um deles, subdivididos em tópicos, são mostradas as ações a serem empreendidas, com um quadro que sistematiza as proposições relativas ao tema e aos seus complementos, facilitando, assim, a compreensão do tema. Essas ações não foram trabalhadas a partir da ordenação supracitada, mas alteradas para que, dessa forma, sua sistemática seguisse um quadro lógico e necessário para ações mais coerentes.

3.1 Contribuições da apropriação dos documentos norteadores para reconhecimento e compreensão da proposta pedagógica da escola

A política pública de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no Ceará conta com documentos fundamentais para que essa proposta se efetive no contexto escolar: Referenciais Curriculares, Guia de Rotinas e Matriz Curricular dos cursos, com a ementa de cada disciplina da formação técnica, além do instrumento “Escola Aprendiz”, que traz todas as habilidades e competências das disciplinas

da parte propedêutica. A escola, por sua vez, também tem documentos fundamentais para isso, como o Projeto Político Pedagógico, o Regimento Escolar, o Plano de Ação e os Planos de Ensino dos professores.

Ficou claro, com as evidências do campo de pesquisa e os questionários aplicados, que a comunidade escolar ainda não conhece detalhadamente esses documentos e que muitos não se sentem participantes da construção do PPP. Tanto a gestão escolar como o coordenador de curso apresentaram respostas desconstruídas que sugestionavam que cada componente só conhecia na proposta educativa os documentos necessários para o cumprimento de suas atividades, não reconhecendo o contexto geral do curso. Os professores, quando questionados se sabiam algo sobre a estrutura do curso de Hospedagem, também apresentaram o mesmo problema, o que impede a articulação ou construção coletiva em prol do cumprimento das suas competências gerais.

Entretanto, no início do ano letivo, a escola tem um período destinado à Jornada Pedagógica, que conta com a presença de todos os professores e funcionários da instituição. Esse momento geralmente é voltado para o planejamento anual, revisão de calendário, apresentação de projetos, palestras motivacionais e outras atividades. Visto a necessidade de a comunidade escolar estar ciente de todo o projeto educativo da escola, é essencial que, antes de qualquer ação, ela conheça suas bases norteadoras, para que, com isso, possa refletir acerca de projetos que contemplem os objetivos e as competências a serem desenvolvidos no curso técnico analisado.

Como primeira ação interventiva, propõe-se que, no último bimestre do ano letivo de 2016, a gestão escolar e a coordenação de curso se reúnam semanalmente para um estudo estruturado e planejado dos documentos norteadores da proposta escolar e revejam todos os aspectos referentes ao PPP. Além disso, como foi demonstrado no segundo capítulo deste trabalho, é necessário que também os planos de curso/ensino das disciplinas sejam analisados, uma vez que eles estavam iguais para todos os cursos técnicos, entendendo, assim, a necessidade de adequação de cada disciplina ao currículo da Hospedagem.

Após esse momento, deve-se preparar a Jornada Pedagógica, também voltada para um estudo aprofundado do currículo do curso e para os documentos que regem tal proposta, entre eles o PPP. A comunidade de docentes e educadores de apoio deverão participar desse momento, objetivando a construção do plano de

ação institucional e dos planos de ensino a partir da articulação das disciplinas. É importante que os atores educacionais busquem atividades que se completem no decorrer dos três anos de formação do estudante, culminando no desenvolvimento de competências comuns a todas as disciplinas.

Nesse contexto, iniciando o processo de intervenção, a escola desenvolverá duas ações com foco no reconhecimento dos documentos que referendam a proposta de Educação Profissional. A primeira é destinada aos gestores e à coordenação de curso, que devem, ainda no ano vigente, possibilitar situações de estudo e apropriação dos instrumentos legais, para que possam ter domínio e realizar a formação no início do ano seguinte para a comunidade escolar. Já a segunda depende da primeira, pois, após a identificação da gestão e coordenação de curso, a proposta será trabalhada com a comunidade, o que servirá de suporte inicial para o encaminhamento das demais ações que visam à integração.

Dessa forma, para a compreensão da proposta educativa exige-se que a escola conheça a fundo os documentos Referenciais Curriculares para Oferta de Educação Profissional Integrada, Matrizes Curriculares do Curso de Hospedagem, Guia de Rotinas das ETECs, Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, Plano de Ação e Planos de Ensino.

A ação destinada à gestão acontecerá às segundas-feiras, dia do encontro já estabelecido na escola. Como esse momento têm quatro horas destinadas ao planejamento, os gestores e a coordenação de curso deverão utilizar duas delas para as necessidades da gestão e o restante para o estudo dirigido e a discussão da proposta educativa e de seus documentos norteadores. Cada componente será mediador de uma temática, o que significa, por exemplo, que as matrizes curriculares de Hospedagem podem ser mediadas pelo coordenador técnico e os referenciais, pelo diretor, de forma que os integrantes se envolvam como intermediários do processo.

O cronograma de estudo precisa ser concluído até o mês de dezembro a fim de que o grupo possa estruturar o processo de estudo dos educadores, que ocorrerá durante a Jornada Pedagógica. As ações destinadas aos docentes deverão ser mais condensadas, visto o prazo ser menor. No entanto, durante o ano letivo, a escola poderá retomar o estudo e a construção permanente nos espaços de planejamento. Inclusive, os planos de cursos não serão estruturados nesse período inicial, sendo

construídos nos planejamentos de área, retomando, para isso, a matriz curricular com o auxílio, caso necessário, da coordenação escolar e do coordenador de curso.

O importante é que ao término da Jornada Pedagógica os professores e a comunidade tenham uma visão geral da composição da proposta educativa da instituição.

Quadro 16- 1ª Proposta Interventiva

	1º AÇÃO	2º AÇÃO
ACÇÃO	Estudo sistematizado dos componentes da gestão escolar e da coordenação de curso sobre os documentos norteadores.	Apresentação da proposta educativa da EEEP a partir dos documentos norteadores; Construção ou reformulação dos documentos.
JUSTIFICATIVA	A importância da gestão e coordenação de curso na apropriação da proposta da instituição para gerir o aperfeiçoamento participativo de toda a comunidade escolar e auxiliar na construção do PPP, bem como no monitoramento e acompanhamento de uma proposta educativa mais integrada no Curso Técnico de Hospedagem.	É necessário que os professores e funcionários conheçam a proposta institucional para, assim, construírem seus planos de trabalho de maneira a cumprir com o objetivo geral do Curso Técnico de Hospedagem integrado ao ensino médio, de forma que o aluno compreenda e seja formado a partir de um currículo sem fragmentação.
LOCAL	Sala da Gestão.	Auditório.
CRONOGRAMA	Setembro (2016) a Janeiro (2017), em duas horas semanais.	<u>06 a 11 de fevereiro de 2017:</u> <ul style="list-style-type: none"> • 06/02: Estudo dos Referenciais • 07/02: Estudo da Matriz e ementas • 08/02: PPP e Regimento • 09/02: Reflexão sobre o contexto geral dos documentos estudados • 10/02: Construção do plano de ação da instituição • 11/02: Definição de um projeto escolar coletivo para o curso de Hospedagem e definição de tarefas e ações.
RESPOSÁVEL	Gestão escolar. Coordenação técnica.	Gestão escolar. Coordenação de curso.
CUSTOS	Não haverá custos que não estejam dentro da rotina escolar, como cópias.	Recurso destinado à Jornada Pedagógica, com lanche doado pelo núcleo gestor.

