



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO E CULTURA**

**HÉLIO VASCONCELOS FRANÇA GÓES**

**O OLHAR DO DOCENTE SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO/EXECUÇÃO DO  
CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM INFORMÁTICA NO  
CIEBT/CAMETÁ-PA: A INTEGRAÇÃO PRESCRITA E A INTEGRAÇÃO  
MATERIALIZADA**

**Cametá-PA  
Setembro de 2017**

**HÉLIO VASCONCELOS FRANÇA GÓES**

**O OLHAR DOCENTE SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO/EXECUÇÃO DO CURSO  
TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM INFORMÁTICA NO CIEBT/CAMETÁ-PA: A  
INTEGRAÇÃO PRESCRITA E A INTEGRAÇÃO MATERIALIZADA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura do Campus Universitário do Tocantins/Cametá da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação e Cultura.

Orientador: Prof. Dr. Doriedson do Socorro Rodrigues.

Coorientador: Prof. Dr. Fabrício Aarão Freire Carvalho.

**Cametá-PA  
Setembro de 2017**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

Góes, Hélio Vasconcelos França

O olhar do docente sobre a implementação/execução do Curso Técnico de Nível Médio em Informática no CIEBT/Cametá-PA : a integração prescrita e a integração materializada / Hélio Vasconcelos França Góes. - 2017.

110 f. : il.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC), Campus Universitário de Cametá, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2017.

Orientação: Prof. Dr. Doriedson do Socorro Rodrigues

Coorientação: Prof. Dr. Fabrício Aarão Freire Carvalho.

1. Formação Integral. 2. Ensino Médio Integrado. 3. Cultura organizacional escolar. 4. Participação. 5. Financiamento. I. Rodrigues, Doriedson do Socorro , orient. II. Título

---

CDD 373

**HÉLIO VASCONCELOS FRANÇA GÓES**

**O OLHAR DOCENTE SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO/EXECUÇÃO DO CURSO  
TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM INFORMÁTICA NO CIEBT/CAMETÁ-PA: A  
INTEGRAÇÃO PRESCRITA E A INTEGRAÇÃO MATERIALIZADA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura do Campus Universitário do Tocantins da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação e Cultura.

**Aprovado em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_**

**AVALIADORES:**

---

Dr. Doriedson do Socorro Rodrigues (Orientador – PPGEDUC – UFPA)

---

Dr. Fabrício Aarão Freire Carvalho (Coorientador – PPEB – UFPA)

---

Dr. Ronaldo Marcos Araújo (Avaliador Externo – PPEB - UFPA)

---

Dr. Gilmar Pereira da Silva (Avaliador Interno) – PPGEDUC - UFPA)

---

Dr. Mara Rita Duarte de Oliveira (Suplente – PPGEDUC – UFPA)

**Cametá-PA  
Setembro de 2017**

## **DEDICADO**

A Deuz (Ivaldo);

Ao Mar (Luci).

## AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, amigo e incentivador Dr. Doriedson Rodrigues. Por fazer por mim mais do que o usualmente merecido. E por garantir o espaço necessário para meu próprio desenvolvimento.

A minha esposa Ângela Vasconcelos. Por continuar sonhando comigo, apesar de toda racionalidade que o materialismo histórico induz nas conversas sobre as “coisas do amor”.

À Maya Vasconcelos e Palas Vasconcelos. Por não se queixarem (muito) pelo do tempo que passo em frente aos computadores, livros e cadernos quando deveria está ao lado delas, como reza o manual do bom pai.

À Maria. Por lavar as minhas meias enquanto eu falo de um mundo sem opressão.

A todos que, de alguma forma, me apóiam e dão sustentação espiritual e material, não necessariamente nessa ordem.

“So long, and thanks for all the fish” (D.N.A.)

### **Mãos dadas**

*Não serei o poeta de um mundo caduco.  
Também não cantarei o mundo futuro.  
Estou preso à vida e olho meus companheiros.  
Estão taciturnos mas nutrem grande esperanças.  
Entre eles, considero a enorme realidade.  
O presente é tão grande, não nos afastemos.  
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.*

*Não serei o cantor de uma mulher, de uma história,  
não direi os suspiros ao anoitecer, a paisagem vista da janela  
não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida,  
não fugirei para as ilhas nem serei raptado por serafins.  
O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes,  
a vida presente.*

**Carlos Drummond de Andrade**

## RESUMO

O presente trabalho, que traz por título "O olhar do docente sobre a implementação/execução do Curso Técnico de Nível Médio em Informática no CIEBT/Cametá-PA: a integração prescrita e a integração materializada", analisou a relação entre o prescrito e o materializado no desenvolvimento do processo de implementação/execução do Curso de Informática do CIEBT/Cametá em uma perspectiva de Ensino Médio Integrado, problematizando-se como foi desenvolvido esse prescrito e materializado no processo de implementação/execução desse curso. Trata-se de trabalho pautado no materialismo histórico-dialético, constituindo-se pesquisa qualitativa, com dados obtidos por meio de entrevista semiestruturada e documentos, tratados por meio de análise de conteúdo. O *locus* da pesquisa foi o Centro Integrado de Educação do Baixo-Tocantins situado no município de Cametá, Pará-Brasil, tendo sido entrevistados quatro docentes que vivenciaram a implantação/execução do curso de nível médio em informática. Os resultados da pesquisa mostram que o Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática foi implantado pelo CIEBT numa perspectiva de ensino médio integrado, mas com dificuldades reais de se viver um ensino integrado, seja pela falta da infraestrutura para o desenvolvimento do curso em informática, seja pela lógica de mercado que impusera a sua elaboração e execução, seja pela falta de uma cultura de organização escolar em torno de um projeto de ensino integrado.

**Palavras-Chave:** Formação Integral. Ensino médio integrado. Cultura organizacional escola. Participação. Financiamento.



## ABSTRACT

This research, whose title is "The implementation/execution of the Medium Level Technical Course in Computer at CIEBT (Education Integrated Center of Lower Tocantins River)/Cametá-Pa: the prescribed integration and the materialized integration", analyzed the relationship between the prescribed and the materialized in the development of the process of implementation/execution of the Computer Course of CIEBT/Cametá, whose perspective of Integrated High School discusses how this prescribed and materialized were developed in the process of implementation/execution of this course. The research is based on the historical-dialectical materialism, is of qualitative character, and the data collection was obtained through the semi-structured interview and documents by analyzing the content. The research *locus* was the Education Integrated Center of Lower Tocantins River in the city of Cametá, Pará-Brazil, in which four teachers who experienced the implementation/execution of the medium level course in computer were interviewed. The research results point out that the Medium Level Technical Course Integrated in Computer was implemented by CIEBT in a perspective of Integrated High School by facing the difficulties of that kind of course, both the lack of infrastructure to the development of the computer course and the market logic that requires its elaboration and execution, and the lack of a culture of school organization on an integrated teaching project as well.

**Keywords:** Integral Formation. Integrated high school. School organizational culture. Participation. Financing.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BM	Banco Mundial
CF	Constituição Federal
CIEBT	Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins
CNE	Conselho Nacional de Educação
CUNTINS	Campus Universitário do Tocantins
DEC	Decreto
EM	Ensino Médio
EMI	Ensino Médio Integrado
EP	Ensino Profissionalizante
FAED	Faculdade de Educação
FAL	Faculdade de Linguagem
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
GEPT	Grupo de Pesquisa em Trabalho e Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragem
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEDUC	Programa de Pós Graduação em Educação e Cultura
PT	Partido dos Trabalhadores
SINTTEP	Sindicato
STTR	Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais
UFFA	Universidade Federal do Pará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## LISTA DE TABELAS

- Tabela 1 –** Roteiro metodológico da pesquisa
- Tabela 2 -** Cursos ofertados na modalidade EMI
- Tabela 3 -** Disciplinas oferecidas pelo Curso de Informática
- Tabela 4 -** Três fases da Análise de Conteúdo

## LISTA DE FIGURAS

**Figura 1 –** Mapa do município de Cametá

## LISTA DE QUADROS

- Quadro 1 -** Implementação do EMI sem participação da comunidade local.
- Quadro 2 –** Desinteresse dos alunos por cursos ligados a agricultura e ao pescador
- Quadro 3 –** Escolha do curso em função do mercado de trabalho
- Quadro 4 –** Desinteresse dos novos alunos pelo relato de desestrutura por parte dos alunos antigos.
- Quadro 5 –** Ausência de reunião com a comunidade para discutir os princípios, prática e perspectivas do curso
- Quadro 6:** Precarização da infraestrutura
- Quadro 7 -** Infraestrutura que dar suporte a integração
- Quadro 8 –** Inadequação dos computadores para a realização do curso.
- Quadro 9 –** Manutenção da infraestrutura a partir da contribuição dos professores
- Quadro 10 –** concepção de integração como junção do EM com EP
- Quadro 11 –** Planejamento das práticas pedagógicas.
- Quadro 12 –** Igual Metodologia entre EMI e EP ou EM.
- Quadro 13 –** Contraditório entre concepção e prática.

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	<b>16</b>
O problema de pesquisa.....	20
As questões norteadoras .....	20
Os objetivos da pesquisa.....	20
Questões metodológicas .....	21
Sujeitos da pesquisa: da escolha para entrevista .....	25
Análise de conteúdo como instrumento de análise do corpus da pesquisa ..	28
<b>CAPÍTULO I - O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM INFORMÁTICA NO CIEBT/CAMETÁ: O LOCAL E AS BASES TEÓRICAS</b> .....	<b>30</b>
1.1 A IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADO EM INFORMÁTICA .....	31
1.1.1 Cametá: município referência da região e o CIEBT .....	34
1.1.2 CIEBT no contexto do município de Cametá e região .....	37
1.1.3 Decreto Lei 5154/2004 e o surgimento do CIEBT/Cametá .....	38
<b>1.2 - OS PROJETOS ÉTICO-POLÍTICOS EM DISPUTA: ENSINO MÉDIO E A INTEGRAÇÃO E NÃO-INTEGRAÇÃO</b> .....	<b>40</b>
1.2.1 A DISPUTA DE CLASSE E A CONSTRUÇÃO DE PROJETOS POLÍTICOS.....	43
1.2.2 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ÉTICA VELADA QUE MANIFESTAM	48
1.2.3 EDUCAÇÃO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FINANCIAMENTO COMO ELEMENTOS DE UM PROJETO ÉTICO POLÍTICO .....	51
1.2.4 OS INDICADORES DE ENSINO DUAL E/OU INTEGRADO PARA ALÉM DA FORMALIDADE DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO .....	51
<b>CAPÍTULO III - O PRESCRITO E O MATERIALIZADO: O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO/EXECUÇÃO DO CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADO EM INFORMÁTICA EM UMA PERSPECTIVA INTEGRADA....</b>	<b>58</b>
3.1 INTEGRAÇÃO E PARTICIPAÇÃO: A QUESTÃO DA COMUNIDADE E A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA.....	58
3.1.1 A participação ou não da comunidade escolar no projeto de ensino integrado: aprofundando a questão .....	62
3.1.2 O mercado de trabalho como norte para a formação escolar.....	67
3.1.3 A lógica de mercado na definição do curso de informática e o abandono .....	70

<b>3.1.4 Ausência de reunião com a comunidade para discutir os princípios, práticas e perspectivas de um curso pautado na integração: uma questão de gestão</b> .....	73
<b>3.2 O ESPAÇO PEDAGÓGICO E O VOLUME DE INVESTIMENTO PARA A IMPLANTAÇÃO/EXECUÇÃO DO ENSINO INTEGRADO</b> .....	77
<b>3.2.1 A infraestrutura para dar suporte à execução do ensino integrado: entre a presença e a ausência</b> .....	79
<b>3.2.2 Um curso de informática integrado sem computadores e ou inadequados ao caráter pedagógico: a contradição na implementação</b> 83	
<b>3.2.3 Da responsabilização do indivíduo diante da falta de investimento Estatal</b> .....	85
<b>3.3 CONCEPÇÃO DO PROFESSOR DE COMO INTEGRAR A BASE COMUM À BASE PROFISSIONAL</b> .....	89
<b>3.3.1 A forma como a integração foi concebida pelos professores no Curso de informática</b> .....	92
<b>3.3.2 O planejamento das ações integradas</b> .....	94
<b>3.3.3 A consciência de que teoria e prática ainda não se articulam no Curso de informática</b> .....	98
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	100
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	106
<b>APÊNDICE</b> .....	110

## INTRODUÇÃO

O trabalho “O olhar do docente sobre a implementação/execução do Curso Técnico de Nível Médio em Informática no CIEBT/Cametá-PA: a integração prescrita e a integração materializada” é uma dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) do Campus Universitário do Tocantins/Cametá (CUNTINS) da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação e Cultura.

Buscamos “entender como se produz educação profissional no conjunto das relações sociais de classe” (FRIGOTTO, 2014, p.V), bem como apontar “como, no âmbito específico da ação pedagógica, se pode instaurar uma práxis comprometida com as lutas da classe trabalhadora” (FRIGOTTO, 2014, p. v), a partir de uma perspectiva de ensino integrado.

Essa busca decorre tanto de minha formação acadêmica como de minha atuação profissional. Primeiramente, porque, formado em uma Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará, minha atenção às disputas de classe se voltam para as práticas educativas; tanto no que compete à forma como ela tem se materializado, atualmente, como naquilo que ela poderia ser a partir da teoria pedagógica marxista. Depois, porque com atuação profissional ligada à formação de professores<sup>1</sup> pude notar as implicações práticas que a ausência de teoria pedagógica marxista causa na manutenção de práticas pedagógicas de viés burguês.

Além disso, minha participação em sindicato (filiado ao SINTTEP/Cametá em 2017), em partido político (filiado ao PT/Cametá em 2011; delegado Nacional do Partido dos Trabalhadores entre os anos de 2014 e 2015) e em docência superior (com atuação na FAEC, na FAL e FAED e na Interiorização da UFPA a partir do CUNTINS), bem como nos estudos no GETPE<sup>2</sup>, possibilitaram aperfeiçoar o entendimento a respeito de trabalho e educação a partir de uma prática pedagógica marxista em favor do trabalhador.

---

<sup>1</sup> Como professor de Formação Continuada nas escolas do Município de Cametá e lecionando aulas como professor colaborador na UFPA para cursos de licenciatura, além atuando como docente no PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores).

<sup>2</sup> Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTTE) da Universidade Federal do Pará.



Hoje, me esforço por confeccionar uma práxis dentro da realidade que participo sobre as possibilidades da integração enquanto práxis emancipadora da classe trabalhadora.

No que compete entender como se produz educação para a classe trabalhadora, partimos da compreensão da existência de uma escola dual ou um dualismo na organização escolar (LIBANEO, 2012; RAMOS, 2008). Uma escola que concebe o trabalhador como mão de obra a ser qualificada segundo as necessidades do mercado (RAMOS, 2011) e a burguesa, objetivando formar um sujeito apto à administração dos instrumentos e meios de trabalho, sem necessidade de formação mais ampla e universal. O projeto ético-político, dessa escola, favorece a hegemonia do capital ao fragmentar o humano e inviabilizar uma formação *omnilateral* do trabalhador.

Um dos grandes perigos dos tempos atuais é uma escola a “duas velocidades”: por um lado, uma escola concebida essencialmente como um centro de acolhimento social para os pobres, com uma forte retórica da cidadania e da participação. Por outro lado, uma escola claramente centrada na aprendizagem e nas tecnologias, destinada a formar os filhos dos ricos. (NÓVOA, 2009, p. 64)

Esse é justamente um dado de realidade que confrontamos nesse trabalho. Essa escola dual fundamenta-se num projeto ético-político nocivo ao trabalhador; que o fragmenta já na escola a partir de suas práticas educativas. Não compactuando com essa visão, buscamos a superação desse modelo de escola dual, apontando como possibilidade uma escola que possibilite formação plena e integral ao trabalhador.

No que compete a instaurar uma práxis pedagógica comprometida com as lutas da classe trabalhadora, partimos do entendimento que o EMI (Ensino Médio Integrado), proposta de integração do EM (Ensino Médio) com o EP (Ensino Profissionalizante), viabilizado por meio do decreto lei n. 5154/2004 e implementado em Cametá por meio do CIEBT a partir de 2009, figura como conquista do trabalhador frente ao capital (SAUER e SILVA, 2014, p.77). Figura, deste modo, como compromisso com as lutas do trabalhador por sua emancipação (ARAÚJO e COSTA, s/d, p.2), concebendo a formação de um humano pleno, inteiro; não fragmentado, indo de encontro com a concepção de humano da escola dual.

Por humano inteiro entendemos, sob a ótica da luta de classes, um humano que não seja, por um lado, apenas força de trabalho, e por outro mero administrador de recursos e instrumentos de trabalho. Um humano que não tenha uma formação compartimentada, sem a compreensão do todo. Esse humano integral que exploramos no capítulo dois, dessa dissertação, parte do disposto no decreto 5.154/2004:

A partir do Decreto n. 5.154/2004, dispositivo legal cuja formulação se baseou no reconhecimento das necessidades dos trabalhadores, tivemos formas possíveis de se tentar desenvolver a educação integrada, com o objetivo de possibilitar que os sujeitos tenham uma formação que, conquanto garanta o direito à educação básica também possibilite a formação para o exercício profissional (RAMOS, 2008, p.11)

Ocorre que apesar de ter havido implementação do EMI no município de Cametá, tendo o CIEBT ofertado turmas integradas desde 2009, o que a pesquisa de Silva (2014) indica é que mesmo que a forma integrada esteja em execução, ou seja, matrícula e certificação única para alunos que cursam o EMI, o ensino não tem sido materializado no CIEBT, tal como aprofundamos no capítulo um. Mas aqui, neste trabalho, focamos essa questão a partir de um curso técnico específico, nível médio integrado em informática, analisando sua implantação e execução sob uma perspectiva normatizada de integração.

A pesquisa de Silva (2014) trouxe um estudo direcionado ao ensino integral no CIEBT/Cametá, tendo por interesse a relação entre desenvolvimento regional e a perspectiva de integração do ensino, evidenciando que não houve a materialização de uma integração prevista, expondo ser necessário “[...] o reconhecimento e o comprometimento dos agentes gestores políticos e educadores para garantir as mudanças professadas pelo conjunto de leis e programas instituídos com esse objetivo” (SILVA, 2014, p. 137).

A semente da concepção do EMI germinou no CIEBT, no entanto é preciso cuidar, pois podemos perceber que a luta para se instituir legalmente e garantir o financiamento do EMI, como indicam o resultado dessa pesquisa não é o suficiente, é preciso o reconhecimento e o comprometimento dos agentes gestores políticos e educadores para garantir as mudanças professadas pelo conjunto de leis e programas instituídos com esse objetivo. (SILVA, 2014, p.137)

A autora considera ainda que

[...] é necessário darmos prosseguimento num universo maior de investigação a fim de obtermos respostas numa escala mais abrangente sobre as questões levantadas, para assim fazermos a avaliação do processo de formação dos trabalhadores na perspectiva do EMI para a superação da dualidade do ensino. (SILVA, 2014, p.137)

Esse pressuposto nos instigou a dar continuidade e alargar as análises sobre a integração do EM e EP na região, no sentido de ter um volume maior de pesquisas científicas a respeito que nos orientem no momento de avaliar o EMI como política pública efetiva para emancipação da classe trabalhadora.

Na prática, apesar de vários estudos nacionais sobre o tema, considerando que “Em pesquisa realizada em 2011, Costa (2012) recuperou trinta e seis (36) teses e dissertações que tinham como objeto o ensino médio integrado.” (ARAUJO e FRIGOTTO, 2015, p.65), em Cametá, a partir do CIEBT, figura, em termos de discussão sobre integração e formação, o estudo de Silva (2014), como já exposto, focando a relação “Educação Profissional e Desenvolvimento Local”, e o de Rodrigues (2015), também realizado a partir do CIEBT, abordando-se a questão do ensino médio integrado, como enfoque específico na qualificação, analisando-se o curso de aquicultura, mostrando que houve uma integração, já que os discentes formados, para além da certificação, tiveram condições de articular formação acadêmica, oriunda do CIEBT, com as necessidades de vida no trabalho da pesca, conforme se depreende do trecho a seguir.

É diante disso, que afirmam que, a qualificação que adquiriram na área da pesca, não lhes serviu apenas para terem um certificado de técnica em Aquicultura para que assim pudessem vender sua força de trabalho no mercado local que absorve essa mão de obra “qualificada”, mas que para além disso, a qualificação que o curso de Aquicultura lhes proporcionou, veio lhes servindo como meio para que pudessem transformar suas próprias práticas artesanais da pesca em atividade que, a partir da incorporação de alguns elementos adquiridos durante o curso como; conhecimentos, técnicas e práticas aprendidos, lhes possibilitassem reconfigurar suas próprias atividades pesqueiras e, conseqüentemente, a identidade pescadora, que como produto desse processo de incorporação, nasce. (RODRIGUES, 2016, p.142)

Ou seja, Silva (2014) atestara em sua pesquisa uma não integração entre formação e desenvolvimento regional, enquanto que Rodrigues (2015)

apontara elementos de integração entre a formação e a realidade dos discentes, o que nos conduziu a realizar uma pesquisa que possibilitasse analisar como essa integração, a partir de um curso, foi implementada/executada, já que os dois trabalhos em questão não colocaram como objeto de discussão essa problemática. A partir daí, então, começamos a traçar nossas próprias preocupações a respeito do modo como abordar a realidade estudada.