RECURSOS	<p>Projektor e computadores caso os mediadores achem necessário para explanação. Xérox e papel para impressão dos documentos e construção de uma pasta para cada membro, com toda a proposta educativa da instituição.</p>	<p>Projektor e computadores para otimização das apresentações dos documentos e melhor visualização dos participantes. Xérox e papel para impressão dos documentos e construção de uma pasta para cada professor com toda a proposta educativa da instituição.</p>
-----------------	--	---

Fonte: Elaboração própria (2016).

A partir dessa proposta, os planos de curso serão construídos concomitantemente à primeira semana de aula, visto que a escola já tem a rotina definida pela TESE, a qual define que esse período, para os alunos novatos, é voltado para a apresentação da instituição e, para os veteranos, são realizadas atividades de integração, como palestras e demonstração dos cursos. Essa ação também será importante, pois como já faz parte da rotina escolar, os estudantes podem visualizar o contexto geral do curso de Hospedagem e as ações a serem realizadas no decorrer do ano letivo.

Enquanto acontecem os planejamentos de uma área, as demais estão encarregadas de gerir os alunos nos ambientes escolares. Durante os três dias de planejamento semanal, os professores técnicos, os coordenadores pedagógicos e o coordenador de curso auxiliarão no processo de construção dos planos de ensino de cada docente. A direção escolar, a secretária escolar e os educadores de apoio darão suporte às atividades realizadas com os estudantes.

Ao término desse período, os docentes deverão conhecer todo o currículo do curso de Hospedagem e os documentos norteadores da proposta educativa para que a segunda ação, apresentada na sequência, possa ser efetivada. Como os planejamentos só acontecem no período da manhã, na parte da tarde, os educadores estarão envolvidos com a semana inicial e as atividades destinadas aos estudantes.

O roteiro voltado para esse período tem atividades previstas na TESE, mas também pode ser adequado pela escola, o que ocorrerá na Jornada Pedagógica, normalmente por meio da escolha de palestras, das dinâmicas em grupo, do estudo do Regimento Escolar e das aulas inaugurais.

A motivação para essa ação, cabe ressaltar, é promover maior integração entre os cursos, apresentar as rotinas escolares aos alunos, realizar os contratos de convivência, mostrando seus direitos e deveres, além de promover um clima mais favorável de retorno das férias e início das atividades letivas. Ao mesmo tempo,

também é um espaço para o reconhecimento das novas turmas e as adaptações das ações pensadas para o período, indicadas nos planos de ensino.

3.2 Principais desafios na dinâmica organizacional da EEEP

Após a pesquisa de campo, percebeu-se a necessidade de avaliar a rotina organizacional da escola, em especial a da gestão escolar, visto que é fundamental uma comunicação eficaz com a comunidade educacional, que, agora, de acordo com o que foi discutido no tópico anterior, faz parte do projeto pedagógico da instituição.

A SEDUC já traz uma proposta inicial que define quais atribuições correspondem a cada função da gestão e do coordenador técnico. Além disso, mesmo não sendo apresentado nos capítulos anteriores, o Regimento Escolar também menciona cada setor e suas responsabilidades.

Dentre as percepções construídas por meio dos instrumentos de pesquisa, é evidente que tanto o coordenador de curso como um dos coordenadores escolares estão totalmente voltados para a realização do estágio, o que não pode ser a única prioridade da instituição. O curso técnico não é constituído apenas pelo estágio curricular, mas por uma série de disciplinas que devem ser articuladas à base nacional comum e que exigem escolhas metodológicas, didáticas, avaliações, planejamento, entre outras ações que fazem parte da rotina escolar, devendo, por isso, ser acompanhadas pela coordenação.

A gestão, por sua vez, está compartimentada e cada componente cuida de suas tarefas, sem um entrosamento ou articulação com os demais atores. Essa divisão tão rígida de atribuições e a falta de espaços de construção das decisões coletivas, muitas vezes, devido à grande demanda escolar, pode estar relacionada ao fato de um número tão pequeno de professores concordarem que a gestão promove a articulação curricular na escola.

Apesar de a SEDUC denominar todos os coordenadores como escolares, abolindo qualquer tipo de especificação, por questões de sistematização, propõe que continue a divisão de tarefas no que tange à rotina da instituição, como acompanhamento de laboratórios, estágio, projetos escolares, SIGE, frequência, transporte escolar, disciplina dos alunos e aulas.

No entanto, neste trabalho, sugere-se que a comunicação e o compartilhamento da tomada de decisão sejam realizados de forma coletiva entre os membros da gestão. Especificamente no que se refere aos planejamentos pedagógicos por área, é fundamental que todos os coordenadores estejam engajados ou, caso não seja possível, que haja um rodízio para que esses atores possam participar e inteirar-se das ações escolares, o que será abordado na próxima seção.

Como estratégia interventiva para a melhoria da organização escolar, o foco do estudo será na gestão escolar e coordenação técnica. Como a filosofia de gestão defende que o professor deve estar voltado para o seu “negócio”, ele não terá o seu perfil discutido. Contudo, cabe notar, as ações ora propostas podem refletir na atuação dos docentes.

A primeira estratégia é que a gestão tenha uma agenda mensal de acompanhamento e gerência das atividades e dos espaços escolares. A segunda ação é a criação de um canal de comunicação, o e-mail institucional, para que os professores sejam comunicados das decisões referentes à escola e reforçados sobre a previsão da agenda de gestão. Como terceira ação, será construída uma arena de diálogo semanal entre a gestão e o coordenador técnico para a tomada de decisão e o acompanhamento dos professores e, por último, a redistribuição das atividades da gestão, de forma que todos os seus integrantes conheçam as atividades escolares.

Como exemplo para redistribuição, pode-se indicar os projetos escolares de cunho interventivo, como o nivelamento de Matemática, sob a responsabilidade de um coordenador X. No entanto, é interessante que todos os professores conheçam sua estrutura geral. Isso porque, quando se reflete acerca das atividades pedagógicas no planejamento de uma determinada área, como Ciências da Natureza, que conta com muitas disciplinas além da Matemática, não necessariamente precisa ser acompanhada pelo mesmo sujeito.

Importante destacar que a gestão deve promover uma rotatividade. No caso do curso de Hospedagem, ao se pensar em uma temática comum para trabalhar uma competência específica, é fundamental que os três coordenadores escolares participem dessa construção, sempre em parceria com o coordenador de curso, o que será essencial na estruturação dessa ação. Isso também facilita a compreensão

do objetivo único pelas três áreas, possibilitando que cada componente promova aprendizagens que contribuam para o desenvolvimento das competências.

Sendo assim, a segunda Proposta Interventiva tem como ideia principal que todo projeto curricular precisa ser construído a partir das necessidades de formação geral do estudante, voltadas para a conclusão do ensino médio técnico, e não apenas para o curso técnico ou a base comum.

Quadro 17 - 2ª Proposta Interventiva

	1º AÇÃO	2º AÇÃO	3º AÇÃO	4º AÇÃO
AÇÃO	Criação da agenda da gestão escolar.	Criação do e-mail institucional.	Inserção do coordenador técnico em um espaço da reunião da gestão escolar.	Redistribuição das atividades dos coordenadores escolares.
JUSTIFICATIVA	A gestão precisa planejar e definir prioridades semanais, para que as situações imprevistas não tomem mais tempo que as ações planejadas e propostas no plano de ação, além de possibilitar, ao término da semana, uma memória do que foi realizado e cumprido e avaliação de como se deu o processo.	Criar um canal de comunicação para que todos tenham acesso às decisões da gestão, às atividades previstas e realizadas na rotina escolar, além da possibilidade de enviar material de estudo e possíveis novas demandas da rotina da instituição, promovendo o hábito do acesso diário ao e-mail.	O coordenador técnico será o grande mediador da integração. Por isso, é necessária sua presença em qualquer tomada de decisão por ele conhecer o curso e promover um diálogo contínuo com o professor técnico e da base comum.	Rever as atividades de cada coordenador, de forma que fique equilibrada a função desses sujeitos, deixando espaços para que possam ser inseridos nos três planejamentos escolares.
LOCAL	Criação de um painel na sala da gestão escolar, que servirá como agenda semanal.	Laboratório que tenha acesso à internet.	Reunião da gestão na sala da direção escolar.	Sala da gestão em reunião coletiva com o núcleo gestor.
CRONOGRAMA	Construído às segundas-feiras do ano de 2017, de 13h às 15h.	Janeiro de 2017.	Segundas-feiras do ano de 2017, das 15h10 às 17h.	1º semana de fevereiro 2017.
RESPONSÁVEL	Diretor escolar.	Coordenadores escolares.	Gestão escolar e coordenador de curso.	Diretor escolar.

CUSTOS	Sem custo.	Sem custo.	Sem custo.	Sem custo.
RECURSOS	Lousa branca e espaço de fácil visualização da agenda.	Solicitação à SEDUC de liberação do e-mail institucional para os professores, de forma que todos possam ser informados das decisões e necessidades escolares, melhorando a comunicação entre os envolvidos.	Adequação do horário do coordenador, a fim de que ele não esteja em sala de aula no momento dos encontros, contemplando a importância da sua participação.	Papel e cópias, caso necessário, para a definição das novas atribuições.

Fonte: Elaboração própria (2016).

A partir de uma participação mais efetiva da gestão em toda a dimensão escolar e a inserção do coordenador de curso na tomada de decisão, o currículo do curso de Hospedagem será priorizado, com decisões compartilhadas pelos professores técnicos e da base comum, que terão, desse modo, mais espaço para interação. Tal ação é importante não apenas para que o coordenador articule as rotinas e decisões ao curso de Hospedagem, mas também para que a gestão ganhe autonomia e compartilhe decisões com seus pares, ou seja, os professores técnicos. Essa autonomia será fortalecida quando os discursos desses profissionais também forem considerados na tomada de decisão, visto a necessidade de criar práticas escolares em que eles possam trabalhar nas diferentes dimensões de forma interligada.

A criação da agenda e seu cumprimento nesse processo torna-se um protocolo da gestão, além de documentar as previsões e ações, definindo datas e responsáveis diretos por cada encaminhamento, o que permite a efetivação das ações pensadas de forma coletiva e visualizadas por toda a escola. Ela também pode ser compartilhada nos e-mails institucionais, além de instrumento de retomada, quando necessário, para avaliar ou pensar a rotina da instituição. A agenda também deverá ser compartilhada nos planejamentos de área que contam com os professores, sujeitos ativos na realização prática do currículo, evitando, com isso, qualquer tipo de centralidade em uma área.

No momento em que a agenda é repassada, os docentes também poderão registrar necessidades e solicitações à gestão, além de uma comunicação mais efetiva sobre a integração curricular no contexto organizacional e gerencial da EEEP. Por exemplo, elementos como as aulas técnicas articuladas com a base comum poderão ser agendadas nesse instrumento, facilitando a reorganização dos horários dos professores envolvidos pela gestão e possibilitando uma logística mais organizada.

Outros aspectos podem ser resolvidos por meio dessa ação, como a definição de um calendário único das avaliações escolares, otimização conteúdos de diferentes disciplinas em instrumentais que poderão ser compartilhados e seleção de temas geradores para trabalhar com os diferentes conteúdos disciplinares, perpassando a estrutura do curso de Hospedagem.

Para a ação exposta na próxima seção, é necessária a reorganização das atividades da gestão, além de uma melhor distribuição e gerência do tempo destinado ao acompanhamento do coordenador de curso com relação aos planejamentos, espaços de diálogo e desenvolvimento de ações partilhadas.

3.3 Os planejamentos pedagógicos como espaço de articulação do currículo

No contexto do planejamento escolar, algumas situações foram positivas, como a participação constante do coordenador escolar nesse espaço, que deve ser de construção coletiva. Teóricos como Gandin (2004) defendem a importância de um mediador que oriente e auxilie nos processos pedagógicos.

Esse aspecto pode ser utilizado a favor da integração, enquanto outros podem ser melhorados e aperfeiçoados. Dentre eles está a divisão compartimentalizada do todo, na qual um coordenador não tem o conhecimento sistemático do que está sendo realizado na área e nas disciplinas da área acompanhadas por um colega de gestão. Outra dificuldade é a ausência dos professores técnicos e o grande número de docentes que não percebem o planejamento como espaço de articulação entre os currículos.

Como proposta interventiva, sugere-se a criação de um protocolo para os planejamentos, um rodízio dos coordenadores escolares e, ainda, a participação constante e efetiva do coordenador técnico nesses encontros, visto que esse

profissional precisa desenvolver a função de articulador junto à coordenação escolar no contexto de integração entre as duas bases.

Como já foi proposta a criação da agenda da gestão escolar, o núcleo gestor tem definidas quais são as ações da semana e quem fará esse monitoramento, sendo acordados os responsáveis por cada planejamento e acompanhamento das tarefas.

O planejamento tem um protocolo que deverá ser seguido dentro da definição das metas e dos objetivos traçados no plano de ação previamente estabelecido de forma participativa com os professores. Como são quatro planejamentos mensais, com cinco horas de duração cada por área, tem-se o seguinte modelo de protocolo:

Quadro 18 - Modelo sugestivo do protocolo dos planejamentos de área

RESPONSÁVEL	COORD. ESCOLAR	COORD. ESCOLAR COORD. TÉCNICO	COORD. ESCOLAR	COORD. ESCOLAR COORD. TÉCNICO	
DISTRIBUIÇÃO DO MÊS	1º SEMANA	2º SEMANA	3º SEMANA	4º SEMANA	
T E M P O	7h20 a 8h10	Informes semanais e apresentação da agenda da gestão.	Apresentação do contexto semanal de atividades do curso de Hospedagem, pelo coordenador técnico.	Preenchimento e acompanhamento dos diários individuais.	Construção de atividade interdisciplinares ou integradas entre a área e os professores técnicos.
	8h10 a 9h	Observação, reflexão e adequação coletiva dos planos de ensino individuais.	Acompanhamento dos projetos escolares.	Apresentação, quando necessário, dos resultados avaliativos.	Construção de atividades interdisciplinares ou integradas entre a área e os professores técnicos.
	9h a 9h20	INTERVALO			
	9h 20 a 10h 10	Organização coletiva das atividades da semana.	Construção das atividades e/ou apostilas semanais.	Apresentação, quando necessário, dos resultados avaliativos.	Propostas de intervenção.
	11h10 a 12h	Formação continuada, definida conforme a necessidade do colegiado e da gestão.	Análise das avaliações contínuas e processuais. Caso não aconteçam avaliações, os documentos, como PPP e Matriz Curricular, serão retomados.	Formação continuada, definida conforme a necessidade do colegiado e da gestão.	Avaliação de todas as atividades realizadas no mês.