Assim, para além de toda contribuição dada por Silva (2014) no sentido de verificar o desenvolvimento da região e a de Rodrigues (2015), buscamos depreender da realidade do CIEBT/Cametá a forma com se materializou a implementação e execução do modelo de integração prescrito para o Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática – o mais longevo dos cursos integrados ofertados na região, a partir do CIEBT.

### **O Problema de Pesquisa**

Diante do exposto, formulamos nosso **PROBLEMA DE PESQUISA** da seguinte maneira: Como foi desenvolvido o prescrito e o materializado no processo de implementação/execução do Curso de Informática do CIEBT/Cametá em uma perspectiva de Ensino Médio Integrado?

### **As questões norteadoras**

Visando responder nosso problema de pesquisa, traçamos as seguintes **QUESTÕES NORTEADORAS**:

01 Como fora prescrito o Ensino Médio Integrado em Informática nos documentos orientadores da implementação do curso?

02 Quais ações foram executadas para a materialização do processo de implementação do Curso Técnico de Nível médio integrado em Informática?

03 Que elementos de integração ou não integração estiveram presentes na implementação/execução do Curso de Informática?

### **Os Objetivos da pesquisa**

Em termos de **OBJETIVO GERAL**, a presente pesquisa pretendeu analisar a relação entre o prescrito e o materializado no desenvolvimento do

processo de implementação/execução do Curso de Informática do CIEBT/Cametá em uma perspectiva de Ensino Médio Integrado.

No que concerne aos **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**, delineamos:

– Compreender como fora prescrito o Ensino Médio Integrado em Informática nos documentos orientadores da implementação do curso.

– Depreender quais ações foram executadas para a materialização do processo de implementação do Curso Técnico de Nível médio em Informática.

– Analisar que elementos de integração ou não integração estiveram presentes na implementação/execução do Curso de Informática?

### **Questões metodológicas**

A presente pesquisa pauta-se em Abordagem Qualitativa, com base no materialismo histórico-dialético, no sentido de buscar superar a pseudoconcreticidade das relações do lócus de pesquisa e, não sem esforço, atingir a “coisa em si” (KOSIK, 1973, p. 13). Utilizou-se de entrevista semi-estruturada, complementada por análise documental para a coleta dos dados empíricos. Bem como utilizou-se de análise de conteúdo (CÂMARA, 2013, p.182), como instrumento de análise dos dados empíricos coletados.

Para a análise do prescrito e do executado em termos de implementação de um curso de nível médio em informática numa perspectiva integrada, partimos do pressuposto de a realidade não se apresenta de forma imediata. O que temos de acesso de modo imediato é apenas o fenômeno da coisa, mas não a “coisa em si”, que é o que buscamos, pois “[...] existe uma oculta verdade da coisa, distinta dos fenômenos que se manifestam imediatamente” (KOSIK, 2002, p.17).

Por serem “Objetivos como o de verificar de que modo as pessoas consideram uma experiência, uma idéia ou um evento são características de pesquisas qualitativas” (CÂMARA, 2013, p.181), encontramos aqui suporte para “demonstração lógica das relações entre conceito e fenômeno, com o objetivo de explicar a dinâmica dessas relações em termos intersubjetivos” (MENDES, 2006, p.11).

Sob a denominação pesquisa qualitativa encontram-se variados tipos de investigação, apoiados em diferentes quadros de orientação técnica metodológica, tais como o interacionismo simbólico, etnometodologia, o materialismo dialético e a fenomenologia. (GODOY, 1995, p.58)

E é a partir da orientação do materialismo histórico-dialético que tencionamos compreender nosso objeto de pesquisa, no sentido de que “compreender o fenômeno é atingir a essência” (KOSIK, 2002, p.16), quanto ao entendimento de que, na materialização do prescrito no CIEBT, houve efetivamente formação pautada na perspectiva integrada ou se a integração ocorrera na forma, nas normas, mas não em termos de conteúdo, em sua execução.

A título de exemplo, tanto o CIEBT (Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins), como o Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática, de imediato, por trazerem já no nome a descrição de integrado, se apresentam como materialização de um projeto ético-político prescrito, voltado para as conquistas da classe trabalhadora no sentido de superar a dualidade do ensino consagrado no Brasil e em Cametá. Todavia, ao passo que a pesquisa foi se desenvolvendo, pudemos inferir que a execução dessa integração se deu em um complexo de realidade que mistura elementos tanto de um projeto ético-político em favor do Trabalho como (e veremos isso com o decorrer da exposição) dialeticamente também em favor do Capital.

Por fim, ratificamos que a pesquisa se caracteriza como qualitativa, pois se “[...] 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” (YIN, 2001, p. 32), como podemos acompanhar no primeiro capítulo dessa dissertação.

Em termos de lócus de pesquisa, o Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins (CIEBT) encontra-se localizado em Cametá, tratando-se de município com 136.000 habitantes.

## 1.2 O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO/EXECUÇÃO DO ENSINO INTEGRADO NO CIEBT/CAMETÁ: UMA QUESTÃO METODOLÓGICA

Estabelecida a contextualização histórica local da pesquisa, versada sobre a implementação/execução do Curso Técnico de Nível médio Integrado em Informática no CIEBT, apresentamos nessa seção os procedimentos metodológicos adotados na presente investigação.

Em termos de pesquisa, partimos do pressuposto de que a mesma é a construção de um tipo específico de conhecimento. É construir conhecimento de um modo científico. E isso significa que estamos construindo conhecimento a partir de razões e caminhos específicos e próprios do campo científico. Em outras palavras, “a atividade básica da ciência é a pesquisa” (DEMO, 1985, p.23).

As práticas metodológicas e procedimentos técnicos, desta forma, caracterizam o fazer científico e o distanciam de todos os demais fazeres, que, sendo também construção de conhecimento, não o são científicos. Com isso, podemos falar a respeito de uma demarcação científica, ou seja, como “o esforço de separar o que é do que não é científico” (DEMO, 1985, p.30). Demarcação essa feita propriamente pelo método científico.

A pesquisa pode ser considerada um procedimento formal com método de pensamento reflexivo que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais. Significa muito mais do que apenas procurar a verdade: é encontrar respostas para questões propostas, utilizando método científico. (LAKATOS E MARCONI, 1983, p.44).

Desta forma, trata-se de um procedimento formal que busca conhecer a realidade e descobrir verdades parciais dentro dos limites do fazer científico. O uso da técnica caracteriza o fazer científico. “Quando observamos a prática científica concreta, o que nos aparece de forma mais evidente é a aplicação de atividades de caráter operacional técnico”. (SEVERINO, 2007, p.100)

Metodologia é uma preocupação instrumental. Trata das formas de se fazer ciência. Cuida dos procedimentos, das ferramentas, dos caminhos. A finalidade da ciência é tratar a realidade teórica e praticamente. Para atingirmos tal finalidade, colocam-se vários caminhos. Disto trata a metodologia. (DEMO, 1985, p.19)

Mais que isso, porém, é o caminho que nos autoriza a produção científica. Por isso, fizemos uso de uma variedade de instrumentos de pesquisa, como pesquisa bibliográfica, levantamento documental e entrevista semiestruturada, afinal “Toda pesquisa implica o levantamento de dados de variadas fontes, quaisquer que sejam os métodos ou técnicas utilizadas.” (LAKATOS E MARCONI, 1983, p.44).

Como um tipo de pesquisa qualitativa, esse caso “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documento ou de um acontecimento.” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.89). Na prática, isso implica dizer que analisamos nosso objeto de pesquisa a partir do “Curso de Informática” e os seus contextos que viabilizaram sua materialização. O que nos levou a iniciar nossa investigação pelo fenômeno e não por abstrações ou incorrer em erro ao perseguir a essência a partir da própria essência.

[...] a teoria não está primeiro, mas sim a evidência. Refere este autor que: Outra característica fundamental é que não se começa com noções teóricas a priori (resultantes, ou não, da literatura) – porque até que seja possível trabalhar os dados e compreender o contexto, não se sabe que teorias (explicações) funcionam melhor ou fazem mais sentido (GILLHAM, 2000, p.2).

O quadro, a seguir, resume o caminho pelo qual percorremos no desenvolvimento da pesquisa.

**Tabela 02:** Roteiro metodológico da nossa pesquisa

<b>E S C O L H A</b>	REVISÃO DA LITERATURA	
	COLETA DE DADOS	Confecção dos instrumentos de pesquisa
		Coleta de documentos e entrevistas
	ANÁLISE DOS DADOS	Seleção e organização dos depoimentos
		Categorização em unidades de contexto e
		Interpretação
		Apresentação dos resultados
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	

Fonte: Construído pelo autor. Adaptado de Marconi & Lakatos (1983).

Ou seja, para a realização da presente pesquisa, procedemos à coleta de dados, por meio da entrevista semi-estruturada e documentos, selecionamos



indicadores de registro, com base na análise de conteúdo, analisando os dados em articulação com pressupostos teóricos, focados em organização cultural da escola, participação, ensino integrado, financiamento do ensino integrado, questões curriculares. A coleta de dados empíricos, portanto, se deu através de entrevista semi-estruturada, complementada por coleta documental, constituindo esse o corpus da pesquisa (CÂMARA, 2013, p.183), nosso objeto concreto de análise (VALENTE, 2015, P.47).

Partimos do pressuposto de que a entrevista semi-estruturada possibilita que: “O pesquisador organiza um conjunto de questões sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal” (PÁDUA, 2000, p.67)

Essa liberdade dada ao entrevistado foi fundamental no sentido de extrair dele o seu trato prático-utilitário (KOSIK, 2002, p.14) com as coisas que opera, que se de um lado se manifesta como fenômeno, por outro é caminho para chegarmos à essência que buscamos.

### **Sujeitos da pesquisa: da escolha para entrevista**

Muitos são os sujeitos sociais que participaram da dinâmica social do curso de informática. Destacamos pelo menos três tipos: alunos, professores e técnico-administrativos. Desses, optamos por dar voz aos professores, visto que esses são os profissionais da educação. Quatro professores do quadro por meio dos quais pudéssemos obter entrevistas para a análise a respeito do processo de implementação/execução do modelo integrado prescrito e materializado pelo Curso de Informática.

Os professores do Curso de Informática foram formalmente e praticamente divididos em professores da base comum e professores da base técnica. Os primeiros ministram disciplinas ligadas ao ensino médio e os últimos ensinam disciplinas ligadas ao ensino profissionalizante, conforme a Tabela abaixo:

**Tabela 03:** Disciplinas oferecidas pelo Curso de Informática

<b>Curso Técnico em Informática – Integrado</b>	
<b>Área de Conhecimento</b>	<b>Disciplinas ou Componentes Curriculares</b>
<b>LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS</b>	Língua Portuguesa
	Educação Física (Contra Turno)
	Inglês
	Espanhol
	Artes
<b>COMPONENTES CURRICULARES DA BASE TECNOLÓGICA</b>	Informática Básica I
	Sistema Operacional I
	Informática Básica II
	Sistema Operacional II
	Metodologia do Trabalho Científico
	Lógica e Programação
	Redes de Computadores I
	Redes de Computadores II
	Linguagem de Programação I
	Manutenção de Computadores I
	Banco de Dados I
	Linguagem de Programação II
	Gestão Aplicada a Informática
	Web Design I
	Banco de Dados II
	Administração em Redes
	Web Designer II
	Tec. Em Análises de Sistemas de projetos
	Segurança da Informação
	Direito Aplicado
Projeto Integrador	
Programa Orientação a Objeto	
Eletrônica Aplicada	
Manutenção de Computadores 2	
<b>CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS</b>	Matemática
	Biologia
	Química
	Física
<b>CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS</b>	Geografia
	História
	Sociologia
	Filosofia
<b>CH Por Fase - Hora Relógio</b>	
<b>CH Por Fase - 45' H/A</b>	
<b>Estagio supervisionado</b>	<b>240</b>
<b>CH Total Base Comum</b>	<b>4440</b>
<b>CH TOTAL</b>	<b>4680</b>

Fonte: adaptado do PPC do curso.

Registre-se que o curso de Informática conta com quatro professores da base técnica que se revezam nas disciplinas profissionalizantes e treze professores da base comum que ministram disciplinas específicas, como matemática, biologia e história. Optamos, em termos metodológicos, por conduzir nossa investigação a partir de quatro professores, dois da base técnica e dois da base comum, observando alguns critérios.

O primeiro critério que consideramos foi o tempo de atuação dos professores selecionados para a entrevista. Ao nos propormos a história do curso e não só às contradições do tempo presente, necessitávamos de professores que tivessem acompanhado a trajetória do curso nos seus anos de funcionamento.

No entanto, o fator disponibilidade e interesse em conceder a entrevista também foi critério importante e que precisou ser considerado. Por, pelo menos, duas vezes foi solicitada e combinada a entrevista que foi sendo protelada até o esgotamento do tempo hábil para a coleta dessas informações. Assim, chegamos ao quadro abaixo dos professores entrevistados. Esses foram identificados com pseudônimos criados arbitrariamente, no intuito de evitar demasiada exposição dos nossos sujeitos da pesquisa, ou informantes.

#### **Quadro 02:** informantes selecionados

ID	SEXO	BASE	TEMPO DE SERVIÇO NO CURSO	PSEUDÔNIMO
A	Feminino	Comum	7 ano	April
B	Masculino	Comum	2 anos	Aladin
C	Masculino	profissionalizante	1 anos	Donatelo
D	Masculino	profissionalizante	2 anos	Neil

**Fonte:** pesquisa de campo

Importante notarmos que os professores da base técnica são admitidos por contrato que duram dois anos e, podendo ser renovado por mais um período, usualmente não o são. Portanto, aos professores da base técnica o tempo de dois anos é o limite do que eles permanecem no Curso de Informática. Isso acabou por trazer algum desconforto no sentido de termos enfrentado algumas descontinuidades no processo de coleta de dados nessa área da base técnica. Os professores que estão lecionando nas disciplinas da

base técnica, no início das nossas visitas a campo, não eram os mesmos que estão agora no momento em que preparamos nosso relatório de pesquisa.

Quanto aos professores da base comum, em sua maioria, são professores concursados, o que lhes dá estabilidade e maior tempo de atuação no Curso de Informática.

### **Análise de conteúdo como instrumento de análise do corpus da pesquisa**

E o caminho que nos orientou da cotidianidade das falas coletadas dos sujeitos que participaram da implementação e/ou execução do modelo integrado no Curso de Informática à essência do modo como foi materializado a prescrição foi a análise de conteúdo, considerando-a como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

Com isso, buscamos compreender as características, estruturas ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens tomados em consideração. (GODOY, 1995). A análise do nosso corpus (entrevista complementada por documentos) seguiu três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

**Tabela 03:** Três fases da Análise de Conteúdo

<b>TÉCNICA</b>	<b>FASES</b>	<b>ETAPAS</b>
<b>ANÁLISE DE CONTEÚDO</b>	<b>Pré-análise</b>	Transcrição
		Leitura flutuante
		Organização por temas
	<b>Exploração do material</b>	Codificação
		Classificação
		Categorização
	<b>Tratamento dos resultados</b>	Inferência
		Interpretação
		Proposição

Fonte: Adaptado de Bardin (2011)

Cada fase da Análise de Conteúdo se organiza em etapas que nos ajudam a compreender o conteúdo, criar categorias empíricas de análise e a interpretar os dados de acordo com a teoria confeccionada. “Lembrando que embora essas três fases devam ser seguidas, há muitas variações na maneira de conduzi-las”. (CÂMARA, 2013, p. 189).

## CAPÍTULO I

### O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM INFORMÁTICA NO CIEBT/CAMETÁ: O LOCAL E AS BASES TEÓRICAS

Nesse capítulo abordamos *como fora prescrito o Ensino Médio Integrado em Informática nos documentos orientadores da implementação do curso*. Para tanto, mesclamos contextualização do *lócus* de pesquisa e apresentação dos sujeitos da pesquisa, ao passo que fomos apresentando o método pelo qual desenvolvemos a investigação.

Isso no intuito de partirmos de um lugar concreto, para dialeticamente compreendermos a realidade, dado que “compreender o fenômeno é atingir a essência e só podemos atingir a essência partindo do fenômeno.” (KOSIK, 2002, p. 16).

A Investigação que visa diretamente à essência, ao deixar para trás tudo aquilo que inessencial, como lastro supérfluo, lança dúvida quanto a sua própria legitimidade. Faz-se passar por algo que não é. Apresenta-se com a pretensão de ser uma investigação científica mas considera já provado, de antemão, justamente o ponto mais essencial: a diferença entre o que é essencial e o que é secundário; (KOSIK, 2002, p. 67).

Como exposto na introdução, o viés materialista histórico-dialético assumido e as necessidades apresentadas pela concreticidade da pesquisa terminaram por conduzir à realização de uma pesquisa de abordagem do tipo qualitativa (YIN, 1993 e 2005; STAKE, 1999; RODRIGUES, 1999), utilizando entrevista semiestruturada e pesquisa documental como instrumentos de coleta de dados, tratados por meio da análise de conteúdo, como técnica de análise do corpus (entrevista e documentos) de nossa investigação.

Apresentamos ainda o referencial teórico a respeito da forma como as disputas de classes se materializam no campo educacional e das características que eles têm assumido quando manifestos no cotidiano do EM (Ensino Médio) e do EP (Ensino Profissional). “O objetivo é possuir um esquema suficiente de estudo, com algumas proposições teóricas previamente abordadas pela bibliografia já existente, que poderão fornecer a direção ao

estudo.” (MEIRINHOS e OSÓRIO, 2010, p.55). “Assim, o projeto completo de pesquisa fornecerá uma direção surpreendentemente forte ao determinar quais dados devem ser coletados e as estratégias de análise desses dados” (YIN, 2001, p.50). Eis aqui o “*détour*” que nos auxilia a compreender para além da pseudo-concreticidade do cotidiano das práticas pedagógicas dos professores do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática do CIEBT/Cametá, tal qual nos foram relatados em entrevista.

Nessa perspectiva, partimos do pressuposto que “A dialética trata da ‘coisa em si’. Só que ‘a coisa e,m si’ não se manifesta imediatamente ao homem. Para chegar à sua compreensão é necessário fazer não só um certo esforço, mas também um *détour*.” (KOSIK, 2002, p.13). Partimos assim da empiria, mas não nos contentamos apenas com ela, pondo a teoria como lente de maior eficiência para a compreensão da realidade.

Nesse sentido, pautado no materialismo histórico dialético, buscamos responder *quais ações foram executadas para a materialização do processo de implementação do Curso Técnico de Nível médio em Informática, articulando o prescrito e o materializado.*

## 1.1 A IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADO EM INFORMÁTICA

No Pará, a “perspectiva das novas políticas de desenvolvimento do ensino tecnológico no Estado e a ampliação do número de vagas e de cursos” (PPA, 2015, p.5) no CIEBT (Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins) conduziu à “criação do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática como forma de atender a demanda da população” (PPA, 2015, p.5) de Cametá e do Baixo Tocantins<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> A área de abrangência do Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável do Território do Baixo Tocantins está localizada no Estado do Pará (Figura 01). Abrange uma área de 36.024,20 Km<sup>2</sup>, sendo composta por 11 municípios: Abaetetuba, Acará, Baião, Barcarena,

E no ano de 2010 ingressaram trinta (ver Tabela 1) alunos do Curso Técnico de Nível Médio em Informática, turno vespertino, que estão entre os primeiros oportunizados a um tipo de educação que pressupomos ser a “travessia” (FRIGOTTO; CIAVATTA e RAMOS, 2005a, p.43) de um tipo de escola dual à um tipo de escola unitária. Travessia de um projeto ético-político em favor do capital a um projeto ético político em favor do trabalho, dentro das disputas de classe travadas no campo pedagógico.

O Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática, não sendo o primeiro curso ofertado dentro da modalidade integrada, é o curso mais relevante, sobre a ótica da longevidade, ofertado sob a proposta de EMI (Ensino Médio Integrado) em Cametá. A primeira turma ofertada data de 2010, um ano após as duas primeiras turmas de EMI terem sido ofertadas no CIEBT, sendo aquela uma turma do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Agricultura e outra turma de Manutenção Suporte a Informática.

Abaixo, um quadro de todas as turmas ofertadas na modalidade EMI pelo CIEBT Cametá até o presente momento.



**Tabela 01:** Cursos ofertados na modalidade EMI

ENSINO MÉDIO INTEGRADO			
CURSO TÉCNICO	ANO	TURNO	MATRÍCULA
MANUTENÇÃO S. A INFORMÁTICA	2009	MANHÃ	23
AGROPECUÁRIA	2009	TARDE	16
INFORMÁTICA	2010	TARDE	12
INFORMÁTICA	2011	MANHÃ	18
AGROPECUÁRIA	2011	MANHÃ	09
ADMINISTRAÇÃO	2011	TARDE	15
MANUTENÇÃO S. A INFORMÁTICA	2011	TARDE	25
INFORMÁTICA	2016	MANHÃ	38
MANUTENÇÃO S. A INFORMÁTICA	2016	TARDE	27
MANUTENÇÃO S. A INFORMÁTICA	2017	MANHÃ	32
ADMINISTRAÇÃO	2017	TARDE	27
		<b>TOTAL</b>	<b>242</b>

**Fonte:** Quadro de cursos ofertados no CIEBT (sistemizado pelo pesquisador)

Além do EMI regular, o CIEBT também oferta EI (Ensino Integrado) na modalidade PROEJA. E, apesar de ser um Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins – o que a primeira vista gera equivocado entendimento de ser uma unidade escolar que só trabalha com EI – também oferta EP, nas modalidades subseqüentes, concomitante, formação inicial e continuada (incluindo PRONATEC). Ou seja, não é apenas integrado o ensino proposto pelo CIEBT.