Fonte: Elaboração própria (2016).

Esse quadro demonstra uma sugestão de protocolo que não é obrigatório e, somente após a Jornada Pedagógica, ele deverá ser definido, bem como poderá ser alterado no decorrer dos semestres. No entanto, vale ressaltar que o planejamento deve ter um protocolo a ser cumprido que aperfeiçoe o tempo e garanta que as ações sejam realizadas e monitoradas.

Os coordenadores podem alternar as áreas, pois o protocolo é o mesmo para todas elas. O importante é que se façam presentes e que os professores percebam que há interações entre os membros da gestão no processo de acompanhamento e tomada de decisão em prol da integração, possibilitando que a proposta de articulação aconteça efetivamente.

Por exemplo, como todas as terças-feiras, obrigatoriamente, tem-se o planejamento de Linguagens e Códigos; todas as quartas-feiras, Humanas, e todas as quintas-feiras, Ciências da Natureza e Matemática, o coordenador X pode acompanhar, na primeira semana, o planejamento de Linguagens; na segunda, o de Humanas, e na terceira, Ciências da Natureza. No entanto, o coordenador de curso precisa fazer parte do planejamento, pelo menos, na terça e sextas-feiras, pois serão discutidas e pensadas situações integradas ao curso técnico. Desse modo, das 20 horas semanais que o coordenador de curso tem como carga, dez horas devem ser reservadas para acompanhamento dos planejamentos de área. As demais podem ser destinadas a outras tarefas.

No que se refere aos dois professores técnicos que compõem a equipe, pelo menos três horas na última semana do mês precisavam ser dedicadas à sua participação nos planejamentos. Como cada professor técnico só conta com quatro horas semanais, totalizando 16 mensais, eles teriam três horas mensais destinadas às três áreas na última semana de cada mês e duas horas mensais para que discutissem individualmente com o coordenador de curso. Assim, para os seus planejamentos individuais sobriam 11 horas mensais.

Um fator importante é que as ações decididas no planejamento sejam monitoradas e avaliadas para verificação de como inserem a integração no processo de aprendizagem do aluno. Por isso, cabe à gestão o acompanhamento das aulas por meio da observação em sala.

Dessa forma, como ação para esse eixo, é configurado um protocolo de planejamento, que deve ser apresentado previamente aos docentes e, se necessário, modificado. Como segunda estratégia, a monitoria das ações, que, além

da observação das aulas e dos diários, normais ao contexto da coordenação, também precisam ser avaliados coletivamente na última semana de cada mês no momento de discussão coletiva do planejamento.

Quadro 19 - 3ª Proposta Interventiva

	1º AÇÃO	2º AÇÃO
AÇÃO	Criação do protocolo de planejamento.	Criação do monitoramento das ações do planejamento.
JUSTIFICATIVA	A criação do protocolo de referência permitirá a compreensão do que deve ser tratado no espaço de planejamento, cumprindo as demandas rotineiras, sem esquecer a importância de ações que levem à integração, além do aproveitamento do tempo e do diálogo com a base técnica.	Toda ação deve ser monitorada a fim de ser aperfeiçoada, levando a situações positivas de aprendizagem, além da ação interventiva no processo de ensino.
LOCAL	Sala da coordenação.	Sala de aula.
CRONOGRAMA	Fevereiro a dezembro de 2017.	Fevereiro a dezembro de 2017.
RESPOSÁVEL	Núcleo gestor.	Coordenação escolar.
CUSTOS	Sem custo.	Sem custo.
RECURSOS	Papel, xérox e mídias para entregar ou apresentar os protocolos aos participantes.	Papel e xérox para que cada educador tenha uma cópia do roteiro mensal de planejamento e possíveis avaliações das ações.

Fonte: Elaboração própria (2016).

3.4 Desafios da integração curricular

Refletir sobre a integração em um currículo compartimentalizado não é tarefa fácil, como relatam alguns estudiosos, como Beane (2003). Isso se torna ainda mais complicado quando se trata de uma política pública que apresenta um currículo integrado, com marcas visíveis da dualidade histórica entre formação técnica e propedêutica, que se realiza em um contexto escolar com dois regimes de contratação de professores, carga horária de trabalho diferenciada, salários não proporcionalmente condizentes, inserida, ainda, em uma proposta educativa nova ao contexto estadual, institucionalmente ainda não compreendida pelos seus participantes.

Entretanto, mesmo com todas as dificuldades percebidas e gerenciadas no contexto de integração, a EEEP estudada mostra um desejo de aproximar-se desse currículo, tem confiança no serviço oferecido à comunidade e já tentou um projeto educacional em busca da articulação. Esse contexto, desse modo, mostra-se como um cenário favorável para o desenvolvimento de ações interventivas em prol da integração.

Assim como ações estruturadas para a integração curricular, tem-se a adequação e articulação do currículo a partir de quatro temas, trabalhados bimestralmente entre todos os componentes curriculares do curso de Hospedagem, com o envolvimento dos professores em um planejamento coletivo e em favorecimento da práxis pedagógica. Nesse espaço, teoria e aulas práticas se dariam de forma interligada, culminando em um sistema de avaliação compartilhado e na interdependência dos conteúdos trabalhados no período.

Essa sugestão baseia-se na impossibilidade de pensar o currículo sem divisões disciplinares, utilizando, por isso, a estratégia dos temas geradores, que têm como referenciais competências comuns a todos os docentes, ainda que sejam exigidas habilidades específicas em cada área envolvida, chegando, assim, a um objetivo voltado para a formação integral do estudantes.

Para a escolha dos temas, será necessário um estudo completo de todos os objetivos do currículo do curso. Inicialmente, essa ação estará voltada para os ingressantes da 1^o série, em 2017, visto que o currículo das turmas em vigor já foram fragmentados e definidos nos planos de curso anteriores, o que poderia gerar problemas para as disciplinas em processo de realização.

A partir dos temas geradores, será estruturado o projeto interdisciplinar do curso de Hospedagem, que contará com a supervisão e o acompanhamento da coordenação escolar e coordenação de curso, o apoio dos espaços de aprendizagem, como biblioteca, laboratório do curso e demais laboratórios escolares, além da cessão de espaços das empresas concedentes do estágio curricular para a realização de aulas práticas.