Em 2011, o Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins contava com 710 estudantes matriculados nos seguintes cursos: técnico em manutenção e suporte em informática; técnico em informática; técnico em agropecuária; técnico em administração; técnico em meio ambiente; técnico em alimentação escolar; técnico em marketing; técnico em multimeios; técnico em secretariado escolar; técnico em agroindústria; e técnico em aquicultura, distribuídos nas formas médio integrado; proeja e subseqüente. PPP, 2015, p.4)

Um outro ponto que nos serve para contextualizar o curso no conjunto das práticas de EI e EP é que, recentemente em 2015, instalou-se em Cametá um pólo do IFPA (Instituto Federal do Pará) que passou a ofertar turmas de EMI e demais modalidades de EP (Ensino Profissionalizante), somando-se à oferta já realizada pelo CIEBT.

De qualquer modo, os demais cursos ofertados, dentro da perspectiva de EMI, possuem curta duração de existência, como os cursos ofertados pelo IFPA ou uma descontinuidade, como o Curso Integrado de Agricultura, que sendo o primeiro só ofertou mais uma turma para não mais o fazer.

De modo que compreendemos que o Curso de informática figura, nesse contexto, no sentido de ser o mais longo.

### **1.1.1 Cametá: município referência da região e o CIEBT**

Segundo IBGE (2010), Cametá é uma cidade do interior da Amazônia. O rio que a banha, o rio Tocantins, é o principal fator de seu isolamento e também de ligação, tanto das inter-relações sociais que o município cultiva com os demais municípios, quanto da ausência de unidade política-econômica-cultural, bem como das intra-relações sociais que o município cultiva dentro de seu território.

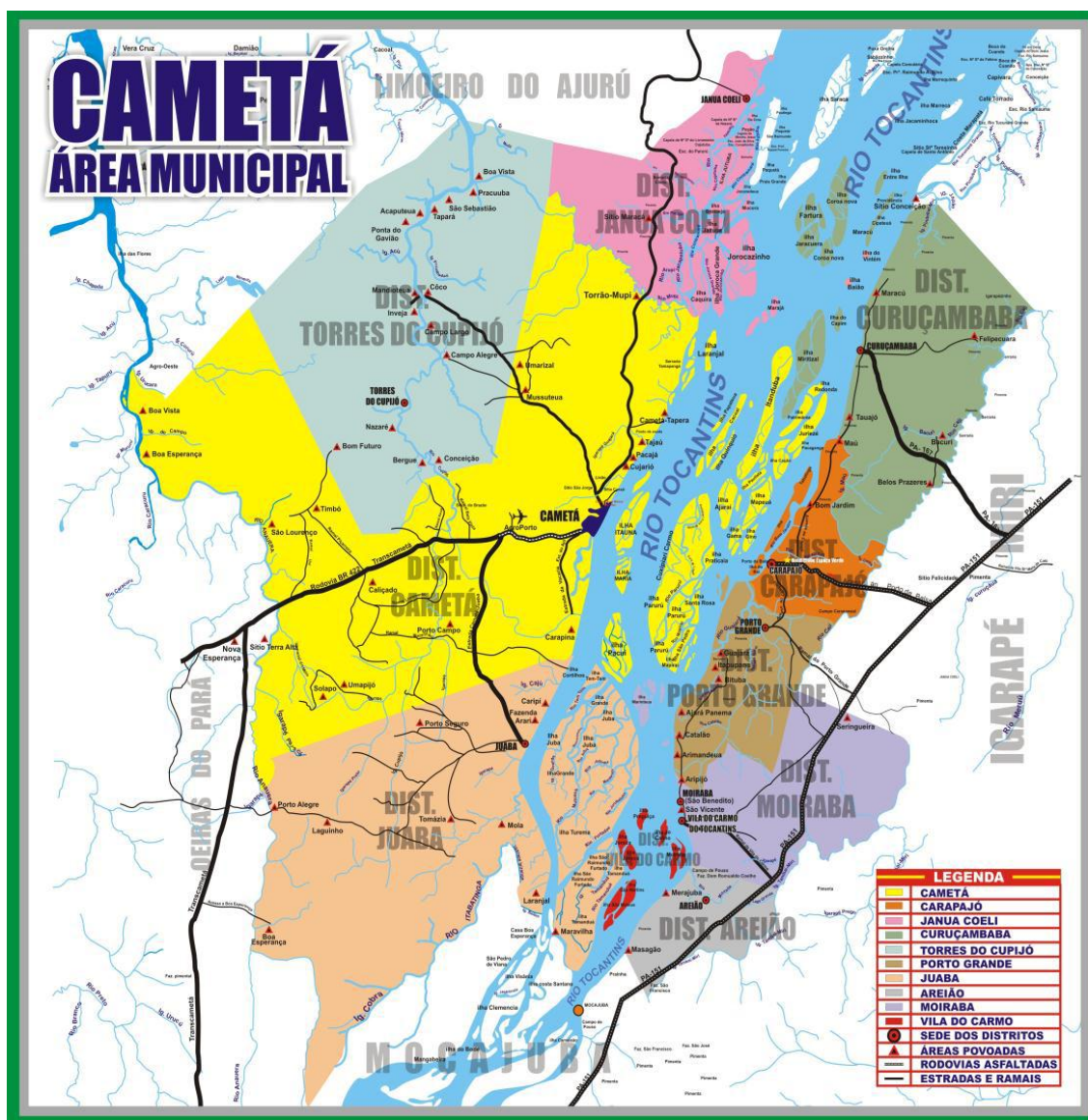
Em grande medida, 380 (trezentos e oitenta) anos após as suas origens ainda mantém um papel de entreposto comercial inspirando suas relações sociais no modelo proposto pela metrópole Belém e importando, desta cidade, a maior parte do que é consumido pelos seus habitantes, inclusive no que é simbólico, como por exemplo: configura realização da juventude, e não só da juventude, cametaense morar e estudar em Belém. Por outro lado redistribui produtos e projetos adquiridos da metrópole para os demais municípios da região (Baião, Mocajuba, Limoeiro e Oeiras do Pará), figurando, nesse cenário, como representante da assim chama Região Tocantina ou Microrregião Cametá (IBGE, 2010).

A composição distrital atual, com base na Lei nº 086 - Plano Diretor do Município, de 19-06-2007, Cametá está dividido em: Cametá (sede), Areião, Carapajó, Curuçambaba, Juaba, Janua Coeli, Porto Grande, São Benedito de Moiraba, Torres de Cupijó, Vila do Carmo do Tocantins. A estimativa demográfica, conforme o Instituto de Geografia e Estatística –IBGE 2013, o município está com uma

população de 127.401 habitantes, com 43,71% das pessoas vivendo na área urbana e 56,29% em área rural, seguindo uma característica peculiar da Amazônia brasileira, a formação geográfica divide a Zona Rural em duas porções de terras distintas: a região das ilhas (ribeirinhas) e a região de terra firme. (SILVA, 2012, p. 26-27)

O Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática, deste modo, bem como todos os cursos ofertados pelo Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins (CIEBT/Cametá), se apresenta como um projeto ético-político de formação de um tipo humano não somente para os 47.984 (quarenta e sete mil, novecentos e oitenta e quatro) habitantes da cidade de Cametá, ou de sua zona urbana, mas também se apresenta como projeto ético político de formação de um tipo humano para todos os 110.323 (cento e dez mil, trezentos e vinte e três) habitantes (IBGE, 2010), presentes em ilhas (SOUSA, 2002), furos, estradas, ramais, campos, centros dentro de uma área correspondente a 3.122 (três mil cento e vinte e dois) km<sup>2</sup> de seu próprio território (RODRIGUES, 2012).

Figura 02: Mapa do Município de Cametá



Fonte: Prefeitura Municipal de Cametá (2013).

Para além de atender à necessidade dos habitantes domiciliados no município, apresenta-se como projeto ético-político de formação de um tipo humano para todos os demais municípios da região, diversos sócio-economicamente e culturalmente, contextualizados pelas dificuldades que a hidrografia da região apresenta.

### 1.1.2 CIEBT no contexto do município de Cametá e região

O CIEBT, ou Centro Integrado do Baixo Tocantins, ou ainda “Escola Agrícola”, é a unidade escolar ligada ao Governo do Estado responsável pela oferta do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática.

O Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins foi inaugurado em 28 de outubro de 2001, com o nome de Escola Agroindustrial de Cametá, motivo pelo qual a comunidade cametaense a conhece como Escola Agrícola. A secretaria Executiva de Educação-SEDUC, de posse da escola, sob a portaria de N° 828/2003-DEN, de 03 de Setembro, passa a denominar esta Unidade de Ensino de Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins-CIEBT. (PPP, 2015, p. 3-4)

São dezessete anos oferecendo formação profissional para alunos da cidade de Cametá, da zona rural e dos municípios da microrregião Cametá, região do Baixo Tocantins. De forma tal que se acumulam oferta de cursos em diversas modalidades voltadas para objetivos distintos. Se apresenta como objetivo da escola:

Promover uma educação de qualidade através de ações coletivas e democráticas, desenvolvendo a educação profissional como princípio educativo, de nível Médio, ofertando as modalidades Médio Integrado, Proeja, Subsequente, Concomitante e Fic integrando trabalho, ciência e tecnologia, onde todos os envolvidos estejam comprometidos com o processo de ensino–aprendizagem conduzindo assim ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e para o exercício pleno da cidadania. (PPP, 2015, p.20)

Em 2009, o CIEBT implementou a modalidade EMI, decorrente do projeto lei 5154, bem como do esforço da SEDUC (Secretaria Estadual de Educação e Cultura) de ofertar o EMI por meio da criação das EETEPAs (Rede de Escolas de Educação Tecnológica do Pará): “Rede de Escolas de Educação Tecnológica do Pará – EETEPAs foi criada através da portaria 042/2008 SAEN/SEDUC, com o objetivo de ofertar Educação Profissional dentro da concepção de Ensino Médio Integrado.” (PPP, 2015, p.4)

A história contemporânea registra que o mundo do trabalho vem sofrendo profundas transformações... Intensificaram-se e diversificaram-se as atividades laborais, acarretando aumento do trabalho e novos riscos à saúde e à segurança dos trabalhadores. Para ampará-los, surgiram Novas Leis e Normas, que se direcionaram a Proteção da Saúde e da Integridade do Trabalhador. (PPP, 2015, p.5)

No campo pedagógico, não foi diferente. O surgimento de novas propostas pedagógicas e a formalização legal destas contribuiu para a implementação de práticas pedagógicas postas em projetos ético-políticos que visavam ser mais favoráveis aos interesses da classe trabalhadora. Dentre elas, o decreto lei 5154/2004 se apresenta no centro desse debate quando do estudo da integração EM e do EP.

### **1.1.3 Decreto Lei 5154/2004 e o surgimento do CIEBT/Cametá**

O decreto lei 5154/2004 viabilizara também em Cametá o surgimento do Curso Técnico de Informática, partindo-se do pressuposto de a implantação de cursos de nível médio integrado no país foram viabilizados a partir desse marco legal, conforme Scheibe e Silva (2013, p. 17-18) salientam que “A implantação da política de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP) foi possível, em termos legais, a partir da publicação do Decreto 5.154/2004”.

Para além da necessidade e da vontade de se ter um ensino integrado em Cametá e região, foi preciso existir condições objetivas que, dentre outras, foram criadas por um corpo jurídico eficiente que legitimava, racionalmente, a prática formativa integrada, como o Decreto 5.154/2004.

Todavia, prever a possibilidade de formação integradora não é a garantia da prática formativa integradora. Porque existe um hiato entre a possibilidade e a realidade. Porque toda lei tem força normativa (com coerção e tudo o mais), o humano tem poder de se orientar, mas não de se subordinar a elas.

Notamos que o corpo jurídico que criara no âmbito da normatização uma realidade objetiva propícia para a prática formativa integradora de saberes científicos no curso de informática do CIEBT foi, pois, o decreto lei 5.154/2004: “Esse decreto prevê a possibilidade de uma formação integradora à educação profissional, embasada na concepção de educação de Gramsci, que defende o trabalho com o ”princípio educativo”. (SAUER E SILVA, 2014, p.82).

O Decreto Lei n 5154/2004 possibilitou que os sujeitos “tenham uma formação que, conquanto garanta o direito à educação básica também

possibilite a formação para o exercício profissional.” (SILVA, p.11), “Mesmo que a rigor não estivesse ausente a possibilidade do ensino integrado na lei n 9394/96” (OLIVEIRA, 2011, p.67). Já na LDB de 9394/96 temos dispositivos que possibilitam a integração do ensino profissionalizante ao médio.

O ensino profissional integrado ao ensino básico e, portanto, ao Ensino Médio já era matéria da LDB de 1996. O Decreto 5154/20014 veio reforçar, ratificar, por em evidência essa matéria. Com eficiência no sentido de que, a partir do decreto, as unidades escolares passassem a compor nos seus projetos pedagógicos de curso a integração e o modelo de integração.

O CIEBT, ao ofertar o ensino médio integrado, pretendeu oportunizar à Cametá uma concepção de educação profissional que pensasse o estudante que se profissionalizaria, em um determinado curso, como alguém que precisava ter acesso à ciência, à tecnologia e ao conjunto de conhecimentos do ensino médio, afim de que pudesse ter direito à sua cidadania.

Nesse cenário, o profissional deve ser preparado para o exercício eficiente das práticas de trabalho, sem, contudo, deixar de desenvolver uma visão mais ampla de seu campo de atuação, de modo a estar apto para lidar com as mudanças e inovações do mercado. (PPP, 2013, p.25)

Este estudante deveria concluir sua formação sabendo não apenas desenvolver um determinado tipo de técnica de trabalho que lhe garantisse o sustento, mas sabendo também pensar sua participação dentro do processo dos centros de produção do Brasil.

O CIEBT se propunha a democratizar, no conjunto de suas ações, uma educação pública que conseguisse profissionalizar seus estudantes, sem perder de vista as demandas de produção que pudessem vir a desenvolver a região e sem que, pra isso, seus estudantes perdessem os conhecimentos oriundos do currículo do ensino médio que podem estimulá-los a aprender a pensar o que iriam aprender para compreender seus lugares como sujeitos na sociedade e na engrenagem produtiva da mesma.

Com base nesses pressupostos, amplia-se a responsabilidade das instituições de Educação Profissional no que diz respeito à elaboração dos currículos com base na inclusão de novas formas de organização do trabalho educativo; na incorporação dos conhecimentos construídos na prática e na utilização de metodologias

que propiciem o desenvolvimento da capacidade para resolver problemas, comunicar ideias, tomar decisões, ter iniciativa e ser criativo e ético. Tais bases favorecem a crescente autonomia intelectual, num contexto de respeito às regras da convivência democrática, possibilitando o desenvolvimento pessoal e profissional.

Prescrição de uma qualificação profissional e, mais ainda, um desenvolvimento holístico dos sujeitos que, embora viessem a ingressar no mercado de trabalho para sobreviver, não perderiam a capacidade crítica de avaliar a importância dos seus trabalhos que, nas relações trabalhistas, não devem ser menores do que a importância do capital.

## 1.2 OS PROJETOS ÉTICO-POLÍTICOS EM DISPUTA: ENSINO MÉDIO E A INTEGRAÇÃO E NÃO-INTEGRAÇÃO

Partimos do suposto de que o Ensino Médio é campo de disputa de projetos políticos em choque, de modo a reproduzir as disputas presentes na sociedade<sup>4</sup>, e do suposto que o Ensino Médio Integrado, para além de sua dimensão profissionalizante, é proposta político-pedagógica em favor da classe trabalhadora.

Assumimos o Ensino Médio Brasil como objeto de disputa entre os principais projetos políticos presentes na realidade, e o Ensino Médio Integrado como proposta político-pedagógica de organização do Ensino Médio brasileiro, comprometida com as lutas dos trabalhadores por sua emancipação. (ARAÚJO e COSTA, 2000, p.2)

Deste modo, as disputas de classe que acontecem, de forma macro no Estado, podem ser estudadas também na escola, considerando o redimensionamento de seu contexto: “o Estado é campo de disputa entre classes sociais. A educação e, em instância micro, a escola, igualmente se constituem em meio a dialética das relações sócio-políticas estabelecidas entre sujeitos.” (LIMA, PRADO, SHUIMAMOTO, 2000, p.1). Assim como o capital e o trabalho travam uma disputa na sociedade, também essa disputa é travada

---

<sup>4</sup> Onde “opressores e oprimidos, em constante oposição, têm vivido nem guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada” (MARX e ENGELS, 1999, p. 7)



dentro do campo pedagógico e pode ser notada na execução de modelos educacionais no ensino médio.

Os dois principais projetos políticos em disputa, a partir de uma concepção de sociedade de classes, é o projeto burguês – por nós tratado como projeto do capital – e o projeto proletário – por nós tratado como projeto do trabalho – visto que

[...] a nossa época – a época da burguesia – caracteriza-se por ter simplificado os antagonismos de classe. A sociedade divide-se cada vez mais em dois vastos campos opostos, em duas grandes classes diametralmente opostas: a burguesia e o proletariado. (Marx e Engels, 1999, p.8).

A disputa desses dois projetos políticos avança sobre o campo educacional, inclusive o Ensino Médio, e passa a marcar a história da educação brasileira pelo choque de um projeto educacional pragmático e um projeto educacional da pedagogia da práxis.

Essa disputa, dentro do campo pedagógico, pode ser notada por meio da disputa entre um tipo de escola dual, que se põe a serviço da manutenção das relações capitalistas e de um tipo de escola integrada que se propõe emancipar o trabalhador das relações de exploração. Assim, a escola ora se apresenta a serviço dos interesses do capital e da burguesia, que detém os meios de produção, ora se apresenta a serviço dos interesses do trabalho e dos trabalhadores que buscam libertarem-se das relações de exploração presentes na sociedade capitalista.

Enquanto o projeto educacional pragmático subordina-se aos interesses imediatos da realidade (SAVIANE, 1999) pondo-se a serviço do capital, ou seja, “a educação dos trabalhadores submete-se à necessidade do capital em reproduzir a força de trabalho como mercadoria” (RAMOS, 2011, p.45), o projeto educacional da pedagogia da práxis compromete-se com um futuro que seja mais justo, disponibilizando qualificação ampla (SAVIANE, 1999) pondo-se a serviço do trabalho, ou seja, “a classe trabalhadora disputa um projeto educativo que possibilita sua formação como dirigente visando à superação de sua dominação pela classe antagônica”. (RAMOS, 2011, p.45)

Esse estudo, no entanto, sobre a materialização de um tipo integrado de ensino costuma ser difícil sobre três dimensões. Primeiro pelo imediatismo

que a dramaticidade de nossa condição nos põe. A necessidade do trabalhador, que oprimido pelo imediatismo do simples se manter vivo, não tem condições objetivas para projetar, para planejar, para antever ações de um futuro. “[...] o fato de a classe oprimida estar mergulhada na questão da sobrevivência vai produzir um estar no mundo diferente da classe mais favorecida” (GÓIS, 1993). Segundo porque ética é uma palavra com muitos significados (GUARESCHI, 2008), muitos contraditórios entre si, a maior parte deles de teor simbólico que nos exige níveis de abstração nem sempre razoáveis em quem se põe a analisar. E terceiro porque em nosso tempo estamos acostumados a uma simplificação da política ao modo como essa se apresenta nos partidos políticos e nos períodos eleitorais, sem considerar a amplitude que esse debate exige de seu entendimento.

Temos, dessa forma, pelo menos três obstáculos imediatos a serem superados. O primeiro deles o obstáculo do imediatismo de nossas ações que leva a uma perspectiva de impossibilidade de existirem ações projetadas a longo tempo. O mundo pragmático e emergência que nos rodeia no impede muitas vezes de pensar sobre as possibilidades de ações que se estendam no tempo e que se alonguem ao ponto de suas determinantes precisarem ser examinadas para além das próprias ações e da própria vida. O segundo obstáculo é o de encontrar uma definição que, sem a pretensão de esgotar o debate de significados para a palavra ética, possa nos dá orientação para conduzirmos essa investigação. Isso para que não estejamos falando sobre uma coisa, enquanto estejamos sendo lidos a partir de outro significado que o não o que tentemos passar. E por fim o obstáculo que pensarmos a política para além de sua dimensão partidária ou eleitoral.

Nesse sentido, analisamos cada categoria separadamente, no intuito de superamos esses obstáculos. Para somente a partir de então começarmos a articular essas categorias e confeccionarmos algum entendimento a respeito de projeto ético-político. Isso para que pudéssemos debater como a implantação/execução do modelo integrado se materializou no curso de informática.

De modo que tratar de ensino integrado, no âmbito do ensino médio, passou a ser, para nós, forma de tratar de “uma formação humana que rompe com as dicotomias geral e específico, político e técnico ou educação básica e técnica, heranças de uma concepção fragmentária e positivista de realidade humana” (ARAÚJO, RODRIGUES e SILVA, 2014, p.177). Foi ir para além do debate a respeito das formas de ensino e voltar nossa atenção para os impactos sociais a que determinadas práticas pedagógicas tem se proposto. Em específico se a forma integrada de ensino tem contribuído para a emancipação do trabalhador que até então vem sendo tratado como mercadoria a ser qualificada para o mercado de trabalho.

### 1.2.1 A disputa de classe e a construção de projetos políticos

A partir do pressuposto de luta de classes, ou seja, que “a história de todas as sociedades que existiram até nossos dias tem sido a história das lutas de classe” (MARX e ENGELS, 1999, p.7), voltamos nossa atenção para as disputas travadas entre humanos, os conflitos, as oposições, as guerras (francas ou veladas) e as ideologias.

Desde o início da humanidade, os indivíduos e grupos travam relações recíprocas diante da necessidade de trabalharem conjuntamente para garantir sua sobrevivência. Essas relações vão passando por transformações, criando novas necessidades, novas formas de organização do trabalho e, especificamente, uma divisão do trabalho conforme sexo, idade, ocupação, de modo a existir uma distribuição das atividades entre os envolvidos no processo do trabalho. Na história da humanidade, nem sempre houve uma distribuição por igual dos produtos do trabalho, tanto materiais quanto espirituais. Com isso, vai surgindo nas relações sociais a desigualdades econômica e de classes. (LIBÂNEO, 1994, p.18)

A desigualdade nas relações sociais conduz à confecção de tantos projetos ético-políticos quanto tantos são os interesses em disputa. O que contraria, por exemplo, a perspectiva da existência de um único projeto de

sociedade (boa e justa, ou ordenada), seja este de teor cosmológico, seja de teor divino.

Temos assim não só uma pluralidade de projetos societários – e a partir de então projetos humanos e projetos de formação – mas, e também, esses projetos múltiplos se apresentam em choque e antagonismo uns em relação ao outro por representarem os interesses de indivíduos e grupos que se encontram em choque e conflito. Costumamos partir da existência, na história da humanidade, do conflito de dois grupos de interesses que terminam por polarizar as disputas sociais. Trata-se da consagrada divisão sociológica entre opressores e oprimidos (MARX e ENGERS, 1999), dominantes e dominados (BOURDIEU, 2001), hegemônicos e subalternos (GRAMSCI, 2002).

A divisão do trabalho vai fazendo com que os indivíduos passem a ocupar diferentes lugares na atividade produtiva. Na sociedade escravagista, os meios de trabalho e o próprio trabalhador (escravo) são propriedade dos donos de terras; na sociedade feudal, os trabalhadores (servos) são obrigados a trabalhar gratuitamente as terras do senhor feudal ou a pagar-lhe tributos. Século mias tarde, na sociedade capitalista, ocorreu uma divisão entre os proprietários privados dos meios de produção (empresas, máquinas, bancos, instrumentos de trabalho etc) e os que vendem a sua força de trabalho para obter da sua subsistência, os trabalhadores que vivem do salário. (LIBÂNEO, 1994, p.18)

De modo que a sociedade de nosso tempo se caracteriza por um conflito de interesses, por uma luta de classe que polariza de um lado um projeto ético-político burguês, de modo hegemônico, e por outro lado um projeto ético-político do trabalhador, que visa sua libertação: “A Sociedade burguesa moderna, que brotou das ruínas da sociedade feudal, não suplantou os velhos antagonismos de classe. Ela colocou no lugar novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta” (MARX e ENGELS, 1999, p.8)

As duas novas classes postas no lugar dos velhos conflitos na sociedade burguesa moderna, ou no modo de produção capitalista, como passamos a nos referir, são a burguesia e o proletariado, formando um conflito entre Capital e Trabalho.

O conflito de classe, portanto, marca a história da humanidade. Esse conflito não foi superado pela sociedade de nosso tempo, mas atualizado, trazendo à cena duas novas classes, a burguesia, donos dos meios de produção e o proletariado, vendedor da força de trabalho. É a partir da projeção

dessa disputa de classe entre Capital e Trabalho que podemos pensar em um projeto ético-político que se manifesta nas práticas pedagógicas integradas do EM e do EP.

A primeira vista o projeto tem a ver com o ato de projetar, de lançar a frente, de saltar adiante. Um projeto abre caminho de se desvincular do aqui e do agora e transcender no tempo e espaço.

O descolamento do aqui é sempre mais fácil de pensar do que o descolamento do agora. Uma flecha que se projeta do aqui presente do corpo que lhe atira e, se deslocando no espaço, atinge em pouco tempo um local qualquer que não é o mesmo ponto de onde ela foi lançada. A flecha é um projeto no espaço, no aqui. Sem estarmos ali, lá, acolá, temos a possibilidade de atingir o ali, o lá, o acolá. Projetos com uma flecha, com uma zarabatana, como um papel amassado que arremessamos adiante, são exemplos de projetos e de nossa capacidade de estarmos lá, estando aqui.

O tempo e nosso descolamento dele exigem de nós um pouco mais de abstração. De qualquer maneira não é difícil percebermos que temos essa capacidade de transcender o agora. O presente, onde estamos, é constantemente projetado em um futuro. Não sendo hoje, projetamos o que será o dia de amanhã; como acordaremos, quando chegaremos ao trabalho, a que horas iremos brincar com nossas filhas, etc. essa capacidade de nos distanciar do momento presente e nos projetarmos no logo adiante temporal, é o que também chamamos de projeto.

O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. (LIBÂNEO, 1994, p.221)

Projeto dessa forma advém de nossa capacidade de transcender o aqui e o agora nos projetando no tempo e no espaço. De modo que podemos, ao projetar, decidir coisas aqui e agora que se materializarão em um futuro; em lugares que não são necessariamente aqui. E, de modo que a inversão dessa lógica, nos leva à possibilidade de compreendermos que o que vivemos aqui e agora são fruto de projetos históricos, construídos, inclusive geograficamente em outros ambientes.

Não é de outra maneira que apresentamos a escola dual como um modelo pedagógico que materializa práticas formativas em favor de um projeto, anteriormente confeccionado, não ali, no momento em que ocorre, mas antes, no sentido de atender aos interesses da burguesia. Ao passo que apresentamos a escola integrada como a projeção de práticas pedagógicas que se materializadas vão no sentido de possibilitar ao trabalhador a libertação de sua condição de mercadoria a ser negociada no mercado de trabalho.

Disputas que não ocorrem somente na esfera econômica e mesmo militar, mas ocorrem de maneira mais sutil e velada em tantas outras esferas, como na esfera educativa.

Dentro do campo pedagógico, esse conflito de classe, projetado pelo Capital e pelo trabalho, manifesta-se pelo conflito entre um tipo de escola dual e um tipo de escola integrada, dentro do nosso contexto de pesquisa materializada na forma pelo conflito entre o decreto n 2.208/97 e o decreto lei n. 5154/2004.

Dentro desse contexto, o Ensino Médio Integrado é um projeto pedagógico decorrente de um projeto de educação democrática, pensado por muitos educadores em função de diversas experiências nas escolas, diversas experiências gestoras de posicionamento político distinto. E dizer-se projeto pedagógico implica dizer-se projeto político.

Compreendemos que o ensino integrado foi um projeto pedagógico e político construído no campo democrático, constituindo-se como uma bandeira de um grande número de educadores brasileiros, tendo sido objeto de diferentes experimentações em unidades ou redes de ensino. (ARAÚJO e COSTA, s/d, p.2)

Assim, “O ensino integrado deve ser entendido como um projeto ético e político de formação ampla dos sujeitos e de enfrentamento ao ensino de má qualidade ofertado pela maioria das escolas públicas brasileiras”. (ARAÚJO, s/d). Um projeto não só pedagógico, mas – e principalmente – político, do trabalho contra a hegemonia do capital por meio do campo educacional.

Os decretos n. 2.208/97 - no governo FHC - e n. 5156/04 - no governo Lula – traduzem-se em um passado recente de disputas não só pedagógicas,

mas éticas e políticas da sociedade, dentro do campo do ensino profissionalizante e do ensino médio.

No passado mais recente, a edição dos decretos 2.208/97 (Governo FHC e 5.154/04 (Governo Lula), que regulamentam os artigos da LDB vigente e que definem o funcionamento da educação profissional, traduziram leituras diferentes, as vezes antagônicas, sobre as finalidades e formas de oferta do ensino técnico de nível médio. (Araújo, s/d, p.4)

Essas disputas, no campo político, expressam diferentes projetos ético-políticos em choque na sociedade. O que leva à concepção de educação profissionalizante para diferentes formas e finalidades destinadas a essa etapa da educação básica.

O decreto lei nº 5.156/2004 (BRASIL, 2004), promulgado após a revogação do decreto lei nº 2.208/97 (BRASIL, 1997), apresenta-se para nós como marco histórico no debate a respeito das conquistas da classe trabalhadora por uma escola que represente seus interesses ao possibilitar a integração do ensino médio ao ensino profissionalizante.

Na medida em que “o decreto nº 5.154/04, na Educação Profissional Técnica de Nível Médio sugere que o ensino técnico seja articulado ao ensino médio”. (SAUER E SILVA, 2014, p.82), ele supera o modelo de escola dual, visto que as “medidas legais introduzidas pelo Decreto nº 2.208/97 estabeleceram claramente uma separação entre os ensinos médios e profissional” (SAUER E SILVA, 2014, p.78).

A negação do ajuste da EP de nível médio aos ditames da globalização, na década de 1990, implicava, essencialmente e primeiramente, a revogação do Decreto lei n. 2.208/97 (Brasil, 1997) e a volta do ensino técnico integrado (OLIVEIRA, 2011, p.78)

A disputa, portanto, entre o modelo de ensino prescrito pelo decreto lei .208/97 e o decreto lei 5.154/2004 atualizam no campo pedagógico a luta de classes que ocorre também no campo econômico e social.

### **1.2.2 As práticas pedagógicas e ética velada que manifestam**

“Educação é como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em

sociedade.” (BRANDÃO, 2007, p.10). E como fração do modo de vida se realiza por meio do trabalho de forma que tanto a separação entre trabalho e educação, quanto a articulação do trabalho e educação de modo a priorizar a educação em detrimento do trabalho, deixam escapar a essência da própria educação.

A forma como uma sociedade trabalha determina o modo de vida dos grupos sociais envolvidos que termina por formatar o modo como se educa nessa sociedade. A exemplo do que ocorre dentro do modo de produção capitalista: “O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria; isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral.” (MARX, 2008, p.80).

A produção de mercadorias, no entanto, não é a única forma com a qual o homem trabalha. Sendo o modo como o homem realiza o trabalho dentro do modo de produção capitalista, um modo dentre tantos outros possíveis. Com isso, a educação segue a mesma perspectiva: podendo se dá de modo livre ou de modo imposto por um sistema centralizado.

A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como idéia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos. (BRANDÃO, 2007, p.10).

A proposta de educação pautada no materialismo histórico-dialético, que carrega consigo um projeto ético e político em favor do trabalhador, liga-se mais ao modo livre como a educação pode existir. Por sua vez, a proposta de educação neo-liberal, que carrega consigo um projeto ético político em função do capital, liga-se a uma proposta de educação imposta por um sistema centralizado de poder.

Assumindo que não é possível, todavia, chegar a uma educação livre, com um projeto ético-político em favor do trabalhador, sem que partamos da realidade que é a nossa, uma educação imposta aos moldes do capital impossibilita a reflexão e construção do conhecimento por sujeitos



trabalhadores. Para nós que estamos inseridos dentro de um contexto liberal, de mercado, burguês, convém que entendamos de que modo esta educação tem se dado em nosso tempo, a fim de que possamos transformá-la. E, em termos de educação, é comum que percebamos a educação como um processo duplo.

Primeiramente, ela significa a atividade desempenhada pelo adulto para assegurar a vida e o desenvolvimento da geração mais nova [...] Em segundo lugar, a educação significa o processo de crescimento pessoal, assumido pelo próprio educando, ao tomar consciência de sua pessoa. (NUNES, 2004, p. 17)

Nisso que corresponde a esse primeiro sentido “a educação é a atividade da família e da escola” (NUNES, 2004, p.17). Essa compreensão pode ser encontrada tanto na bibliografia, quanto na legislação de nosso tempo, como vemos da LDB (Lei de Diretrizes e Bases).

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos idéias de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu prepara para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996)

De tal modo que passamos a enxergar apenas o processo de instrução, da totalidade que é educação. E não raro, restringimos mais ainda a perspectiva de educação como um dever do Estado por meio de instituições próprias: as escolas.

Assumindo a perspectiva de luta de classes, a educação não é um fenômeno neutro. Por um lado, quando se instrui alguém, teologicamente já se tem uma imagem do que o sujeito educado precisa vir a ser. “Ora se quer fazer do homem um cristão, ora um herói, ora um súdito, e assim por diante” (BARROS, 2004, p.9). Por outro a escola possui uma organização com muitos instrumentos coercitivos que atuam sobre o sujeito de modo a modelá-lo de acordo com o que se espera dele.

É nesse interesse por detrás dos processos de instrução e do modo de organização da escola que consideramos o projeto ético-político da educação. Que dentro de uma concepção de luta de classes, ora se quer fazer trabalhadores, ora burgueses e mesmo homens emancipados das relações sociais do modo de produção capitalista de nosso tempo.

Em tempo de educar de modo a favorecer o trabalho, em um projeto ético político de formação omnilateral, contra hegemônico, a integração da educação surge como retorno aquilo que foi camuflado ou deixado inadvertidamente de lado. Não podendo chegar diretamente à educação livre, partindo, portanto, de uma educação neo-liberal que é o modo como a educação se encontra em nossa sociedade de nosso tempo, a integração da educação se propõe “travessia” (FRIGOTTO, 2012).

Compreendemos que “a educação tem um caráter social e que o projeto de ensino integrado carrega necessariamente um conteúdo político” (ARAÚJO, RODRIGUES E SILVA, 2014, p.162) e que a Educação não é instrução. “O objetivo da educação, portanto, não seria a instrução, mas o reconhecimento da essência da sociedade atual e as contradições que a caracterizam.” (ARAÚJO, RODRIGUES E SILVA, 2014, p.162). Contudo, “Não descartamos, entretanto, que instruir também educa” (GRAMSCI, 1991, p.131). Instruir é uma parte da educação, mas não preenche o todo educacional. A inversão da parte pelo todo – uma espécie de metonímia social – nos põe em rota de perder de vista a totalidade e propicia a reprodução da sociedade e de seus modos de exploração do trabalhador.

O fim da educação deve ser o de permitir o reconhecimento da “realidade atual” (PISTRAK, 2009). Isso possibilita que os alunos “compreendem a dialeticidade da realidade, as suas contradições, o seu movimento e as interconexões existentes entre os diferentes fenômenos físicos e sociais” (ARAÚJO, RODRIGUES E SILVA, 2014, p.162)

Deste modo uma educação que se recolha apenas aos seus aspectos instrutivos, possui elementos de um projeto ético-político em favor do Capital, ao passo que uma educação que se proponha possibilitar ao aluno a compreensão dialética da realidade possui elementos de um projeto ético-político em favor do trabalho.

De tal modo que a superação de um tipo de escola dual a um tipo de escola integrada se manifesta na medida em que a instrução deixa de ser o todo ou mesmo o foco do projeto educacional e passa a ser uma parte voltada para que o aluno compreenda dialeticamente a sua realidade.

### **1.2.3 Educação, práticas pedagógicas e financiamento como elementos de um projeto ético político**

Um projeto ético-político comprometido com práticas pedagógicas para formação humana omnilateral comprometida e com a classe trabalhadora dialoga diretamente com a participação da comunidade, com o financiamento estatal da infra-estrutura pedagógica e das concepções que fundamentam as práticas dos professores. No que diz respeito ao financiamento estatal da infra-estrutura pedagógica, Oliveira (2009) salienta que:

A história do Ensino Médio brasileiro confunde-se com o debate sobre a sua identidade e a dificuldade e/ou o descompromisso do Estado de torná-lo acessível a um contingente mais expressivo da população. (OLIVEIRA, 2009, p.54)

De tal maneira que o Estado brasileiro apresenta um histórico de descompromisso com viabilidade de projetos éticos-políticos a favor de uma maioria. Maioria essa que, dentro de nossa realidade, é justamente a classe trabalhadora. Tal descompromisso apresenta-se, dentre tantas formas, a partir da falta de infra-estrutura pedagógica, fruto e um projeto ético-político que entende investimento na educação popular com um gasto a ser contido, quando privatizado.

Nesse sentido, a questão que ora se coloca diz respeito não apenas a uma concepção de formação profissional e de nível médio a ser implementada, mas fundamentalmente à disponibilidade de recursos para que tal projeto possa tornar-se realidade. Ou seja, a luta por uma escola que abrigue a formação técnica em articulação com o Ensino Médio impõe o repensar da infraestrutura, do currículo, da valorização dos profissionais da Educação etc. O que torna obrigatório o repensar do financiamento público desse nível de ensino. (OLIVEIRA, 2009, p.53)

De modo que quando estivermos nos deparando com uma realidade que desconsidera a infra-estrutura pedagógica como elemento do projeto ético-político de integração a favor do trabalhador, o que estamos de fato vendo é um ensino integrado que mesmo que se apresente formalmente tem mais a ver

com práticas de ensino de uma escola dual de um projeto ético político burguês do que com as propostas de ensino integrado para formação humana plena.

As contradições de nosso tempo nos trouxeram a uma sociedade em que produzir ciência e tecnologia é o caminho capaz de diminuir o tempo de trabalho necessário para a reprodução da vida, aumentando o tempo livre de seus indivíduos, mas que ordenado e apropriado (essa ciência e tecnologia) por uns poucos, põe a maioria de seus indivíduos em mínimas condições de vida. Contradições onde “O trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas pra o trabalhador. Produz beleza, mas deformação para o trabalhador”. (MARX, 2000, p.82).

As reformas neoliberais, cujo escopo é de liberar o capital à sua natureza violenta e destrutiva, abortam as imensas possibilidades do avanço científico de qualificar a vida humana em todas as suas dimensões, inclusive diminuído exponencialmente o tempo de trabalho necessário à reprodução da vida biológica e social e dilatando o tempo livre – tempo de liberdade, fruição, gozo. (FRIGOTTO, 2001, p.72)

Beiramos, assim, o retorno ao um tempo de horror econômico (FORRESTER, 1997). Tempo de quem tem apenas a sua força de trabalho para vender e que se vê frente ao desemprego, à precarização do trabalho e à uma situação de permanente angústia e insegurança.

E o que nos empurra para esse abismo social é um ideário, uma nova vulgata em âmbito planetário (BOURDIEU, 2000) de que vivemos um novo tempo no qual estamos defasados – *retro, démodé* – e precisamos nos ajustar, o quanto antes, tanto no campo das relações de trabalho, quanto no campo da formação humana.

Cinicamente, no plano ideológico, o ideário que se afirma de todas as formas, mormente mediante as poderosas redes de informação, é o de que estamos iniciando um novo tempo - o tempo da globalização, da modernidade competitiva, de reestruturação produtiva e de reengenharia – e do qual estamos defasados e devemos irreversivelmente nos ajustar. (FRIGOTTO, 2001, p.72)

Essa nova linguagem, essa “novlangue”, sob o signo do neoliberalismo e pós-modernidade é que ecoa a respeito do fim do trabalho, da sociedade pós-industrial e da pedagogia das competências (RAMOS, 2005).

A educação, aqui, ganha um aspecto de interesse de determinados grupos sociais. A forma como ela ocorre, o modo como se organiza, a maneira como se materializa em suas práticas pedagógicas interessa a essa ou aquela classe social, ou a ambas em momentos distintos. “[...] no campo educacional, mesmo que se propalem discursivamente a igualdade e a liberdade, na prática estruturaram-se e consolidaram-se processos educativos marcados pela dualidade.” (FRIGOTTO, 2011, p.VI).

Os homens de classe trabalhadora têm desde cedo a necessidade do trabalho de seus filhos. Essas crianças precisam adquirir desde cedo o conhecimento e, sobretudo, o hábito do trabalho penoso a que se destinam. Não podem, portanto, perder tempo nas escolas.” [...] Os filhos da classe erudita, ao contrário, podem dedicar-se a estudar durante muito tempo; tem muitas coisas para aprender para alcançar o que se espera deles no futuro. (Destrt apud Frigoto, 1987, p.15)

Historicamente, o Ensino Médio brasileiro caracteriza-se por ser um ensino para poucos, por controversas finalidades e por desigualdade entre o ensino público e o particular destinado para jovens.

#### 2.4 OS INDICADORES DE ENSINO DUAL E/OU INTEGRADO PARA ALÉM DA FORMALIDADE DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Contra-pondo-nos às tentativas de adoção estreita do projeto de Ensino Médio Integrado (EMI) reafirmamos que projetos educacionais têm organicidade com as relações sociais que determinam conteúdo, método, e formas de organização da educação, e que são desdobramentos dos projetos políticos.

Naquilo que compete aos conteúdos, “[...] a educação na perspectiva capitalista tem servido [...] a fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva e a transmitir valores que legitimam os interesses dominantes.” (ARAÚJO, RODRIGUES E SILVA, 2014, p.162).