O objetivo não se centra apenas em simplificar ou reduzir conteúdos; pelo contrário, objetiva-se que o colegiado de professores pensem na amplitude da construção de saberes, para que não ocorram repetições desnecessárias, possibilitando a cada docente subsídios que contribuam, de forma relacional, ao processo de formação do estudantes.

Para exemplificar a proposta dos temas geradores e sua relação com os componentes curriculares, foi sistematizado o quadro a seguir.

Quadro 20 – Exemplo de possível temática geradora

TEMA GERADOR	Conhecendo a cultura da região do Baixo Jaguaribe (litoral leste do Ceará)
COMPETÊNCIAS	Possibilitar que o aluno da 1ª série do Curso Técnico de Hospedagem reconheça o local em que vive, seus aspectos sociais, linguísticos, econômicos, ambientais, geográficos e históricos, além de suas possibilidades turísticas, a partir da compreensão da cultura e diferentes manifestações locais.
HABILIDADES	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a convenção linguística local e as marcas regionais na manifestação oral das comunidades, entendendo a língua como um veículo de participação social geradora de significação, que contribui para a documentação e legitimação da cultura local através dos tempos; • Identificar a influência de culturas estrangeiras na construção da identidade da língua nas praias da região; • Valorizar as manifestações artísticas e culturais da região, reconhecendo suas tradições e origem histórica; • Compreender conceitos sobre globalização e regionalização; • Trabalhar as características sociais da população ribeirinhas e praiana da região; • Conhecer a história local e suas marcas na história do estado do Ceará; • Identificar as características do relevo e clima; • Trabalhar dimensões, proporcionalidade e construção de tabelas e leitura estatística a partir de informações locais; • Reconhecer a fauna e flora da região.
PRÁTICAS	<ul style="list-style-type: none"> • Aulas práticas monitoradas por professores representantes das áreas e grupo de estudantes; • Realização de entrevistas com os vendedores ambulantes das praias e da beira do rio Jaguaribe, identificando as diferentes marcas linguísticas; • Reconhecimento das falésias locais nas praias de Majorlândia e Canoa Quebrada; • Acompanhamento do roteiro turístico oferecido pela ASDEC (Associação Local de uma das Praias e empresa parceira da escola); • Ida ao Museu Jaguaribano; • Uso do laboratório de informática local para identificação de dados

	estáticos sobre a realidade local.
AVALIAÇÃO	Construção, em grupo, de um itinerário informativo sobre a região do Vale do Jaguaribe e suas potencialidades turísticas, culturais e sociais.
PERÍODO	1º bimestre.
CRONOGRAMA	<ul style="list-style-type: none"> • Fevereiro: discussão da temática em sala e uso dos laboratórios escolares. • Março: 1º quinzena - Aulas em campo; 2º quinzena - Construção do itinerário formativo. • Abril: 1º semana - Apresentação dos itinerários; 2º semana - Processo interventivo para alunos com dificuldade no desenvolvimento das competências e habilidades.
RECURSOS	<ul style="list-style-type: none"> • Material pedagógico para realização das atividades: papel, xerox, pincéis, impressões; • Ônibus escolar e combustível para aulas técnicas.
CUSTO	<ul style="list-style-type: none"> • Despesas com material pedagógico já está garantida no orçamento escolar. • O uso do ônibus também é garantido pela SEDUC e/ou prefeitura municipal. Pode-se ir andando para muitos dos locais a serem estudados.

Fonte: Elaboração própria (2016).

A construção do quadro é apenas ilustrativa, baseada em uma concepção defendida por Beane, na qual sugere a organização curricular a partir de centros. Para este plano de ação, tal ideia foi adaptada devido ao contexto, identificando os “problemas significativos ou temas que ligam o currículo escolar com o mundo em geral. Os centros organizadores servem como contexto para unificar o conhecimento” (BEANE, 2003, p.94).

Todas as proposições do quadro foram criadas pela pesquisadora sem nenhum reconhecimento aprofundado do currículo do curso de Hospedagem, apenas com o objetivo de que o leitor compreenda a proposta.

Todo o contexto e a definição dos centros organizadores ou, como chamamos, os eixos temáticos deverão ser discutidos pelos professores envolvidos no curso após a identificação prévia dos recursos e das condições disponíveis na escola.

Para isso, é mister o acompanhamento do coordenador de curso, que reconhece toda a proposta de formação do Curso Técnico de Hospedagem, e o envolvimento dos professores da base nacional comum que contribuíram para a construção das habilidades específicas, de forma que todos os componentes dialoguem de forma articulada e sistemática.

Assim como na primeira proposta, serão definidos, na primeira ação, quatro temas geradores a serem trabalhados no decorrer dos quatro bimestres escolares.

Ainda devem ser compreendidos e detalhados as competências, as habilidades, as práticas trabalhadas, os responsáveis e o processo avaliativo.

Como segunda ação devem ser garantidos horários mensais, independentes dos destinados ao planejamento de área, para que apenas o colegiado lotado no curso de Hospedagem possa dialogar acerca da proposta de efetivação do currículo baseado em temas geradores. Isso precisa ser garantido, pois os planejamentos por área já têm um protocolo estabelecido na seção anterior, com metas e objetivos a serem cumpridos.

Esses encontros necessariamente precisam contar com a participação da gestão escolar, acompanhada pela coordenação de curso, uma vez que envolvem decisões e custos que ultrapassam a autonomia docente.

Quadro 21 - 4ª Proposta Interventiva

	1º AÇÃO	2º AÇÃO
AÇÃO	Definição de quatro temas geradores que articulem os componentes do currículo em prol do desenvolvimento de uma temática geral para o curso de Hospedagem.	Construção de uma arena de discussão mensal sobre as necessidades e práticas da ação, objetivando a integração de todos os docentes envolvidos na avaliação e adaptação do que foi planejado e executado, além do compartilhamento de práticas exitosas e combinados de aulas compartilhadas ou necessidade de atuação de mais de um docente em determinada aula ou atividade.
JUSTIFICATIVA	A construção de aprendizagens a partir de centros organizadores ou temáticas permite que o estudante faça uso de suas experiências pessoais e as relacione ao contexto trabalhado, além de permitir uma otimização do currículo, devido à construção de uma proposta participativa que conta com diferentes perspectivas científicas e técnicas, permitindo, assim, maior articulação entre as bases de formação escolar.	A garantia de uma arena de discussão independente do planejamento possibilita um espaço de articulação entre todos os professores envolvidos, além do alinhamento das atividades, rememorando e rediscutindo os objetivos comuns do tema trabalhado. Esse espaço também será importante para o aperfeiçoamento dos docentes junto com os seus pares e a avaliação do que vem sendo realizado.
LOCAL	Sala de aula, laboratórios e espaços não escolares.	Auditório escolar.
CRONOGRAMA	Fevereiro a dezembro de 2017.	Fevereiro a dezembro de 2017.

RESPOSÁVEL	Gestão escolar, coordenação do curso e professores.	Coordenação escolar.
CUSTOS	Recursos do PDDE e recursos próprios do Programa de Educação Profissional, mas que facilmente podem ser previstos no orçamento anual.	Sem custo.
RECURSOS	Material pedagógico para uso nas aulas e ônibus e combustível para aulas práticas	Material pedagógico, caso necessário.