Ao assumir uma postura contra-hegemônica como “[...] instrumento para criar uma nova forma ética-política” (GRAMSCI, 1991) o perspectiva de EMI propõe, sem negar as necessidades provenientes da lógica econômica instaurada, não basta mera ação de negar o instituído (MENZAROS, 2005), existe a necessidade de se somar aos conteúdos escolares os saberes populares da comunidade na qual a escola está inserida.

[...] é preciso aprender a respeitar o saber popular mesmo na sua desorganicidade e fragmentariedade, sem, contudo, deixar de ter uma posição crítica frente às opiniões e às “crenças” disseminadas no “senso comum”. A partir desse, se chega a perceber o “bom senso”, presente em tantos conhecimentos populares, e que “merece ser desenvolvido e tornado coerente”. Mas, além disso, é necessário aprender a criar uma capacidade crítica frente ao saber acumulado e repassado oficialmente, que deve ser visto não como óbvio e natural, mas como sendo interpretado e administrado por grupos sociais que visam precisos objetivos políticos (SEMERARO, 2006, p.19).

Para tanto, faz-se necessário uma efetiva participação da comunidade na construção do projeto político que norteie as ações de formação humana. “A escola deve viver no seio da realidade atual, adaptando-se a ela e reorganizando-a ativamente”. (PISTRAK, 2009, p.33)

Daí extraímos um primeiro indicativo a respeito de que é preciso entender se o projeto ético-político, na qual o EMI se fundamenta, se põe a formar humanos para o Capital ou para o Trabalho. Em não havendo esse diálogo entre a comunidade e a escola, forma pela qual a escola pode passar a se utilizar dos saberes que são os populares como conteúdo de ensino, estaremos diante de práticas pedagógicas que se caracterizam sob um projeto político em favor do capital. Ao passo que havendo participação da comunidade escolar, com isso a consideração das ânsias, necessidades e problemas que são os seus, estaremos diante de indicativos de que o projeto ético político está a serviço do trabalho.

Naquilo que compete a organização, não se trata aqui meramente da aplicação de técnicas e procedimentos, faz-se necessário uma base material adequada e necessária para a realização do projeto ético político proposto.

O modelo capitalista de escola vem imprimindo na nossa realidade um sucateamento das questões infraestruturais a partir das orientações do Banco mundial de necessidade de formação de um cidadão mínimo, altamente capacitado para as especificidades do mercado a custos reduzidos.

Enquanto o projeto EMI entende a necessidade de um ambiente que favoreça a atitude didática integradora na condução dos procedimentos de

ensino e em face dos objetos do conhecimento (ARAÚJO, RODRIGUES E SILVA, 2014, P.173). O que demanda:

- *Infraestrutura física*: que compreende a qualidade da construção, espaços específicos para as atividades pedagógicas, tamanho das salas, ventilação, luminosidade, espaços para atividades de esporte e lazer.
- *Recursos e materiais pedagógicos*: Biblioteca e laboratórios equipados e atualizados e almoxarifado para as diferentes áreas de conhecimento que constituem o currículo da escola e pessoal qualificado para o apoio na utilização dos laboratórios e biblioteca.
- *Corpo docente, trabalhadores técnicos e administrativos, serviços e pessoal de apoio*. Crucial em relação a cada um destes profissionais é a atuação numa única escola e com um piso salarial inicial definido e plano de carreira regulamentado (FRIGOTTO, 2012, p.10).

E nos dá sustentação para um segundo indicador a respeito do tipo de projeto político pedagógico que tem sido materializado no EMI do “Curso de Informática”. De modo que quando houver desestrutura e sucateamento das condições infra-estruturais, estamos lidando com aspectos de desvalorização da educação que aponta para um interesse do Capital. “A estratégia de filantropia e alívio da pobreza fica patenteada pela fixação de menos de 300 dólares como custo médio aluno” (FRIGOTTO, 2001, p.80). Em comparação “o custo médio aluno/ano do ensino fundamental básico [e de US\$4.170 nos EUA” (FRIGOTTO, 2001, p.80).

Ao passo que apresenta-se como um indicador de projeto ético-político votado ao Trabalho a manutenção de uma infra-estrutura adequada a materialização dessas práticas. Inclusive, “[...] muito soam projetos educacionais de integração e as dificuldades de promoverem as mudanças necessárias nas práticas formativas reside... da insuficiência dos investimentos públicos” (ARAÚJO, RODRIGUES E SILVA, 2014, p.173).

Naquilo que compete ao método faz-se importante a integração efetiva das disciplinas que ora são apresentadas de modo a comporem uma base tecnológica e ora uma base comum. De modo que a efetiva integração entre as disciplinas se apresenta como outro indicador de EMI cujo projeto ético político favorece o trabalho. Enquanto essa integração não ocorrer, esse é o indicativo de um projeto político em favor do capital, um projeto que trata o humano de modo fragmentado.

[...] educação básica unitária, politécnica, e, portanto, não dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição da cidadania e da democracia efetivas. Não se trata de uma relação, pois, linear com o mercado de trabalho, mas mediada, sem o que não se cumprem os dois imperativos: de justiça social e de acompanhamento das transformações técnico-científicas do mundo do trabalho (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.74,).

“Trata-se, pois, de uma formação humana que rompe com as dicotomias geral e específico, político e técnico ou educação básica e técnica, heranças de uma concepção fragmentária e positivista de realidade humana.” (ARAÚJO, RODRIGUES E SILVA, 2014, p. 177).

Como concluímos, na primeira parte desse trabalho, uma educação integrada indica elementos de interesse do trabalho. Apresentamos aqui os indicadores do quanto essa educação se mostra integrada:

- a. Organiza a escola associada à comunidade escolar no sentido de que essa é conquista daquela.
- b. Possui substancial financiamento estatal, pela compreensão da necessidade de se criar condições materiais para o funcionamento de um projeto de travessia para uma escola unitária.
- c. Intenciona desenvolver oinilateralidade no educando promovendo profissionalização e acesso a conhecimentos universais.

De outro modo, uma educação neo-tecnicista apresenta elementos de interesse do capital e se caracteriza, da seguinte maneira, sendo esses nossos outros indicadores:

- a. A escola se apresenta desassociada das discussões da sociedade ao entorno.
- b. Possui baixo ou nenhum investimento por parte do Estado, jogando a escola às leis de mercado.
- c. Intenciona desenvolver capacidade produtiva, melhorando a mão de obra.

Trata-se, assim, de termos definido elementos para se analisar a questão do ensino médio integrado em informática, no CIEBT Cametá, focando a participação da escola em torno de uma cultura organizacional que pressupunha formação continuada para os professores, diante da perspectiva



de ensino médio integrado, bem como luta por financiamento estatal e amplo debate em prol da materialização da compreensão de um currículo e postura ético-política integrados.

## CAPÍTULO III

### O PRESCRITO E O MATERIALIZADO: O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO/EXECUÇÃO DO CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADO EM INFORMÁTICA EM UMA PERSPECTIVA INTEGRADA

Buscamos, nesse capítulo, *analisar que elementos de integração ou não integração estiveram presentes na implementação/execução do Curso de Informática*, partindo do cotidiano das práticas educativas dos professores do Curso de Informática, a partir de dados obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas e complementadas por pesquisa documental, utilizando os procedimentos da análise de conteúdo para desvelar *quais elementos de integração ou não integração estiveram presentes na implementação/execução do Curso de Informática*, partindo-se do que fora prescrito e do que fora materializado<sup>5</sup>.

Estamos partindo do entendimento que o EMI se apresenta no cenário de EM e EP como conquista da classe trabalhadora ao se propor “Travessia” (FRIGOTTO, 2012) de um tipo de escola dual a um tipo de escola unitária. Todavia, observamos que em Cametá existiram entraves na sua materialização, ao ocorrer de modo formal, não de modo a executar ensino integrado (SILVIA, 2015), como já exposto no primeiro capítulo.

#### 3.1 INTEGRAÇÃO E PARTICIPAÇÃO: A QUESTÃO DA COMUNIDADE E A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA

A primeira questão a ser considerada em nossa análise, quanto à implementação/execução de um curso de nível médio integrado em

---

<sup>5</sup> A concepção do que seja prescrito e do que seja materializado parte dos pressupostos dos estudos em ergologia, para os quais “[...] cada trabalhador se apropria do trabalho que lhe é imputado, mas não se despe de sua história, de seus valores éticos para fazê-lo. Influencia, mas também é influenciado; ao mesmo tempo em que deve cumprir uma série de tarefas ditadas por normas que lhe são prescritas, ele as reinventa constantemente (SANTOS, 2000a)” (VIEIRA JÚNIOR; SANTOS, 2012, p. 89).

informática, diz respeito à participação da comunidade na organização da escola.

Em termos de participação, partimos do disposto por Libâneo (2015, p. 89), para o qual “A participação é o melhor meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar”. Ou seja, entendemos que a materialização de um ensino numa perspectiva integrada pressupõe que a escola dialogue na construção dessa perspectiva, definindo os rumos de suas ações, do contrário dispõe-se, em termos das análises nesta pesquisa, sobre uma integração na forma, mas não vivenciada no cotidiano das práticas dos sujeitos do ambiente escolar.

E essa participação pressupõe o desenvolvimento da autonomia, “[...] que significa a capacidade das pessoas e dos grupos de livre determinação de si próprios, isto é, de conduzirem a sua própria vida” (LIBÂNEO, 2015, p. 89). Nossas análises, contudo, evidenciam que a não participação da comunidade escolar na definição de cursos, na organização curricular e nos projetos reais de formação continuada para a compreensão da perspectiva de integração concorreu para que o ensino médio integrado em informática não se materializasse, para além da forma de oferta.

Quanto à escola, entendida como espaço de uma cultura organizacional complexa, “[...] envolvendo interesses distintos entre pessoas e grupos e diferentes bagagens culturais” (LIBÂNEO, 2015, 95), entendemos que o não desenvolvimento de espaços de debates e formação em torno do ensino integrado também contribuíra para que a implementação do ensino médio integrado em informática tivesse dificuldades para transcender a questão de somente oferta nessa perspectiva, já que na escola havia interesses distintos, formações de professores diferenciadas, uns na perspectiva propedêutica e outros estritamente técnicos, sendo necessário que se compreendesse que “[...] para se chegar a definições e decisões em torno dos objetivos comuns, há que se considerar a disputa de interesses, os significados, os valores, as diferenças, as relações de poder externas e internas” (LIBÂNEO, 2015, p. 95),

de modo a se executar um projeto, mesmo com contradições, envolvendo a todos.

Essa não participação na definição de uma cultura organizacional da escola numa perspectiva integrada comprometera a execução do ensino médio integrado em informática, favorecendo a manutenção de uma fragmentação, ligada ao capital, não ao trabalho.

A esse respeito, nossas análises indicam a participação da comunidade circunscrita a uma organização escolar, em termos de integração, elaborada por organismos externos, aqui entendidos como as normas prescritas para o ensino integrado, diante de sujeitos que careciam entender o que isso efetivamente significava no interior da escola, conforme o informante Professor Aladin, para o qual a proposta do ensino integrado no CIEBT veio “lá de cima”, “sendo uma proposta nacional para ser ministrada”, não sendo a escola que tivera construído a proposta, dela participado:

Não fomos nós não! Vem lá de cima ! Vem uma equipe! Vem toda uma proposta nacional pra ser ministrada. É claro, também, que esta proposta foi aceita naquele tempo da [governadora do estado do Pará à época da implantação do ensino integrado no CIEBT) que era a governadora que tinha, então, esse projeto desse pessoal da universidade. Inclusive a [professora de ensino superior que estudava o ensino médio] é que estuda isso aí. Então, ela veio, na verdade, de uma grade proposta nacional que veio ser colocada aqui para gente. (ENTREVISTADO PROFESSOR ALADIN)

Ou seja, o transcender a esfera da integração proposta nas normas oficiais sobre o ensino médio integrado no CIEBT, em termos operacionais, tivera como obstáculo uma cultura organizacional da escola não articulada com os pressupostos de integração previstos nos documentos oficiais, partindo-se do pressuposto de que se uma escola não estiver envolvida pela compreensão da necessária efetividade de um projeto ético-político, como o ensino médio integrado, para a classe trabalhadora, não há como esse projeto ser integralmente viabilizado nas ações escolares, pois “[...] precisa haver uma coerência entre os objetivos proclamados e a cultura organizacional” (LIBÂNEO, 2015, p. 94).

Nossas análises apontam, assim, que os professores e a gestão, quanto ensino médio integrado em informática, tinham dificuldades em materializar

essa integração prevista, faltando-lhes conhecimento sobre essa perspectiva teórica de formação, dada a não participação na construção da proposta de ensino médio integrado. No dizer do informante Donatelo, ao ser indagado sobre construção de ações para a implementação do ensino médio integrado em informática, “[...] desde que eu vim para cá, até agora, eu não me lembro de agente ter feito uma reunião com os responsáveis. Eu não só não sentei, como não vi nenhuma reunião. Eu não sei se outros podem lhe falar alguma coisa, eu nunca sentei”.

Não sendo viabilizada de forma intensiva a integração ensino médio-educação profissional para além da forma, dada a não consideração da cultura de organização escolar que não dominava os pressupostos de integração previstos nas normas oficiais, inferimos que a materialização do ensino de informática no CIEBT aproximava-se da organização fragmentada de formação, com disciplinas do fazer de um lado, ligado ao envolver-se com os computadores, e do pensar de outro lado, com disciplinas propedêuticas, tão necessária ao fomento de um projeto ético político neo-liberal<sup>6</sup>, favorecendo o capital, que preconiza uma formação mínima para o trabalhador, na pretensa crença de logo direcioná-lo para o mercado de trabalho, como o proposto pela formulação de políticas educacionais por parte do Banco Mundial a serem implementadas em países, como o Brasil, como estratégias filantrópicas e de combate ao desemprego.

Explicita-se, aqui, a subordinação ao ideário do Banco Mundial para os países semi-periféricos ou periféricos do capitalismo Arrigliú, (1998), que situa a educação para esses países como estratégia de alívio da pobreza e filantropia social. (FRIGOTO, 2001, p.80)

Por outro lado, para uma adequada correlação entre cultura organizacional escolar e perspectiva de ensino médio integrado pautado na integração, a participação efetiva da comunidade escolar na elaboração e materialização da formação integrada deveria ter ocorrido no CIEBT, transformando-se em um projeto ético-político dialético, favorecendo o trabalho, tal como a escola do trabalho se constituiu no período da revolução russa, priorizando a participação de seus agentes na constituição da organização

---

escolar, já que “A teoria pedagógica comunista só se tornará ativa e eficaz quando o professor assumir os valores de um militante social ativo.” (PISTRAK, 2006, p.26).

Em termos de participação da comunidade, há de se considerar ainda que a mesma não se resume à tão somente participação do professor, mas também à participação dos alunos e da própria comunidade do entorno escolar, em que se discuta a prática pedagógica por ela desenvolvida, o projeto político de sociedade que se deseja implementar, o ensino que se busca realizar. No CIEBT, no quando da implementação do ensino médio integrado em informática, faltara participação da comunidade de um modo geral na definição de cursos, na forma de eles serem executados.

Assim, tal qual exposto no Capítulo I, a implementação do EMI no CIEBT/Cametá, quanto à criação do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática, não foi, inicialmente, proposição da comunidade a que ele atende. Não houve um momento em que a comunidade escolar decidisse, por conta própria, por meio de sua organização social, implementar o curso e como seria realizada essa implementação. Deixou-se de considerar que a “[...] escola se insere num contexto sociocultural e político mais amplo, cuja influência na organização escolar é determinante” (LIBÂNEO, 2015, p. 95), bem como que a organização escolar no CIEBT possuía valores, significados e interpretações distintas do que se dispunha sobre ensino médio integrado, como o não entender o seria uma prática pauta na perspectiva integrada, além do que faltou articular a implantação com as organizações sociais presentes na região, como sindicatos (STTR ou SINTTEP, por exemplo), bem como por meio das associações de pescadores, principalmente a Colônia Z-16. A proposição de criação do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática não veio de nenhuma dessas instituições, não se discutindo se o curso atendia aos interesses de formação pleiteados para a região.

### **3.1.1 A participação ou não da comunidade escolar no projeto de ensino integrado: aprofundando a questão**

Um ensino integrado, que verse materializar-se na realidade para além da formalidade, necessita da participação da comunidade escolar no ato de sua projeção. Para Ramos (2004), o que se espera é “construir, em diálogo com a sociedade e educadores, uma nova concepção hegemônica, à luz da utopia que tanto mobilizou os debates pela nova LDB”. Todavia, muitas vezes isso pode não ocorrer. De modo que, por mais que um curso se denomine integrado, pode não se materializar a integração, dada a não participação comunidade na construção das formas de execução de um projeto, que se pretende ético-político em defesa dos trabalhadores, quanto a uma formação integrada. Em Cametá, no CIEBT, o Curso de Informática foi implantado menos por ter sido pensado em interação com a comunidade e mais por ter sido estruturado pelo Estado, conforme se observa no Quando 01, na Unidade de Registro

**Quadro 01:** Implementação do EMI sem participação da comunidade local

UNIDADE DE CONTEXTO <sup>7</sup>	CONTEÚDO PROPOSICIONAL <sup>8</sup>	UNIDADE DE REGISTRO <sup>9</sup>
Professor com dois anos de atuação no Curso de Informática, com experiência de gestão nos anos de implementação do EMI na escola.	A proposta de EMI foi uma proposta verticalizada do governo federal, proposta por gestores do estado, sem debate local.	Não fomos nós não! Vem lá de cima! Vem uma equipe! Vem toda uma proposta nacional pra ser ministrada. É claro, também, que esta proposta foi aceita naquele tempo da [...] [governadora à época da implantação do curso de nível médio integrado em informática] que era a governadora que tinha; então, esse projeto desse pessoal da universidade. Inclusive, [...] [professora pesquisadora na área de ensino médio integrado] é que estuda isso aí. Então, ela veio, na verdade, de uma grade proposta nacional que veio ser colocada aqui para gente.

<sup>7</sup> “Nosso interesse é o de sistematizar a inferência a partir da unidade de registro tendo como fundo a Unidade de Contexto” (VALENTE, 2015, p.48)

<sup>8</sup> “ao lançar mão desse conceito operacional Conteúdo Proposicional, pretende-se, não apenas ficar nesse primeiro conteúdo inferido, como tradicionalmente e comumente se faz na análise da pragmática acional, mas e, sobretudo, ter tal inferência como ponto de partida para a compreensão mais profunda do discurso em análise.” (VALENTE, 2015, p.48)

<sup>9</sup> Unidade de registro é entendido como o recorte de fala do entrevistado.

**Fonte:** Pesquisa de campo.

Assim, o ensino médio integrado e, por conseguinte, o curso de informática, surgiu subordinado a interesses que escapavam à vontade tanto da comunidade escolar quanto da vontade do próprio corpo docente, já que a implementação do ensino médio integrado, e os cursos profissionais nele presentes, vieram, “[...] na verdade, de uma grade proposta nacional que veio ser colocada aqui para gente”, conforme fala do professor Aladin, entrevistado nesta pesquisa.

Não houve, portanto, um debate local a respeito da materialização do curso no CIEBT. Além disso, os professores do quadro profissionalizante, que possuem contrato de apenas um ou dois anos, não possuem memória a respeito de como foi implementado. As respostas a respeito de como havia sido implementado o integrado foram sucintas, tanto por parte dos professores do quadro profissionalizante quando por parte dos professores voltados para as disciplinas não profissionalizantes, tal como o exposto pelo professor Donatelo “Como foi feita a implementação? Não sei”.

Em termos de projeto ético-político de participação cidadã, a fala de professor Donatelo, como exemplo, corrobora com a defesa de um projeto ético-político que desconsidera a importância da participação dos próprios sujeitos que estão não execução, no interior da escola, de uma proposta de formação, não lhes permitindo envolvimento na elaboração dos objetivos, meios e fins de práticas educativas integradas em nível médio, curso de informática.

Essa perspectiva de implantação, que pensara um projeto a ser executado por outros sujeitos, acabara por se encaixar numa concepção taylorista de gestão, havendo “Um tipo de homem [...] necessário para planejar e outro diferente para executar o trabalho.” (TAYLOR, 1990, p.43 apud TOCCOLINI, 2013, p.13), reforçando uma ética da divisão técnica do trabalho e formulando uma educação não do trabalho, mas para o trabalho, projetado por outros, e não pelo trabalhador. No dizer de Vieira Júnior e Santos (2012, p. 85):



Assim, o taylorismo fundamenta-se na separação entre execução e planejamento: nele o gestor centraliza os conhecimentos sobre o processo de trabalho, cabendo ao trabalhador executá-lo, em tempo determinado, antecipadamente por meio da realização de tarefas simples, fracionadas e rigorosamente controladas.

Por outro lado, destacamos que, após a implantação da forma de Ensino Médio Integrado, iniciou-se no CIEBT o debate a respeito de como se daria aquela forma de ensino, em termos de escolha de um curso de natureza profissional, passando a serem escolhidos com participação dos agentes locais, conforme fala do entrevistado professor Aladim (Categoria de Registro presente no Quadro 02), tratando do equívoco que ocorreu ao pensar que cursos como o de agricultura eram os melhores a serem implantados, por ser o município de Cameté e a região um lugar de pescadores e agricultores.

Todavia, mesmo havendo participação da comunidade nas decisões de implantação de cursos de natureza profissional em nível médio integrado, os cursos, na perspectiva da pesca e da agricultura, não propiciaram uma ampla inserção de sujeitos matriculando-se e participando das formações nessas áreas, haja vista que o curso de pescado “[...] acabou não dando certo porque não teve gente para estudar”, conforme fala do entrevistado professor Aladin.

**Quadro 02:** A não procura intensa por cursos ligados à agricultura e à pesca

UNIDADE DE CONTEXTO	CONTEÚDO PROPOSICIONAL	UNIDADE DE REGISTRO
Professor com dois anos de atuação no Curso de Informática, com experiência de gestão nos anos de implementação do EMI na escola.	Houve um equívoco ao pensar em cursos que atenderiam às necessidades de agricultores e pescadores.	Existia o curso de agropecuária, de agronomia, de agricultura, o curso de piscicultura, que foi um curso que já acabou. Aqui o pessoal praticava era pescado; o curso acabou não dando certo porque não teve gente para estudar. Por incrível que pareça, a gente colocou o curso de piscicultura porque pensava que os filhos de pescadores iam querer fazer o curso. A gente começou, mas só foi aquela turma mesmo que se formou, que entrou, e acabou se formando e por

**Fonte:** Pesquisa de campo.

Assim, considerando uma decisão do CIEBT quanto ao desenvolvimento de sua autonomia na definição dos cursos de natureza profissional para a região e o não envolvimento da comunidade na busca pelos cursos ofertados na área de pescado, a inexistência de integração entre necessidades locais e formação escolar pode ser explicada a partir da perspectiva de mercado de trabalho que tem assumido a região, no sentido de se negar a possibilidade de desenvolvimento regional com base na pesca, dado o esgotamento dos rios, em termos de capacidade produtiva proveniente dos impactos negativos da construção da Usina Hidrelétrica de Tucuruí, fortalecendo-se a tese de formação de acordo com as necessidades de projetos de desenvolvimento pautados no domínio de tecnologias ligadas à informática, tal qual o exposto por Rodrigues (2012, p. 168-169), em trabalho sobre saberes sociais e luta de classes, a partir de trabalhadores ligados à pesca artesanal em Cametá.

Quando os pescadores enunciam, por exemplo, que a juventude está saindo em busca de outra profissão, por já não ser possível sobreviver da pesca, não se deixa de expor uma compreensão de qualificação enquanto elemento que possibilita a empregabilidade, a melhoria da qualidade de vida, não obstante no interior do capital viver-se hodiernamente uma crise estrutural de desemprego. No demais, acaba-se colocando tão somente na educação um grande poder para mudar a realidade socioeconômica dos sujeitos, como se a fragilidade econômica deles residisse no trabalho que realizam, ou seja, como se o culpado pela dificuldade na garantia da existência adviesse do fato de a pesca ter menor capacidade de rentabilidade econômica enquanto profissão.

Em termos de integração, essa não participação em cursos de nível médio integrado em pescado e agricultura revela que, embora a busca por integrar a formação em nível médio às necessidades produtivas locais como positiva, dada a busca por articular a escola à vida, há de se considerar que a intensificação de um fetiche de profissionalização tem levado jovens “[...] a uma visão ideológica sobre o mercado de trabalho [...]”, no sentido de garantir-lhes

pretensos *bons empregos*, conforme pesquisa realizada por Pelissari (2013, p. 214) sobre o abandono escolar na educação profissional e sua relação com o fetiche da tecnologia. Por outro lado, a questão revela ainda que a busca por uma integração entre escola e realidade local no CIEBT não considerou a necessidade de estabelecer uma “*articulação da instituição com os alunos e os familiares*”, haja vista que, segundo Ciavatta (2005, p. 100), “As experiências de formação integrada não se fazem no isolamento institucional”, devendo a escola considerar a:

[...] visão: 1) que os alunos têm de si mesmos, 2) das possibilidades de inserção social e laboral que o mundo externo lhes oferece e 3) das modalidades formativas oferecidas pela escola. O que exige um processo de diálogo e de conscientização dos alunos e de suas famílias sobre as próprias expectativas e sua possível realização.

Assim, frente ao exposto, entendemos que a implantação do curso de informática numa perspectiva integrada iniciara com intensa falta de participação da escola na construção de elementos teóricos sobre o sentido de integração, o que dificultou a operacionalização de uma formação integrada e execução de um curso profissionalizante nessa linha.

Por outro lado, durante o processo de implantação de formações profissionalizantes foi-se desenvolvendo participação na definição de cursos com base na cadeia produtiva local da pesca e agricultura, buscando articular escola e vida, mas com pouca participação de jovens com matrícula nesses cursos, haja vista que os cursos não correspondiam às necessidades dos sujeitos, pautadas pelo fetiche da empregabilidade para além do mundo da pesca e da agricultura, dado à ideologia da tecnologia como propulsora de necessidades do mercado de trabalho para se obter o emprego.

### **3.1.2 O mercado de trabalho como norte para a formação escolar**

Pelissari (2013, p. 206-207), analisando a relação abandono escolar na educação profissional e o fetiche da tecnologia, destaca que o mercado de

trabalho, principalmente a partir da década de 70 do século passado com o modelo de acumulação flexível, vem intensificando um tipo de formação profissional atrelada à possibilidade de emprego, considerando que “[...] a juventude é a parcela da sociedade mais afetada pelo desemprego estrutural e pela precarização do trabalho [...], recaindo sobre ela “[...] grandes responsabilidades relativas à apropriação dos novos padrões de qualificação [...], havendo no âmbito da escola “[...] o retorno do discurso do capital humano a partir da ênfase em relações diretas entre educação e empregabilidade [...]”, com impacto direto na definição de curso de formação profissionalizante para esses sujeitos.

No CIEBT, a situação não fora diferente, quanto à oferta de cursos de nível médio integrado à educação profissional. Num primeiro momento, como exposto em 3.1.1, o CIEBT decidiu que cursos na área de pescada e agricultura seriam importantes para atender às necessidades de formação profissional na região, integrando escola e vida. O que não deu certo, em termos de oferta contínua dos cursos, haja vista o desinteresse de participação que a comunidade demonstrou, devido os cursos de pescada e de agricultura não oportunizarem de imediato o ingresso em empregabilidade remunerada. Tal fato conduziu à definição de cursos que o mercado de trabalho estivesse pautando como mais rentável em termos de emprego, aí surgindo o fetiche da tecnologia da informática como fator de acesso a um pretendo emprego, tal qual o exposto pelo entrevistado Professor Aladin, na categoria de registro do Quadro 03: “O curso era definido de acordo com a demanda do mercado. O que precisava em Cametá: precisa de gente para trabalhar em computador; pessoal precisa mexer no computador porque vão trabalhar nas empresas, nas escolas”.

**Quadro 03:** Escolha do curso de informática em função do mercado de trabalho

UNIDADE DE CONTEXTO	CONTEÚDO PROPOSICIONAL	UNIDADE DE REGISTRO
Professor com dois anos de atuação no Curso de Informática, com experiência de gestão nos anos de	A escolha do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Educação, em suas origens, teve por base especulações a	O curso era definido de acordo com a demanda do mercado. O que precisava em Cametá. Precisa de

implementação do EMI na escola.	respeito das demandas de mercado.	gente para trabalhar em computador; pessoal precisa mexer no computador porque vão trabalhar nas empresas, nas escolas. Então, dessa forma, precisa também de gente que vai consertar computador. Não só que vai programar. Tem demanda para isso! Tem! Tem sim! Então coloca lá! Ou seja, não foi feita, exatamente, uma pesquisa aqui em Cametá para saber o que as pessoas queriam. Mas quando tu perguntava isso, todo mundo falava “informática”; essa coisa. Resta saber se, realmente, era isso que precisava. Cientificamente, nós nunca tivemos. (PROF. ALADIN)
---------------------------------	-----------------------------------	--

**Fonte:** Pesquisa de campo.

Assim, foram as demandas sugeridas pelo mercado que pautaram a necessidade da criação do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática, de modo que se não houve atração por cursos na área de pescado e de agricultura, que em tese poderiam colaborar para com a emancipação das relações de exploração que negam aos trabalhadores da região a possibilidade de gerarem a produção que lhes garanta a existência a partir da cadeia produtiva onde vivem, baseada na pesca e na agricultura, existiu o atrativo pela informática como elemento que pretensamente melhoraria a mão-de-obra e possibilitaria melhores condições de venda da força de trabalho nas relações de mercado.

O curso de informática, dessa forma, não se destacava por ser de uma modalidade profissionalizante integrada, e sim por ser uma modalidade estritamente profissionalizante, que formava para se exercer uma profissão, de forma rápida, pragmática, de modo a favorecer instrumentalmente um sujeito capaz de *mexer* e *consertar* um computador, conforme exposto pelo entrevistado Professor Aladin: “[...] mexer no computador, porque vão trabalhar nas empresas, nas escolas. Então, dessa forma, precisa também de gente que vai consertar computador. Não só que vai programar. Tem demanda para isso! Tem! Tem sim! Então coloca lá!”.

Ou seja, a implantação do ensino médio integrado em informática pelo CIEBT não considerou questões de integração, mas o caráter profissional oferecido pelo curso e a sua relação com a empregabilidade para os que nele estudassem, concebendo-se a tecnologia apenas “[...] a partir de sua forma [...]”, sendo exposta pelo período da reestruturação produtiva atual, no dizer de Pelissari (2013, p. 207), “[...] com o véu da maravilha do progresso [...]”, cobrindo “[...] toda uma essência social [...]” e escondendo “[...] o fato de a produção tecnológica ainda ser fundada no valor de troca”.

E ao se definir o ensino médio integrado em informática na forma, mas com conteúdo de desintegração, à medida que voltado para a obtenção de um saber para executar tarefas para ingresso imediato ao mercado – mexer/conserta um computador, tão somente –, desconsiderou-se que o ensino integrado deve buscar uma “[...] formação humana como síntese da formação básica e formação para o trabalho”, tal qual defendido por Ramos (2005, p. 108), significando formação para além do saber fazer, mas que oportunize ao trabalhador entender as diferentes forças políticas, sociais, econômicas e culturais que ensejam a materialização dos conhecimentos relacionados a uma formação em nível médio integrado à educação profissional, como no caso do curso de informática.

Todavia, essa implementação do curso de informática pela lógica tão somente do mercado encontrou vazão em decorrência da ausência, no âmbito do CIEBT, nesse período de implantação, de discussões sobre o caráter epistemológico de uma integração na perspectiva da destituição de uma escola dual para os trabalhadores, dada à falta de um processo de ampla organização escolar para materializar o ensino integrado, pressupondo a “[...] mobilização dos educadores na construção de um projeto pedagógico que exige a compreensão de novos conceitos e diretrizes que dão sustentabilidade [...]” a essa proposta, no dizer de Scheibe e Silva (2013, p. 35).

### **3.1.3 A lógica de mercado na definição do curso de informática e o abandono**

De acordo com Pelissari (2013, p. 213-214), em seu estudo sobre abandono escolar na educação profissional e o fetiche da tecnologia, dois motivos levavam os jovens pelo pesquisador estudados a procurarem os cursos profissionalizantes: “[...] influência familiar e uma visão ideológica sobre o mercado de trabalho na área de atuação do técnico de nível médio [...]”, “[...] pois, como expuseram alguns alunos, os próprios pais destacaram que o aquecimento do mercado de trabalho ou o grande leque de possibilidades de atuação foram determinantes para matricularem seus filhos na educação profissional ligada à tecnologia”.

Por outro lado, quanto ao abandono de cursos profissionalizantes por esses jovens, Pelissari (2013, p. 224-225) destaca que, partindo do pressuposto de que era uma realidade fetichizada que impulsionava os jovens a procurarem os cursos, a razão para o abandono estaria na não existência, por parte dos alunos e no momento da matrícula, de “[...] uma clareza a respeito do curso que escolhem, dos conteúdos que serão estudados ou da área de atuação [...]”, de modo que

“[...] ao se deparem com uma realidade radicalmente diferente da escola de Ensino Fundamental – não só no que diz respeito à cultura escolar, mas também aos conteúdos estudados, à exigência, à carga de aulas práticas, à relação do conhecimento teórico com a prática do mundo do trabalho –, ao perceberem que, talvez, o Ensino Médio Regular traga mais benefícios imediatos para a sua vida profissional, já que pode ser concluído em menos tempo, e ao amadurecerem seus desejos e anseios em relação ao futuro profissional, os jovens acabam por se questionar a respeito do gosto pelo curso e abandonam a escola de ensino técnico, procurando o Ensino Médio Regular.

O pesquisador conclui, a analisar esse abandono, que “[...] alta procura e alto abandono estão, na verdade, intimamente relacionados [...]”, sofrendo influência direta um do outro e configurando “[...] uma totalidade determinante para a explicação do fenômeno” (PELISSARI, 2013, p. 225). No contexto de implantação do curso de informática, na modalidade de ensino médio integrado, contudo, a não procura do curso inicialmente ofertado pelo CIEBT por novas turmas e o abandono do curso pelos ingressantes da primeira turma (No dizer do informante Donatelo, presente na unidade de registro do Quadro 04, a “evasão [...] era muito grande”) sofreu influência da falta de computadores

para que os cursistas pudessem estudar numa perspectiva integrada. Ou seja, foi a falta de equipamentos que impulsionara um não acreditar na capacidade formativa de um curso que, buscando formar técnicos em informática, integrando teoria-prática, não dispunha de instrumentos técnicos em informática, computadores, que possibilitassem a referida integração. No dizer do entrevistado professor Aladin, conforme unidade de registro presente no Quadro 04: “O aluno veio para mexer no computador. Chega aqui e não tem computador. Então ele vai embora e quando os outros vem fazer o curso já se espalha no ‘boca a boca’, “não vai lá porque não tem computador”.

**Quadro 04:** Desinteresse dos novos alunos diante do relato de desestrutura do curso de informática por parte de alunos antigos

UNIDADE DE CONTEXTO	CONTEÚDO PROPOSICIONAL	UNIDADE DE REGISTRO
<p>Professor com dois anos de atuação no Curso de Informática, com experiência de gestão nos anos de implementação do EMI na escola.</p>	<p>Negatividade na propaganda do curso por parte dos alunos que dele já fizeram parte, dada à falta de equipamentos.</p>	<p>A aluno veio para mexer no computador. Chega aqui e não tem computador. Então ele vai embora e quando os outros vem fazer o curso já se espalha no ‘boca a boca’, “não vai lá porque não tem computador”. E, assim, os alunos não vão se matriculando. Nas primeiras turmas tivemos que fazer seleção porque eram muitos os interessados, depois disso, tivemos dificuldade de formar turmas. (PROFESSOR ALADIN).</p>
		<p>Quando fui chamado para trabalhar aqui a diretora me chamou e disse que o principal objetivo da gestão dela era dar fim à evasão que era muito grande. Essa era a minha missão. Por isso fizemos todos os trabalhos de divulgação para chamar de volta as pessoas que não queriam mais vir para o CIEBT. (DONATELO)</p>

**Fonte:** Pesquisa de campo.

E essa falta de equipamentos para propiciar a unidade teoria-prática no fazer pedagógico do curso de nível médio integrado em informática no CIEBT



também resulta da não participação efetiva da comunidade nas decisões dos princípios, meios e fins das práticas pedagógicas, no sentido de se envolver a comunidade na busca do aparato estatal para equipar a escola com o necessário para a defesa de um ensino numa perspectiva integrada, de modo que a gestão democrática, em oposição a uma gestão com viés de imposição hierárquica, é característica fundamental para um ensino que, para além da forma, se apresente de fato integrado.

O aluno aprende apenas quando ele se torna sujeito da sua aprendizagem. Para isso, precisa participar das decisões que dizem respeito ao projeto da escola que faz parte também do projeto de sua vida. Passamos muito tempo na escola para sermos clientes dela (GATOTTI, 1998, p.03 apud TOCCOLINI, 2013, p.28)

Esse quadro de não participação dos sujeitos que seriam ensinados nas decisões que lhes envolviam, bem como a organização da escola propiciando exigências junto ao aparato estatal para garantir as condições de funcionamento do curso, em termos de equipamentos, decorria, como exposto no início deste capítulo, da falta de uma cultura organizacional voltada para a compreensão das necessidades estruturais de uma escola fincada na perspectiva de ensino integrado, para o qual, conforme Ciavatta (2005, p. 100),

A escola não pode estar alheia às necessidades materiais para levar adiante um processo educacional completo, efetivo. Primeiro, as necessidades dos alunos para cumprir um percurso de estudos, em termos de locomoção, de alimentação, de renda mínima para se manter e manter-se na escola; segundo, a existência de instalações que ofereçam laboratórios, biblioteca, ateliês, espaços de lazer, oficinas onde aprender a teoria e a prática das disciplinas e dos projetos em curso.

Ou seja, o abandono, em termos de não procura pela comunidade, posterior à implantação do curso de nível médio integrado em informático, decorria da compreensão da própria comunidade de que, sem “[...]instalações que ofereçam laboratórios, biblioteca, ateliês, espaços de lazer, oficinas onde aprender a teoria e a prática das disciplinas e dos projetos em curso”, não há como se promover integração entre ciência e realidade, entre o processo de aquisição de conhecimentos numa perspectiva de reconstruir as bases que o forjaram, para o que o uso pedagógico de equipamentos relacionados ao curso é de suma importância.

### 3.1.4 Ausência de reunião com a comunidade para discutir os princípios, práticas e perspectivas de um curso pautado na integração: uma questão de gestão

No decorrer das discussões presentes nesta seção 3, temos destacado que nem os professores, nem os alunos tiveram efetiva participação na confecção do projeto de formação integrada prescrito para o Curso de Informática no CIEBT. Ocorre ainda que a comunidade (pais, vizinhos e moradores do entorno) também não participaram das decisões a respeito do modo como a integração enquanto forma de ensino deveria se ocorrer. A esse respeito, em que pese a ressalva feita pelo entrevistado Donatelo de que não sabe se outras pessoas possuem informações sobre reuniões envolvendo a comunidade do CIEBT em torno de discussões sobre ensino médio e integração à educação profissional, conforme unidade de registro presente no Quadro 05, consideramos que o destaque para a falta de reuniões em prol de se aprofundar a compreensão sobre ensino médio integrado à educação profissional, em termos do curso de informática, foi uma tônica na escola.

**Quadro 5:** Ausência de reunião com a comunidade para discutir os princípios, práticas e perspectivas de um curso pautado na discussão

UNIDADE DE CONTEXTO	CONTEÚDO PROPOSICIONAL	UNIDADE DE REGISTRO
Professor com dois anos de atuação no Curso de Informática, com experiência de gestão nos anos de implementação do EMI na escola.	Não existe a participação da comunidade, agindo a escola como uma entidade desvinculada da realidade e dos problemas locais.	Bom, desde que eu vim para cá, até agora, eu não me lembro de agente ter feito uma reunião com os responsáveis. Eu não só não sentei, como não vi nenhuma reunião. Eu não sei se outros podem lhe falar alguma coisa, eu nunca sentei. (DONATELO)

**Fonte:** Pesquisa de campo.

E essa falta de uma cultura organizacional voltada para o debate sobre princípios, diretrizes, valores, postura ética em relação ao ensino médio integrado à educação profissional tem sérias implicações para a implementação de um curso nessa perspectiva, pois sem isso não há como se

elaborar, “[...] coletivamente, as estratégias acadêmico-científicas de integração [...]” que contemplem “[...] tanto os processos de ensino-aprendizagem como de elaboração curricular [...]”, partindo-se “[...] de reflexão e de sistematização do conhecimento através das disciplinas básicas e do desenvolvimento de projetos que articulem o geral e o específico, a teoria e a prática dos conteúdos, inclusive com o aproveitamento das lições que os ambientes de trabalho podem proporcionar (visitas, estágios etc.)” (CIAVATTA, 2005, p. 100).

Para o desenvolvimento de uma perspectiva integrada de ensino médio à educação profissional, faltara ao CIEBT o realizado pela Secretaria de Educação do Pará, quando passara, em 2006, a implantar o ensino médio integrado, no sentido de se ter iniciado, no interior da escola, um processo de “[...] construção de uma nova cultura com a comunidade escolar, no sentido de desmistificar a formação denominada de ‘pós-médio’ [...]” (KUENZER; GARCIA, 2013, p.40), no contexto deles, e que no caso de Cametá estaria ligado à desmistificação de que integração seria o ato de tratar da profissão de técnico em informática no interior das disciplinas, além de se promover a busca pelas condições básicas para que a integração acontecesse, muito contribuindo para isso a presença de computadores em sala de aula.