Fonte: Elaboração própria (2016).

Sabe-se que o contexto da integração não é algo simples ou fácil de ser executado, pois está ancorado em um projeto que envolve pessoas, contextos e diferentes possibilidades. Além disso, corre-se o risco de se avaliar apenas as ações interdisciplinares, que também podem fazer parte do processo e são um excelente começo, mas que nem sempre se caracterizam como ação completa de integração curricular.

Por isso, todas as ações propostas anteriormente não têm a presunção de resolver definitivamente o problema do distanciamento entre os eixos técnico e propedêutico, pertencentes ao currículo da EEEP, mas buscam traçar percursos que possibilitem, de maneira sistematizada e planejada, atividades que levem, a partir do diálogo, a articulação entre os eixos do currículo.

É importante expor por que, neste momento do texto, optou-se pela palavra “eixos” do currículo ao invés de abordar o tema como dois currículos distintos. Mesmo que, muitas vezes, se saiba que na prática há uma distinção curricular bem marcada entre disciplinas técnicas e da base comum, no desenho da proposta ou nos referenciais legais, como a Matriz Curricular, todos os componentes encontram-se em um único documento, apenas divididos em eixos, sendo caracterizados, por isso, como apenas um currículo escolar.

É importante ressaltar, ao final deste plano de ação educacional, a necessidade da gestão e dos demais colegiados escolares assumirem um compromisso sério e dedicado sobre todas as possíveis ações sugeridas neste estudo, sempre promovendo processos avaliativos que retomem os passos já

realizados, visto ser esse um processo novo e ainda incomum na rotina escolar. No entanto, cabe destacar, possível de ser realizado com comprometimento e parceria da comunidade envolvida, podendo, em caso de obtenção de bons resultados, ser adaptado para os demais cursos ofertados pela instituição.

Acredita-se, assim, que, ao término de um ciclo de três anos, período de formação do curso, a instituição terá boas experiências a serem compartilhadas com outras escolas da Rede de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio do Ceará.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso construído no decorrer deste trabalho permitiu a documentação e descrição do processo de integração curricular na EEEP e seus avanços e desafios, sempre considerando que a articulação da formação técnica e propedêutica apresentam marcas oriundas de um processo histórico de edificação da Educação Profissional em contraposição à educação científica no contexto da educação brasileira.

Importante também destacar que neste estudo compreende-se que o currículo integrado não se volta apenas para uma relação disciplinar, mas para todo um contexto de formação do indivíduo como sujeito ativo, como bem defendido nos documentos oficiais do estado do Ceará, que apresentam uma proposta de formação omnilateral dos estudantes, não privilegiando o mundo do trabalho em detrimento da ciência, cultura ou tecnologia. Pelo contrário, sua ideia de currículo é aquela que associa saberes em uma perspectiva educativa coerente, na qual a integração materializa-se na formação do aluno, possibilitando a construção da criticidade e emancipação social.

Nesse contexto de defesa da integração curricular como proposta viável para a formação dos educandos cearenses, encontra-se a gestão escolar como principal articuladora e responsável pela execução de ações em prol da construção desse processo. Compreende-se, desse modo, que é na gestão escolar que se viabilizam situações e estratégias que levam ou permitem que os demais sujeitos escolares contribuam de forma responsável e participativa para a efetivação do projeto educativo.

Para chegar a esses apontamentos, foram analisados o contexto de descrição, o processo de pesquisa em campo e os dados que discorrem sobre como os diferentes sujeitos escolares lidam e entendem o processo de integração na EEEP. A partir deles, foi possível perceber que, mesmo que algumas ações venham sendo desenvolvidas e consideradas como práticas exitosas, o contexto de articulação na instituição ainda não está alinhado.

Sabe-se que a escola pesquisada enfrenta desafios, como a dificuldade na compreensão do projeto educativo que, a princípio, deveria estar estruturado sob a égide da integração. Entretanto, ficou evidente o desejo dos sujeitos envolvidos de que o processo de articulação ocorra, contribuindo, de fato, para a oferta de uma

formação de qualidade. Por isso, foi estruturada, como proposta final, a apresentação de uma série de ações interventivas, a fim de que a gestão escolar, junto com a comunidade, colocasse em prática um plano de ação em prol da aproximação dos diferentes eixos do currículo escolar.

Importante se faz esclarecer, contudo, que, embora o modelo de gestão da instituição tenha sido por diversas vezes mencionado no decorrer deste texto, não se percebe para as propostas sugeridas neste estudo sua necessidade, mesmo sabendo que sua utilização é obrigatória. Isso também não impossibilita que, caso a gestão decida, seja feito uso de suas ferramentas para a realização de ações propositivas para a integração curricular na instituição.

Entretanto, destaca-se que a proposta não exige a utilização do instrumento gerencial TESE, visto que esta pesquisadora acredita que o necessário para a execução do plano de ação é o envolvimento de toda a comunidade educativa. Isso possibilita a cada um dos seus participantes o desenvolvimento da autonomia, diálogo e responsabilização coletiva, na busca por uma escola democrática em que o currículo integrado configure-se como lógica organizacional das práticas educativas visando à oferta de um ensino de qualidade.

REFERÊNCIAS

AIRES, J. A. Integração Curricular e Interdisciplinaridade: sinônimos? **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 215-230, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/9930/11573>>. Acesso em: 30 mai. 2016.

AUSUBEL, D.; NOVAK, A. **Psicologia educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

AZEVEDO, L. A.; SHIROMA, E. O.; COAN, M. As políticas públicas para a educação profissional e tecnológicas: sucessivas reformas para atender a quem? **B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 2, mai./ago. 2012.

BEANE, J. A. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 2, p. 91-110, jul./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/beane.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

BEHRENS, M. A. O papel do professor no paradigma da complexidade: formar e formar-se para a cidadania. In: TORRES, P. L.; ENS, R. T.; FILIPAK, S. T. **Os caminhos da gestão e da docência na educação**. Curitiba: Champagnat, 2004.

BRASIL. **Decreto Presidencial nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm>. Acesso em: 3 out. 2015.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15547-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf-1&Itemid=30192>. Acesso em: 13 mai. 2015.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4024/61**. Disponível em: <<http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2015.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5692/71**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 04 jun. 2015.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 02 jun. 2016.

_____. **Decreto nº 2.208/97**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 05 nov. 2015.

_____. **Decreto nº 5.154/2004**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato_2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 05 nov. 2015.

_____. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/93436/lei-11738-08>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

_____. **Lei nº 11. 741/2008.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 21 jun. 2015.

BONETI, L. W. **Políticas públicas por dentro.** Ijuí: Unijuí, 2007.

BRUNER, J. **O processo da educação geral.** 2. ed. São Paulo: Nacional, 1991.

CALAZANS, M. J.; GARCIA, W.; KEUNZER, A. **Planejamento e educação no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1990.

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

_____. Governo do Estado. Decreto nº 30.282, de 04 de agosto de 2010. Aprova o regulamento, altera a estrutura organizacional e dispõe sobre a denominação dos cargos de direção e assessoramento superior da Secretaria da Educação (SEDUC) e dá outras providências. Disponível em: <http://www.educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/images/decretos/Decreto_30282_de_04agosto2010.pdf>. Acesso em: 12 out. 2015.