Não se está a dizer, contudo, que não haja participação no CIEBT. Pelo contrário, o Centro realiza convites para eventos, como o dia das mães e as festas de padroeiro, promove ações para a utilização de espaços como a quadra para o lazer esportivo, buscando às vezes captar recursos financeiros para o funcionamento e manutenção da escola, por conta de problemas de investimento, dado o fato de o CIEBT ter dificuldade de inovar suas metodologias e promover algumas práticas educacionais diferentes, em virtude da falta de financiamento público adequado. A questão fora a falta de ações coletivas em prol da discussão do que seria efetivamente realizar um ensino médio integrado à educação profissional, no contexto do curso de informática. Assim, para o desenvolvimento dessa perspectiva formativa há de ter uma gestão efetivamente democrática, no sentido de ultrapassar o ativismo das necessidades do cotidiano, passando para o nível de discussões coletivas sobre o currículo em sua matriz integrada. Nesse sentido, entendemos que:

A Gestão Democrática no espaço escolar deve ser vista como um enfoque de atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino, orientadas para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade globalizada e da economia centra no conhecimento, assim como fazer a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar como forma de democratizar o ensino. (TOCCOLINI, 2013, p.13)

Ou seja, essa perspectiva de gestão democrática indica como deve ser a participação do professor e da comunidade escolar na organização escolar. No CIEBT, no quando da implantação do curso de informática, nível médio integrado, infelizmente os professores atuavam seguindo orientações externas a sua realidade, tendo a SEDUC como fonte organizadora das práticas pedagógicas e estando o professor, assim, subordinado a essa, eliminando a possibilidade de plena participação e se pondo como agente mínimo na organização da escola, aproximando aqui elementos de um projeto ético político a serviço do capital. E no dizer de Rodrigues, Araújo, Oliveira e Rodrigues (Inédito):

[...] a gestão escolar na concepção de ensino integrado pressupõe a oferta de condições para o envolvimento da comunidade em um projeto societário voltado para os interesses dos menos favorecidos, permitindo-lhes educação em que teoria e prática estejam formando um todo articulado. Isso significa um modelo de gestão que busca no coletivo a participação, o engajamento político, a problematização do real, possibilitando, assim, a qualidade da educação básica pública. O ensino médio integrado, desse modo, articula-se com uma concepção de gestão democrática (PARO, 2001), configurando-se como resultado das ações dos sujeitos que integram o universo escolar.

Trata-se de um modelo de gestão escolar com intenção de atuar na defesa da escola pública, no fomento de condições para o desenvolvimento da formação de adolescentes e jovens na busca pela melhoria da escola, consistindo o reconhecimento de seu papel no incentivo do estudante trabalhador em descobrir o conhecimento por meio de laboratórios e de professores comprometidos com a formação autônoma, pensante, criativa, nos moldes gramscianos (GRAMSCI, 1978).

Para que um projeto ético-político a favor do trabalhador se realize nas práticas educativas do professor presente no desenvolvimento do ensino médio integrado à educação profissional, faz-se necessário que a comunidade escolar

esteja envolvida com essas práticas. Desse modo poderia haver integração entre a formação proposta pelo Curso de Informática ligado às necessidades que são da comunidade.

O que notamos, entretanto, no relato dos professores, é que existe uma separação entre o corpo escolar e a comunidade. Desde a concepção do modelo que foi implementado a partir de determinações nacionais e estaduais, sem a participação da comunidade e, após, procurou-se alinhar os interesses do curso não ao que a comunidade tinha por interesse, e sim às leis de mercado.

Práticas educativas que se baseiem em um projeto ético-político em favor do trabalho e, portanto, próximo à proposta de Ensino Integrado, carecem da participação efetiva da comunidade nas decisões e proposições de que tipo humano se pretende formar. Quando a comunidade não participa desses debates, entrega o ponto decisório do tipo humano a se formar para o mercado (caminho hegemônico a ser seguido).

### 3.2 O ESPAÇO PEDAGÓGICO E O VOLUME DE INVESTIMENTO PARA A IMPLANTAÇÃO/EXECUÇÃO DO ENSINO INTEGRADO

Oliveira (2007), discutindo as “possibilidades do ensino médio integrado diante do financiamento público da educação”, destaca os limites do financiamento público para possibilitar efetivamente o Ensino Médio Integrado nas escolas, de modo a atender sujeitos oriundos da classe trabalhadora, haja vista a necessidade de as escolas terem condições financeiras para se estruturarem de modo a permitir que o pensar e o fazer sejam considerados expressões de um único saber constituinte da identidade humana, sendo muito importante para isso a presença de laboratórios.

Frigotto (2005, apud RODRIGUES, ARAÚJO, OLIVEIRA e RODRIGUES, inédito) também salienta a necessidade de a perspectiva de ensino integrado ter “[...] uma materialidade de condições materiais, como laboratórios, bibliotecas, material didático, condições de trabalho e salário adequado de professores, a fim de que se possa obter êxito em sua

efetivação”, preconizando-se recursos tanto para o estruturar as escolas como para corroborar com os processos formativos dos professores, numa perspectiva integrada.

Ou seja, para uma efetiva integração do ensino médio à educação profissional, há que se dispor de recursos necessários para a escola possua espaços que possibilitem aos discentes o reanalisar os processos que constituíram os conhecimentos nela presentes, de modo a colaborar com a formação de um sujeito criativo, crítico e fundamentado no fazer científico, nas artes, na cultura, no desporto, nas tecnologias. A esse respeito, Gramsci (1982, p. 124-125) salienta, ao tratar de uma escola criadora, que o adjetivo criadora “[...] não significa escola de "inventores e descobridores"; ela indica uma fase e um método de investigação e de conhecimento, e não um "programa" predeterminado que obrigue à inovação e à originalidade a todo custo”.

Pelo contrário, essa escola criadora, no dizer de Gramsci (1982, p.124-125), “Indica que a aprendizagem ocorre notadamente graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, e no qual o professor exerce apenas uma função de guia amigável, como ocorre ou deveria ocorrer na universidade”, de modo que

[...] descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores, é criação (mesmo que a verdade seja velha) e demonstra a posse do método; indica que, de qualquer modo, entrou-se na fase da maturidade intelectual na qual se pode descobrir verdades novas. Por isso, nesta fase, a atividade escolar fundamental se desenvolverá nos seminários, nas bibliotecas, nos laboratórios experimentais; é nela que serão recolhidas as indicações orgânicas para a orientação profissional. (GRAMSCI, 1982, p.124-125)

Isto posto, o que está também por trás dessa perspectiva de integração entre teoria-prática no processo de formação dos estudantes defendida por Gramsci (1982), em que os discentes possam *descobrir uma verdade, mesmo que seja velha*, a partir de atividades presentes nos seminários, nas bibliotecas, nos horários experimentais, é a questão da sempre necessidade de financiamento público da escola, no tocante também a feitura de estruturas que permitam o ensino médio integrado à educação profissional.

Na presente pesquisa, contudo, as reflexões já presentes na seção anterior e no Capítulo II, indicam que pouco financiamento houve para a implementação do ensino médio integrado em informática no CIEBT, de modo que isso possibilita inferir que uma precarização da infraestrutura escolar causada pelo baixo investimento estatal pode se apresentar como elemento de um projeto ético político neo-liberal, favorecendo o capital. A exemplo das propostas de filantropia e alívio da pobreza sugeridas pelo BM.

A estratégia de filantropia e alívio da pobreza fica patenteada pela fixação de menos de 300 dólares como custo médio aluno. O relatório - **Futuro em Risco** - patrocinado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (1998), indica, por exemplo, que o custo médio aluno/ano do ensino fundamental ou básico é de US\$ 4.170 nos EUA, e se a América Latina não fizer este investimento terá seu futuro em risco. (FRIGOTTO, 2001, p. 80)

Por outro lado, havendo um investimento substancial por parte do Estado na escola, entende-se que isso possibilite um projeto ético-político dialético favorecendo o trabalho, a exemplo de como a escola do trabalho se constituiu no período da revolução russa, voltando investimentos de modo a estruturar e dar suporte a todas as necessidades das práticas pedagógicas em curso, requerendo-se, com base em Gramsci (1982),

[...] que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, no que toca à manutenção dos escolares [...] requer imprevista organização prática da escola, isto é, dos prédios, do material científico, do corpo docente. O corpo docente, particularmente deveria ser aumentado [...] esse tipo de escola deveria ser uma escola-colégio, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas aptas ao trabalho de seminário etc. (GRAMSCI, 1982, p.121-122)

Entretanto, além de o projeto de EMI ter sido implementado “de cima para baixo” no CIEBT, no contexto também de implantação do ensino médio integrado em informática, e de, no momento em que a comunidade teve a oportunidade de propor e escolher cursos numa perspectiva integrada, ter-se indicado em função das leis de mercado, não havendo debate no sentido de colocar as leis do trabalhador antes da implementação dos cursos, um outro problema foi surgindo com a implementação do curso, a questão do financiamento, dada à falta de infraestrutura que possibilitasse aos discentes o descobrir verdades no envolvimento com práticas experienciais, no dizer de

Gramsci (1982), para o que a presença de laboratórios e materiais de trabalho, como computadores, é de grande importância.

### 3.2.1 A infraestrutura para dar suporte à execução do ensino integrado: entre a presença e a ausência

O Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática enquanto conquista do trabalhador frente às opressões do capital é um curso que exige alto investimento e infraestrutura, com computadores, acesso à internet, uso de software, dentre outros. Contudo, naquilo que compete à adequação da infraestrutura às necessidades propostas pela forma integrada de ensino, as entrevistas apontam serem as estruturas precárias ou carentes, ou pelo menos não adequadas, conforme relatos do Professor Aladin, Donatelo e April presentes na unidade de registro do Quadro 06,

**Quadro 06:** Precarização da infraestrutura

UNIDADE DE CONTEXTO	CONTEÚDO PROPOSICIONAL	UNIDADE DE REGISTRO
Entrevista com os professores.	Precarização da infraestrutura.	<p>Quer dizer a coisa, ela começa desde a questão física da escola mesmo que não ofereça condições adequadas para os alunos. Aquele básico, então uma coisa básica, mas agente tem cadeira e não se usa bem o que tem. Tudo bem, mas agente sabe disso, só que a escola não precisa só disso não é só isso que precisa. Precisa de muito mais (PROFESSOR ALADIN, 2017)</p> <p>Eu acho que ele está... ele não está precário; ele está necessitado de mais influência e mais investimentos. Eu explico que ele tá não é precarizado, necessitado de, enfim, tecnologia; tá necessitando de laboratório de equipamentos [...] a nossa tecnologia... máquinas defasadas, acho que agente precisava de ter uma... um investimento maior no quesito tecnologia. (PROFESSOR DONATELO).</p>



		Precisa muito melhorar, agente vê que a estrutura não está adequada. O laboratório de informática, ele está bem precário. (PROFESSORA APRIL, 2016)
--	--	--

**Fonte:** pesquisa de campo

O Curso é, pelo exposto na unidade de registro do Quadro 06, categorizado como precário no quesito de infraestrutura, no que tange à falta de laboratório adequado, livros didáticos, manutenção de ar condicionado. Mas a recorrência nas falas dos professores de não terem computadores suficientes e atualizados para a execução do curso em informática, nível médio integrado, revela o contraditório que já se faz presente desde o momento da implementação do Curso, já que por ser um curso de informática havia de ser considerado desde seu início a possibilidade de computadores para que se pudesse realizar-se numa perspectiva integrada, realizando-se o disposto por Gramsci (1982), de se oportunizar o redescobri os conhecimentos, por meio de laboratórios, aqui considerado o laboratório em informática.

Essa desestrutura, entretanto, não deve se vincular apenas ao debate a respeito da escola pública de qualidade, que é o debate mais usual. A questão do financiamento e da infraestrutura se liga também ao entendimento da efetiva materialização de um ensino integrado, já que “A luta pelo financiamento do EMI deve ser vista não apenas como um movimento em defesa da escola pública de qualidade, mas como uma ação concreta, visando à constituição de uma escola unitária (OLIVEIRA, 2009, p. 53-54).

Ao nos depararmos com uma realidade que não apresenta condições infraestruturais pedagógicas para a realização de materialização das práticas pedagógicas formativas, estamos então de frente a um projeto ético político do capital que, a partir da desestruturação, se põe a desmontar qualquer perspectiva de contra hegemonia do Trabalho, pois não se oportuniza ao trabalhador condições para ultrapassar a perspectiva de formação fragmentada, que destitui o sujeito do direito a integrar teoria-prática nos processos formativos.

Todavia, há de se registrar que, após a implantação do Curso de Informática no CIEBT, alguma infraestrutura pedagógica passara a ser viabilizada, de modo que, apesar da desinfraestrutura em maior escala, alguns elementos apontam para a existência de materiais didáticos só existentes nesse ambiente escolar, que não estão disponíveis em outras escolas e que, de outra maneira, não estariam acessíveis ao trabalhador, caso ele não estivesse em curso como o de informática, como é o caso do *Smart Board* e dos computadores que são utilizados como recurso nas práticas pedagógicas dos professores, conforme relatos presentes na unidade de registro no Quadro 07.

**QUADRO 07:** Infraestrutura que dão suporte à integração

UNIDADE DE CONTEXTO	CONTEÚDO PROPOSICIONAL	UNIDADE DE REGISTRO
Entrevista com os professores.	Listagem de materiais que são suporte a práticas pedagógicas integradas.	A gente tem esse “smart board” que pouca gente usa, mas em poucas escolas tem (PROFESSOR DONATELO, 2017)
		Dou minhas aulas no laboratório de informática e isso prende mais atenção dos alunos que as outras aulas fora daqui. (PROFESSOR NEIL, 2016)
		Nós temos até aqui na escola: data show, esse equipamento que ajuda o professor em suas aulas e tudo o mais. (PROFESSOR ALADIN)

**Fonte:** pesquisa de campo

Diferente das práticas pedagógicas de outros cursos e/ou em outras escolas, que podem não ter equipamentos para o desenvolvimento de uma formação na perspectiva integrada, os professores do curso de informática foram paulatinamente garantindo equipamentos tecnológicos de ponta que auxiliam na formação dos alunos. E nessa perspectiva, entendemos que o acesso a essas tecnologias figura como elementos de integração, na medida em que, possibilitando o manuseio de equipamentos tecnológicos que o capital

resguarda não raro somente para filho de burgueses, favorece condições para a atividade escolar ser fundamentada em laboratórios experimentais, tal o preconizado por Gramsci (1982), desenvolvendo-se o sendo criador, por meio da descoberta de métodos e produção de conhecimentos.

### 3.2.2 Um curso de informática integrado sem computadores e ou inadequados ao caráter pedagógico: a contradição na implementação

O ponto que queremos ressaltar, no entanto, é que as condições mínimas necessárias para a materialização do ensino integrado não estavam sendo atendidas no contexto de implantação do ensino médio integrado em informática no contexto do CIEBT, tampouco quando começaram a chegar os primeiros computadores, inadequados para as experimentações pedagógicas. E um bom exemplo para reforçar esse ponto diz respeito às dificuldades encontrada nas falas dos informantes, presentes na unidade de registro do Quadro 08, quanto à disponibilidade e adequação dos computadores.

**Quadro 08:** Inexistência/Inadequação de computadores para a realização do curso

UNIDADE DE CONTEXTO	CONTEÚDO PROPOSICIONAL	UNIDADE DE REGISTRO
Entrevistas com os professores em contexto formal.	Inadequação dos computadores para a realização do curso.	Os problemas começam com a chegada dos computadores que o governo federal mandou para gente. Isso é importante porque já que a gente oferece curso de informática éramos um curso de informática que não tínhamos computador para trabalhar. Era muito importante porque não tínhamos computador e chegaram computadores, inclusive ultrapassados, mas que chegaram, de certa forma, e que foram colocados aqui para que a gente pudesse trabalhar. Os alunos e os professores, principalmente, da área técnica, necessitam disso, já que sabem que é uma escola tecnológica e é muito importante os alunos fazerem as aulas práticas e que, se não tiverem computadores, não tem como trabalhar. (PROFESSOR ALADIN,

		2017)
		<p>A estrutura de informática [...]. é [...] a gente aí tem um laboratório muito bom. E4</p> <p>Pena que a escola não tenha uma estrutura muito boa E4</p> <p>Esses alunos que vão mesmo com uma estrutura muito ruim na, vão atrás de conhecimento de informática. E4</p> <p>A escola não tem material, eu não tenho <i>protobord</i> para a gente ligar os pontinhos, para fazer ligações eletrônicas. E4</p> <p>Não temos aqui, como eu aprendi no CESUPA, foi a universidade o qual eu me formei. Lá tinha todos esses equipamentos, né. E4</p>

**Fonte:** Pesquisa de campo.

O que as falas dos entrevistados presentes na unidade de registro do Quadro acima possibilitam inferir é que, contudo, não existe investimento suficiente para consolidação de um projeto integrado. Notamos isso nos depoimentos dos professores a respeito de seus próprios investimentos para a manutenção da escola, conforme exposto em 3.2.3, o que corrobora com o que Oliveira (2009) destaca, no sentido que:

A forma como o Estado vem se responsabilizando pelo Ensino Médio, tanto no que diz respeito à concepção quanto ao financiamento, são obstáculos à efetivação de um projeto educativo no qual seja garantido não só o acesso aos saberes indispensáveis à formação técnica *stricto sensu*, mas também à apropriação de conhecimentos e à vivência de práticas que contribuam para a atuação na sociedade. (OLIVEIRA, 2009, p.53)

Ou seja, os dados quanto ao financiamento do ensino médio integrado à educação profissional, aqui analisado no contexto de implantação do curso de informática, aproximam-se de pesquisas outras no Brasil que buscaram também analisar processos de implantação de cursos numa perspectiva integrada, revelando pouco investimento, diante da necessidade de estruturas escolares adequadas para a efetiva integração teórico-prática no desenvolvimento da proposta de ensino integrado. Scheibe e Silva (2013, p. 33), por exemplo, analisando a questão do ensino integrado à educação profissional em Santa Catarina, destacam que, “Entre esses desafios, indicados pela análise da experiência vivenciada o estudo realizado, é

importante destacar a ampliação de recursos financeiros para suprir as necessidades de estrutura física e didática das escolas, especialmente no que se refere aos laboratórios”.

Por outro lado, há de se considerar que, no contexto de implantação do ensino médio integrado em informática, quanto à dificuldade de acesso à infraestrutura adequada para seu funcionamento, estava-se numa situação em que se buscava um processo de universalização da proposta de integração, mas sem uma real estruturação básica das escolas que a fossem receber.

### **3.2.3 Da responsabilização do indivíduo diante da falta de investimento Estatal**

Libâneo (2015, p. 70), ao tratar da profissão de professor, salienta que a mesma vem sendo desvalorizada, quer do ponto de vista social como economicamente, ocorrendo isso em grande medida devido “[...] às condições precárias de profissionalização – salários, recursos materiais e didáticos, formação profissional, carreira – cujo provimento é, em boa parte, responsabilidade do governo”. Ou seja, uma das causas dessa desvalorização deve-se também, sendo Libâneo (2015), às *condições precárias de falta de recursos materiais e didáticos* que conduzem os docentes intensificarem seu trabalho pedagógico suprindo por si próprios os materiais necessários desse trabalho.

E essa desvalorização do trabalho docente, intensificada pelas reformas educacionais dos anos 90, delinearam-lhe outras áreas de atuação, para além do pedagógico, constituindo um sobretabalho nas atividades docentes, como o de se responsabilizar pelo financiamento escolar, dada a ausência do aparelho estatal em suprir financeiramente as necessidades da escola. Wonsik e Carvalho (2013, p. 05), analisando a desvalorização e precarização do trabalho docente, a partir das reformas educacionais dos anos 90, destacam que, com as reformas, houve uma inversão na construção do papel do professor ao se instituir a pretensa descentralização das políticas educacionais, representando “[...] para o docente tão somente a liberdade para definir apenas certas regras do dia-a-dia e para assumir, além das obrigações

pedagógicas, a responsabilidade por encontrar saídas e estratégias frente às diferentes dificuldades da escola”.

Quanto ao sobretrabalho docente, a intensificação desse trabalho, muito contribuíram para isso também as reformas educacionais dos anos 90, ao desenvolverem a tese de o professor se constituir protagonista das ações da escola, o que acabou por lhe impor, segundo Evangelista e Shiroma (2007, p. 537), o sobretrabalho, expresso “[...] por meio de uma longa lista de situações que prenunciam o alargamento das suas funções: atender mais alunos, exercer funções de psicólogo, assistente social, participar de mutirões, atividades com pais, elaborar o projeto político pedagógico, controlar situações de violência, entre outras”.

Nas palavras de Wonsik e Carvalho (2013, p. 09), as reformas favoreceram o perfil de um professor *polivalente*, flexível, que, sob as condições mais adversas, deve desenvolver ações pedagógicas e, concomitantemente, resolver também problemas presentes na escola, como falta de recursos, pobreza, fome, etc.: “Ainda, as políticas promovidas para os docentes a partir da década de 1990 atribuíram um novo perfil a estes profissionais. Substituiu-se o transmissor do conhecimento pelo professor reflexivo, mediador do conhecimento, multifuncional ou polivalente, ou seja, aquele que realiza inúmeras funções que extrapolam a sala de aula”.

A questão, contudo, é que numa perspectiva de formação integrada não se pode conceber a fragmentação do trabalho docente, impondo-lhe a solução de problemas como indivíduo, em detrimento de ações de estado e de seu papel “[...] como intelectual crítico, como profissional reflexivo e pesquisador e elaborador de conhecimentos, como participante qualificado na organização da escola” (LIBÂNEO, 2015, p. 71).