_____. **Projeto Político Pedagógico da EEEP.** Elsa Maria Porto Costa Lima. Aracati: SEDUC, 2016.

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

_____. **Regimento Escolar da EEEP.** Elsa Maria Porto Costa Lima. Aracati: SEDUC, 2016.

CANALLI, H. H. B. **A trajetória da Educação Profissional no Brasil e os desafios da construção de um Ensino Médio Integrado a Educação Profissional.** O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense: produção didático-pedagógica. Governo do Estado do Paraná. Caderno PDE. V. II. 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2009_uem_gestao_escolar_md_aurelice_ruiz_de_oliveira.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2016.

CONDÉ, E. S. Abrindo a Caixa– Elementos para melhor compreender a análise das políticas públicas. PPGP/CAED. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, UFJF, v. 2, n. 2, 2012. Disponível em:

<<http://www.revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/view/24/22>>. Acesso em: 04 out. 2015.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, p. 47-70, dez. 2000a. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742000000300003>. Acesso em: 16 out. 2015.

DALBOSCO, Cláudio Almir. **Educação natural em Rousseau**: das necessidades da criança e dos cuidados do adulto. São Paulo: Cortez, 2011.

DELORS. J. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1996.

FAZENDA, I.C.A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 1994.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M; RAMOS, M. N. A Política de Educação Profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, out. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300017>. Acesso em: 21 set. 2015.

_____. A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. **Salto para o Futuro**: boletim 7. MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto07.pdf>. Acesso em: 21 set. 2015.

GANDIN, D. **Planejamento como prática educativa**. 14. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

GADOTTI, M. **Pressupostos do projeto pedagógico**. Cadernos Educação Básica. O projeto pedagógico da escola. Atualidades pedagógicas. MEC/FNUAP, 1994.

_____. **O projeto político pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania**. São Paulo, 1997. Disponível em: <<files.professorivo.webnode.pt/200000095.../PPP%20-%20Moacir%20Gadotti.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

ICE -INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Manual Operacional. Modelo de gestão - Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE)**. Pernambuco, 2004. Disponível em: <http://www.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/seduc_prof/download/Manual_ModeloGestao.pdf>. Acesso em: 23 out. 2015.

KUENZER, A. (Org.). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. rev. ampl. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIMA, A. C. **Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará como expressão da política pública de avaliação do Estado**. Fortaleza, 2007. Disponível em: < [http://uece.br/politicasuece/dmdocuments/alessio\[1\].pdf](http://uece.br/politicasuece/dmdocuments/alessio[1].pdf)>. Acesso em: 18 fev.2016.

LIMA, P. G.; SANTOS, S. M. **O Coordenador Pedagógico na Educação Básica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Ed. Educare, 2007.

LOMBARDI, J. C. **Textos sobre Educação e Ensino: Karl Marx e Friedrich Engels**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

LOPES, A.; MACEDO, E. (Org). A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das Ciências. In: __ (Orgs.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LOPES, A. O. **Planejamento de ensino numa perspectiva crítica de educação**. 1992. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/resumo-critico-repensando-a-didatica/109249/>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

LÜCK, H. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/em_aberto_72>. Acesso em: 05 jun. 2016.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2016.

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

MEC. **Documento base da Educação Profissional de nível médio integrado ao ensino médio**. Brasília. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Vários acessos.

MONTEIRO, M. A. A., MONTEIRO, I. C. de C., AZEVEDO, T. C.A. Visões de autonomia do professor e sua influência na prática pedagógica. **PEDAGÓGICA. Rev. Ensino**, Belo Horizonte, v. 12, n. 3, set./dez. 2010. Disponível em <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/view/527/518>>. Acesso em: 29 jun. 2016.

NOGARO, A. **Reflexão sobre pressupostos que norteiam o Projeto Político Pedagógico da Escola Perspectiva**. Erechim. v.19, n. 67, set. 1995.

PARO, V. H. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

REGATTIERI, M.; CASTRO, M. **Ensino Médio e Educação Profissional: desafios da integração.** Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://www.ceeja.ufscar.br/em-e-educacao-profissional>>. Acesso em: 20 out. 2015.

RIBEIRO, E. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. In: **Evidência, olhares e pesquisas em saberes educacionais**, Araxá, n. 4, mai. 2008. Araxá. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/tecnica_coleta_dados.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2016.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil.** 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SANTOS, J. A. A trajetória da educação profissional. In: Lopes, et al (Org.). **500 anos de educação no Brasil.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHULTZ, T. W. **O Capital Humano: Investimentos em Educação e Pesquisa.** Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1971.

SEDUC. **Guia de Rotinas das Escolas Estaduais de Educação Profissional.** 2015. Disponível em: <http://www.educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=19&Itemid=222>. Acesso em: 30 mai. 2016.

_____. **Referenciais para a Oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional da Rede Estadual de Ensino do Ceará.** 2013. Disponível em: <<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/educacao-profissional>>. Acesso em: 30 mai. 2016.

SILVA, T. T. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política.** Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, M. A. Do projeto político do Banco Mundial: ao projeto político pedagógico da escola pública brasileira. **Arte & Manhas dos Projetos Políticos e Pedagógicos**, Campinas: CEDES, v. 23, n. 61, 2003.

SILVÉRIO, R. A.; ALBUQUERQUE. A gestão na Escola de Educação Profissional Integrada no Ceará: análise do modelo gerencial de resultados. IV FIPED. Campina Grande: REALIZE Editora, 2012. Disponível em: <<http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/8dc5983b8c4ef1d8fcd5f325f9a65511.pdf>>. Acesso em: 28 mai. 2016.

SOUZA, C. C. Braga; MARTINS, J. Clerton. **Política Educacional para o Turismo no Ceará: mapeando a oferta de cursos técnicos nas escolas estaduais de educação profissional.** IV JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS.

São Luís, MA: UFMA, 2013. Disponível em: <<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2013/JornadaEixo2013/anais-eixo15impassesedesafiosdaspoliticadeducao/pdf/politicaeducacionalparaoturismoceara.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, C. S. Planejamento Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. **Ladernos Libertad-1**. 7. ed. São Paulo, 2000.

VEIGA, I. P. A. **Inovações e Projeto Político-Pedagógico**: uma relação regulatória ou emancipatória? Cad. CEDES, vol.23, nº.61: Campinas, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622003006100002>. Acesso em: 10 out. 2015.

VEIGA, I. P. A. (Org). **Projeto Político Pedagógico da Escola**: uma construção possível. 3. ed. Campinas: Papyrus Editora, 1995.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. 10. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 1987.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. **Os saberes profissionais dos professores**: fundamentos e epistemologia. Universidade de Laval: Quebec, 1995.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A: ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTA – GESTORES ESCOLARES E COORDENADOR TÉCNICO

Roteiro de Entrevista

Senhores Gestores e coordenadores técnicos,

A presente entrevista serve como instrumento de pesquisa para a dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora, da mestranda Dulcimaria Portocarrero, que tem como proposta estudar o movimento de integração curricular na EEEP Professora Elsa Maria Porto Costa Lima. Sua contribuição será de grande importância ao estudo pretendido, sendo garantido o absoluto sigilo.

GESTOR E COORDENADOR

Dados do entrevistado

Entrevistado: _____

Formação: _____

Idade: _____ sexo: _____

Tempo na instituição: _____

Função atual: _____

Tempo na função: _____

Data: ____ / _____ / 2016.

BLOCO 1 – SOBRE A FORMAÇÃO E AS EXPERIÊNCIAS DO ENTREVISTADO

1. De que forma você chegou ao cargo de gestão na referida escola?
2. Você já tinha alguma experiência com a formação técnica/ profissional antes da EEEP?
3. Quais atividades você desempenha em sua função de diretor (ou coordenador) na escola?

BLOCO 2 – SOBRE A PROPOSTA DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR

4. Como se deu o seu primeiro contato com a proposta de trabalho da EEEP?
5. Quais os documentos que regem, atualmente, a proposta educativa da instituição?
6. Os professores e coordenadores, tanto da base comum como técnica, conhecem os documentos norteadores da proposta educativa da instituição? Justifique a resposta
7. A escola consegue desenvolver um currículo integrado? Em caso de resposta afirmativa, como ele acontece, quais os maiores avanços e as maiores dificuldades em relação à integração? Em caso de resposta negativa, o que tem impedido? Caso tenha outra resposta, justifique.

BLOCO 3 – SOBRE O PRÁTICAPEDAGÓGICA DA INSTITUIÇÃO

9. De que forma o PPP da escola traduz a proposta de integração curricular?
10. Como os professores das disciplinas da base comum e das disciplinas técnicas fazem seus planejamentos? Com que frequência eles acontecem?
11. Existe algum tipo de dificuldade relacional entre os professores da base técnica e os da formação propedêutica ou algo que impeça, em sua opinião, um trabalho mais articulado?
12. De que maneira a filosofia de gestão da TESE se relaciona com a proposta de formação omnilateral defendida pelos documentos norteadores da escola?

APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR**Dados do entrevistado**

Entrevistado: _____

Formação: _____

Idade: _____ sexo: _____

Função atual: _____

Tempo na função: _____

Data: ____ / ____ / 2016.

Usando a escala fornecida como guia, indique seu grau de concordância ou de discordância em cada uma das seguintes afirmações, fazendo um círculo à volta do número correspondente. Dê somente uma resposta para cada afirmação.

Use a seguinte chave:

1. **Discordo totalmente**
2. **Discordo em parte**
3. **Nem concordo, nem discordo**
4. **Concordo em parte**
5. **Concordo**

	Discordo totalmente	Discordo em parte	Não concordo, nem discordo	Concordo em parte	Concordo totalmente
1. A EEEP Elsa Maria desenvolve um currículo integrado em sua proposta educativa.	1	2	3	4	5
2. O PPP escolar deixa claro que a escola optou por um currículo integrado, compondo formação técnica e formação propedêutica.	1	2	3	4	5
3. Os materiais didáticos utilizados na escola, tanto na base técnica como na base comum, dialogam ou caminham de forma interligada.	1	2	3	4	5
4. A gestão escolar possibilita situações que possam favorecer a integração dos currículos.	1	2	3	4	5
5. Os encontros para planejamentos escolares são espaços que favorecem a efetivação de uma proposta curricular mais integrada.	1	2	3	4	5

6. A divisão de trabalho do núcleo gestor interfere na integração curricular.	1	2	3	4	5
7. É possível dentro do modelo proposto pelo projeto da EEEP Profa. Elsa Maria formar estudantes autônomos e com competências tanto para inserção no mundo acadêmico como no mercado de trabalho.	1	2	3	4	5
8. Você se sente participante da construção do PPP da instituição.	1	2	3	4	5
9. Você acredita que a instituição já conseguiu construir sua identidade, com a comunidade aracatiense, como uma escola profissional integrada ao ensino médio.	1	2	3	4	5
10. Como educador, você sente que há na escola, um currículo (técnico ou propedêutico) que é privilegiado em detrimento do outro.	1	2	3	4	5
11. O modelo de Gestão da TESE contribui para a construção de um currículo integrado.	1	2	3	4	5
12. As disciplinas da parte diversificada são um espaço de articulação entre as áreas de formação.	1	2	3	4	5
13. Os professores técnicos planejam suas ações em conjunto com as disciplinas da base nacional comum.	1	2	3	4	5
14. Você compreende a estrutura do curso técnico de Hospedagem e seu respectivo currículo.	1	2	3	4	5

APÊNDICE C: QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

QUESTIONÁRIO DO ALUNO

Entrevistado: _____

Idade: _____ sexo: _____

Local: _____

_____ Data: ____ / _____ / 2016.

Usando a escala fornecida como guia, indique seu grau de concordância ou de discordância em cada uma das seguintes afirmações, fazendo um círculo à volta do número correspondente. Dê somente uma resposta para cada afirmação.

Use a seguinte chave:
6. Discordo totalmente
7. Discordo em parte
8. Nem concordo, nem discordo
9. Concordo em parte
10. Concordo

	Discordo totalmente	Discordo em parte	Não concordo, nem discordo	Concordo em parte	Concordo totalmente
1- A escola trabalha um currículo integrado, compondo as disciplina da base técnica e as disciplinas da base nacional comum.	1	2	3	4	5
2- Os professores desenvolvem constantemente atividades articuladas com a formação técnica.	1	2	3	4	5
3-No decorrer do curso há repetições desnecessárias entre conteúdos de disciplinas diferentes.	1	2	3	4	5
4. Os conteúdos oferecidos nas disciplinas de formação propedêutica são necessários para sua atuação em campo de estágio.	1	2	3	4	5
5. As disciplinas oferecidas na formação técnicas são contributivas para sua entrada na universidade.	1	2	3	4	5
6. Todos os alunos da escola são apresentados à filosofia de gestão, a TESE. Os pilares dessa filosofia contribuem para uma formação integral do estudante.	1	2	3	4	5

7. A quantidade de disciplinas estudadas por semestre é um elemento que dificulta a aprendizagem e compromete os resultados escolares.	1	2	3	4	5
8. Os materiais didáticos utilizados na escola, tanto na base técnica como na base comum, dialogam ou caminham de forma interligada.	1	2	3	4	5
9. A escola desenvolve projetos ou aulas práticas de forma integrada entre disciplinas técnicas e disciplinas da base nacional comum.	1	2	3	4	5
10. Os professores da base nacional comum conhecem a estrutura do curso técnico de Hospedagem e a proposta de formação profissional.	1	2	3	4	5
11. Você visualiza as disciplinas de humanas como disciplinas importantes para a formação técnica em Hospedagem.	1	2	3	4	5
12. Você se sente preparado para dar continuidade à sua vida estudantil, como, por exemplo, ingressar na universidade.	1	2	3	4	5
13. Você se sente preparado para atuação no mercado de trabalho ou estágio em sua área.	1	2	3	4	5
14. As disciplinas da parte diversificada do currículo colaboram para a articulação entre as disciplinas técnicas e as disciplinas comuns.	1	2	3	4	5