E essa fragmentação do trabalho realmente docente, nos moldes explanados por Libâneo (2015), decorrem das orientações do neoliberalismo econômico, que define um estado cada vez mais isento para com os investimentos em políticas sociais, favorecendo o desenvolvimento da pretensa tese de um *compromisso de todos pela educação*, que significa, de maneira bem sorrateira, a privatização dos problemas sociais, fazendo o indivíduo

assumir o que é do estado como se de sua responsabilidade, de maneira estrita, fosse. A esse respeito, Macedo (2011, p. 87) salienta que no

[...] governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 -2002), [...] o neoliberalismo atingiu seu ponto máximo no país. Realizando, por intermédio do Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, a reforma do Estado, que incluía a desburocratização e o enxugamento das contas públicas, através da privatização de empresas estatais, corte de gastos sociais, desregulamentação da economia e forte pressão sobre as entidades sindicais; contribuindo para uma reserva de desempregados, competitividade e aprofundamento das desigualdades sociais, consequência da forte atuação do mercado.

Ou seja, o neoliberalismo vem corroborando cada vez mais para com a precarização do trabalho docente e a instituição do sobretrabalho a esse profissional, ao promover “[...] a desburocratização e o enxugamento das contas públicas, através da privatização de empresas estatais, **corte de gastos sociais** (grifei), desregulamentação da economia e forte pressão sobre as entidades sindicais [...]”. E ainda segundo Macedo (2011, p. 87)

Um dos setores que mais sofreu corte de recursos e ajustes estruturais foi o das políticas educacionais. A reforma educacional primou por orientações economicistas, procurando adequar às políticas educacionais às de desenvolvimento econômico, alinhadas à nova ordem mundial, tendo como suporte financeiro e ideológico organizações multilaterais como O Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional, entre outras (CORAGGIO, 2003; TORRES, 2003).

E no contexto de implantação e execução do curso de informática em nível médio integrado no CIEBT a presença de ações do neoliberalismo se fez presente tanto na ausência de recursos reais para a manutenção de uma perspectiva de ensino integrado como na precarização do trabalho docente, dando-lhe um sobretrabalho, ao favorecer a participação dos professores na manutenção do prédio e equipamentos. Ou seja, como não eram suficientes os recursos, os professores foram chamados a colaborar com a manutenção da escola. Como podemos ver nos depoimentos coletados na unidade de registro presente no Quadro 09, demonstrando que muito do investimento na escola, no que concerne ao ensino médio integrado, foi feito pelos próprios professores e pelo corpo gestor, o que indica que não houve investimento público suficiente.

**Quadro 09:** Manutenção da infraestrutura a partir da contribuição dos professores

UNIDADE DE CONTEXTO	CONTEÚDO PROPOSICIONAL	UNIDADE DE REGISTRO
Entrevistas	Manutenção da infraestrutura a partir da contribuição dos professores	[...] os professores, eles travam uma luta aqui na escola para manter a escola, com pouco recurso porque a escola, nos últimos anos, não teve e não recebeu muitos recursos. Então, o diretor com o esforço mesmo, até mesmo promovendo eventos, está conseguindo levar a escola com bastante dificuldade. Então a gente tem essa dificuldade financeira.E3
		Hoje dez máquinas funcionam. Tinha uma mal que estava funcionando. O que acontece é isso. Esses dez teclados fui eu que comprei, dos dez mouses, os 15 bejamins fui eu que comprei, memórias algumas fui eu que comprei. Então finda tirando do nosso para ver se agente consegue fazer um bom trabalho aqui? E3
		[...] porque a escola ainda conta muito com a ajuda dos próprios professores. É o professor que, por exemplo, se esforça para comprar o que falta. Queimou o ar condicionado, quem vai concertar isso? Não é o estado. É o aluno com os professores que vão fazer coleta, bingo e tal para endireitar o ar-condicionado. Agora mesmo tem um quebrado ai que já propuseram isso. Ei professor tem que fazer um bingo para que agente, pelo menos, chame um técnico para concertar o ar. E2 (Professor Aladin, 2017)

**Fonte:** Pesquisa de campo.



Essa responsabilização do docente para com a gestão financeira no sentido de equipar seus espaços de trabalho indica ainda como era a infraestrutura das práticas pedagógicas do curso de informática. Mostra que existiam carências da ordem de investimento adequado para computadores e demais equipamentos e espaços físicos necessários para se aproximar de um projeto ético-político voltado ao trabalho, no sentido de oportunizar uma formação integrada, para o que muito corroboram instalações físicas adequadas para o processo de redescoberta do conhecimento, articulando teoria-prática, bem como um professor com tempo necessário para mediar o trabalho pedagógico numa perspectiva integrada. A ausência de recursos e de materiais acabava por aproximar o curso mais a um projeto ético-político de interesse do capital, na medida em que o investimento em educação fora concebido como gasto e portanto não necessário, podemos haver tão somente aulas com caráter estritamente expositivas, sem contato com laboratórios, imputando ao professor a responsabilidade por uma dinâmica pedagógica extraordinária, face a ausência de infraestrutura adequada. A esse respeito, há de se considera que

[...] a democratização do Ensino Médio não é só uma questão de ampliação de vagas, [...] exige espaços físicos adequados, bibliotecas, laboratórios, equipamentos e, principalmente, professores concursados e capacitados. Sem essas precondições, discutir um novo modelo, pura e simplesmente, não tem sentido. (KUENZER, 2002 apud OLIVEIRA, 2009, p.53)

De modo que a falta de infraestrutura não presente no Curso de Informática não corrobora para identificar nele um projeto ético-político em favor do trabalho em sentido pleno. Trata-se dessa forma de um ensino que se apresenta integrado apenas em seus aspectos formais, mas que na prática não avançava para além do que ocorre com as demais unidades escolares que também passam por um modelo de sucateamento e desinteresse de investimento por parte do estado.

### 3.3 - CONCEPÇÃO DO PROFESSOR DE COMO INTEGRAR A BASE COMUM À BASE PROFISSIONAL

Ao discutir a categoria integração, Ciavatta (2005, p.87) destaca que integrar pressupõe a “[...] compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos”. E prossegue salientando que, “No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico [...], pleiteia-se que:

[...] a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que busquemos focar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/ trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos.

Nessa perspectiva, trata-se de possibilitar, em termos curriculares, a “[...] integração entre conhecimentos científicos e tecnológicos [...]”, implicando “[...] a superação da simples justaposição de disciplinas [...]”, bem como a “[...] tentativa de promover uma articulação entre saber científico e saber técnico com vistas à não reprodução da dualidade, marca histórica das relações entre formação científica e formação para o trabalho no âmbito do nível médio de ensino” (SILVA; COLONTONIO, 2013, p. 175). A essa configuração, dar-se-ia a constituição de um currículo integrado.

Note-se que o ensino numa perspectiva integrada não significa justaposição de disciplinas. Mas a promoção de ações também didático pedagógicas que possibilitem aos homens e mulheres no interior da escola o desenvolvimento da capacidade de analisar tanto os “[...] processos técnicos que engendram o sistema produtivo [...]” quanto “[...] relações sociais que regulam a quem e a quantos se destina a riqueza produzida [...]” (FRIGOTTO, 2005, p. 74). No dizer de Rodrigues, Araújo, Oliveira e Rodrigues (Inédito), trata-se de

[...] uma postura pedagógica em que o educador assume o compromisso de desenvolver um processo formativo em que o trabalhador tenha o direito a uma formação *omnilateral*, opondo-se a formações aligeiradas, porque comprometidas com o aqui-agora dos interesses do mercado. Esse compromisso parte do princípio de que as camadas populares necessitam se apropriar “[...] das ferramentas culturais

necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem” (SAVIANI, 2006, p. 71).

No contexto de implantação do curso de informática, nível médio integrado, faltara, contudo, uma maior compreensão do que seria integração, não raro sendo entendida como a possibilidade de integrar a formação às necessidades do mercado, de modo a prover os aprendizes das condições imediatas para ingressos a uma pretensa empregabilidade, muito isso colaborando para com os interesses do capital em detrimento dos interesses dos trabalhadores, ao se permitir a continuação da fragmentação da formação para esses últimos.

Assim, ao se promover a fragmentação da formação, sem articular conhecimentos científicos e tecnológicos, mantém-se a dualidade da formação imposta pela divisão técnica do trabalho oriunda do modo de produção capitalista, não se possibilitando que teoria e prática fossem tratadas como práxis. E essa possibilidade se apresenta como elemento de um projeto ético-político neo-liberal, favorecendo o capital, que objetiva a formação aligeirada dos trabalhadores e com um pretense mínimo de conhecimentos para o desenvolvimento da produção por ele pleiteada, a exemplo do proposto ao longo da história da educação brasileira que separa teoria da prática, dando maior importância à primeira em detrimento da segunda, quando ocorre, ou inviabilizando qualquer possibilidade de integração entre ambas.

Se a práxis é fundamento do conhecimento; isto é, se o homem só conhece um mundo que é objeto ou produto de sua atividade, e se, além disso, só o conhece porque atua praticamente, e graças a sua atividade real, transformadora, isso significa que o problema da verdade objetiva, ou seja, se nosso pensamento concorda com as coisas que existem antes dele, não é um problema que se possa resolver teoricamente, em mero confronto teórico de nosso conceito com o objeto, ou de meu pensamento com outros pensamentos. O que significa que a verdade de um pensamento não pode fundamentar se não sair da própria esfera do pensamento. Para mostrar sua verdade, tem que sair de si mesmo, plasmar-se, adquirir corpo na própria realidade, sob a forma de atividade prática. Só então, situando-o em relação com a práxis enquanto esta se encontra impregnada por ele, e o pensamento, a seu turno, é, na práxis, um pensamento plasmado, realizado, podemos falar de sua verdade ou falsidade. É na prática que se prova e se demonstra a verdade, o “caráter terreno” do pensamento. Fora dela, não é verdadeiro nem

falso, pois a verdade não existe em si, no puro reino do pensamento, mas sim na prática (VÁZQUEZ, 1968, p.155-156).

Assim, a integração pressupõe a práxis entre teoria-prática, de modo a permitir a unidade das bases comuns e tecnológicas, partindo do trabalho como princípio educativo (cf. Ciavatta, 2005). Essa possibilidade se apresenta como elemento de um projeto ético-político dialético, favorecendo o trabalho, a exemplo de como a escola unitária foi proposta por Gramsci (1982):

A crise terá uma solução que racionalmente deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (técnica, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. (GRAMSCI, 1982, p.118).

E o trabalho como princípio educativo na perspectiva de ensino integrado pressupõe entender que o mesmo, “[...] no sentido ontológico, é princípio e organiza a base unitária do ensino médio por ser condição para se superar um ensino enciclopédico que não permite aos estudantes estabelecer relações concretas entre a ciência que aprende e a realidade em que vive” (RAMOS, 2008, p. 4). No CIEBT, no quando da implantação do ensino médio integrado em informática, as falas dos entrevistados revelaram vaga orientação de como deve se processar um ensino integrado, o que se explica tanto pela história de como o mesmo ocorreu, sem debates locais quanto ao que seria a integração proposta, quanto ligado à finalidade desse ensino na região, muitas vezes preceituado pela lógica de mercado, empregabilidade.

### **3.3.1 A forma como a integração foi concebida pelos professores no Curso de informática**

Nesta seção, partimos do pressuposto de que, não existindo prática que se fundamente sem teoria, é preciso compreender o que se pensa sobre integração para se encontrar o que se está se executando de integração. A fala dos entrevistados presentes na unidade de registro do Quadro 10 evidencia uma compreensão de integração como junção do ensino médio com a educação profissional.

**Quadro 10:** Concepção de integração como junção do EM com EP

UNIDADE DE CONTEXTO	CONTEÚDO PROPOSICIONAL	UNIDADE DE REGISTRO
Entrevista com os Professores.	Concepção do EMI como proposta de ensino que visa formar o aluno tanto para ter uma profissão quanto para dar continuidade aos estudos superiores.	Sobre a questão do integrado, nós tivemos a partir do governo Lula, quando o Lula faz, se coloca um novo currículo, um ensino médio que se apresenta. Essa possibilidade dos jovens poderem estar ingressando em uma carreira técnica no ensino médio. (PROFESSOR ALADIN)
		Acho que o ensino integrado ele está visando é o desenvolvimento profissional do aluno. Igual nos Estados Unidos que o cara já sai da faculdade e já tem uma profissão e já sai, praticamente, integrado da faculdade. Então, o ensino profissionalizante depois disso, dessa integração, do profissionalizante com o regular, seria essa de sair da escola direto para a faculdade. (PROFESSOR DONATELO, 2017)
		É isso de tentar dar uma profissão e de leva preparar para o vestibular (PROFESSOR NEIL)

**Fonte:** Pesquisa de Campo.

Assim, a insistência de que o ensino integrado leva o aluno para o mercado de trabalho, que forma profissionalmente, nos leva a inferir a não concepção do EMI entre os professores, como o preceituado por Ciavatta (2005) e Ramos (2008). O nome é utilizado, mas a concepção e principalmente o projeto ético-político exposto é o de um ensino profissionalizante, que oportuniza a entrada no mercado. Pensa-se o ensino integrado com ensino profissionalizante.

Essa dimensão da formação humana inicia por reproduzir a divisão do trabalho e fragmentar o humano alvo da educação, já que, “[...] ao mesmo

tempo, a forma capitalista da indústria moderna reproduz aquela divisão de trabalho de maneira ainda mais monstruosa, na fábrica propriamente dita, transformando o trabalhador no acessório consciente de uma máquina parcial” (MARX, 1989, p. 555).

A ausência da compreensão de como se dá o ensino integrado tem muito haver como uma falta de formação específica para práticas pedagógicas voltados para formação *omnilateral* do aluno, ao considerarmos que:

[...] a sociabilidade capitalista [...] instaura um terreno repleto de contradições. Embora fundado na divisão do trabalho, nesse terreno, encontram-se postas as possibilidades de uma formação humana em sua plenitude, por meio do desenvolvimento da ciência e das forças produtivas que produzem o necessário para suprir as necessidades vitais e espirituais de todos os indivíduos. (SOUSA, 2012, p.95)

Faltara, então, formação continuada para os docentes do CIEBT, no quando da implementação do curso de informática, nível médio integrado, de modo que os professores tivessem contato com a teoria de ensino integrado, de modo a se construir coletivamente uma concepção de ensino integrado, para o que muito poderia ter contribuído, como exposto na seção 3 deste capítulo, um processo de organização escolar que tematizasse a nova cultura de ensino, a integração. É nesse sentido que Libâneo (2015, 71) enfatiza que “A formação continuada é uma maneira diferente de ver a capacitação profissional de professores [...]”, pois “[...] visa ao desenvolvimento pessoal e profissional mediante práticas de envolvimento dos professores na organização da escola, **na organização e articulação do currículo** (grifei) [...]”.

### 3.2.2 O planejamento das ações integradas

A concepção de integração como aliança entre EP e EM materializava-se no planejamento que ocorria nos anos seguidos à implantação do ensino médio integrado à educação profissional, em informática, quando os professores, tanto da base comum quanto da base profissionalizante, se reuniam para a construção coletiva de documentos que norteassem suas práticas pedagógicas em sala de aula. Mas os dados de fala presentes na unidade de registro do Quadro 11 revelam reuniões focadas na feitura de um Plano de Trabalho Anual, capaz de direcionar que atividades deveriam ser realizadas no curso anualmente. Note-se que não se registram ações de

discussão sobre o seria ensino integrado, as bases de princípios e finalidades. As reuniões eram de natureza pragmática: organizar o que deveria ser realizado.

**Quadro 11:** Planejamento das práticas pedagógicas.

UNIDADE DE CONTEXTO	CONTEÚDO PROPOSICIONAL	UNIDADE DE REGISTRO
Entrevista com os professores.	Planejamento das práticas pedagógicas.	Todo início de ano, início de semestre agente faz um negócio chamado PPA e PPD, plano de trabalho anual e plano de trabalho docente. (PROFESSOR DONATELO, 2017)
		A gente se encontra no período do planejamento para construir o PPA que vai dizer como é que dá para trabalhar as disciplinas. (PROFESSOR NEIL, 2016)

**Fonte:** Pesquisa de campo.

No entanto, esse, que deveria ser um momento oportuno para o debate teórico a respeito das concepções de ensino integrado, terminavam por ser apenas mecanismo de distribuição de carga horária, de como realizar um trabalho disciplinar: “A gente se encontra no período do planejamento para construir o PPA que vai dizer como é que dá para trabalhar as disciplinas. (PROFESSOR NEIL, 2016). A orientação do que é ensino integrado foi sempre delegada ao PPA: “O PPA que vai dizer como é que dá para trabalhar as disciplinas”, terminando-se por se constituírem as reuniões mais com um aspecto normativo que formativo, não se possibilitando ao professor desenvolver suas *potencialidades*, limitando as reuniões e os docentes a um exercício de definição de metas, mas sem a compreensão do que se estaria a fazer em termos de ensino integrado, de modo que

Devido a essa dilaceração do trabalho e do trabalhador, nega-se a dimensão da totalidade do trabalho e, por conseguinte, do conhecimento geral e de seu domínio, estabelecendo, assim, o caráter unilateral do ensino, o que limita o operário a uma habilidade muito particular, impossibilitando-o de passar a uma habilidade ou ocupação mais moderna, mais ampla, por não poder desenvolver suas potencialidades (SOUSA, 2012, p.96)

Nas reuniões, faltara o debate de, naquilo que compete à integração entre as bases comum e profissional, esses elementos tanto de concepção quanto do planejamento das disciplinas se apresentariam alinhados à proposta teórica do ensino integrado quando em favor da classe trabalhadora.

Todavia, a integração do ensino, conforme vamos acompanhando o desenvolvimento das falas dos entrevistados, passa a revelar a concepção que mais separa ensino profissionalizante da base comum do que integra, de fato. No Quadro 12, em sua unidade de registro, percebemos que as lacunas da formação do professor, naquilo que compete ao que é específico do ensino integrado, apontam para dificuldades de elaboração de metodologias voltadas à integração.

**Quadro 12:** Concepção de Metodologia similar entre EMI e EP ou EM

UNIDADE DE CONTEXTO	CONTEÚDO PROPOSICIONAL	UNIDADE DE REGISTRO
Entrevista com os professores.	Não existe diferença entre trabalhar com o ensino integrado, ou com o ensino profissionalizante. Não a respeito de concepção, ou método. A diferença que é notada é em razão do tempo. Menor carga horária do EMI em comparação com o EMR e o Proeja tem menos tempo que o EMI.	Para nós cada escola hoje está trabalhando de forma comum como trabalha em todas. A escola de Cameté Osvaldina, SENAI e mesmo Simão Jatene. Da mesma forma que se trabalha nas outras escolas, a gente está trabalhando aqui. (PROFESSOR ALADIN, 2017)
		Não existe porque, assim Proeja já é mais rápido. Então, tem que ter uma dinâmica mais rápida, mais prática, e os outros não. Então a única diferença maior é que o Proeja vai mais rápido. Entra e já quer saber como instala e como programa e como se faz banco de dados e qual é o programa. Os outros, vão por uma teoria mais atraente, mas pra teoria depois. Proeja e não Proeja a gente vai mais na prática. (PROFESSOR DONATELO, 2017)

**Fonte:** pesquisa de campo



De acordo com as falas dos entrevistados, os professores do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática não trabalham apenas com a modalidade integrada. São professores que trabalham com EM e com o Subseqüente e o Proeja, não havendo, para eles, nítida diferença de metodologia aplicada às modalidades, segundo eles, revelando que, apesar do discurso de que é um ensino diferenciado e que integra, a prática mostra que o Curso de Informática não superou as práticas da escola dual, sejam as práticas do EM e do EP concebidos ser integração.

Ramos (2005, p. 114), ao discutir o currículo numa perspectiva integrada, salienta que a integração deve “[...] possibilitar às pessoas compreenderem a realidade para além de sua aparência fenomênica [...], de modo que, “Sob essa perspectiva, os conteúdos de ensino não têm fins em si mesmos nem se limitam a insumos para o desenvolvimento de competências. Os conteúdos de ensino são conceitos e teorias que constituem sínteses da apropriação histórica da realidade material e social pelo homem”. E destaca ainda que o percurso formativo para uma perspectiva integrada apresenta novos desafios, quanto à

[...] organização do currículo de ensino médio integrado ao ensino técnico sob os seguintes pressupostos: a) que conceba o sujeito como ser histórico-social concreto, capaz de transformar a realidade em que vive; b) vise à formação humana como síntese de formação básica e formação para o trabalho; c) tenha o trabalho como princípio educativo no sentido de que o trabalho permite, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes; d) seja baseado numa epistemologia que considere a unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos e numa metodologia que permita a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto à sua historicidade, finalidades e potencialidades; e) seja baseado numa pedagogia que vise à construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos, no sentido de que os primeiros fundamentam os segundos e esses evidenciam o caráter produtivo concreto dos primeiros; f) seja centrado nos fundamentos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno, tendo como eixos o trabalho, a ciência e a cultura. (RAMOS, 2005, p. 17-18).

Todavia, quando os professores salientam que estão a trabalhar tal qual trabalham com o ensino médio regular, não numa perspectiva integrada, pode-se inferir que o ensino tivesse a conotação de fornecer a profissão em

informática imediata para os interesses de empregabilidade, a partir dos conteúdos das disciplinas profissionalizantes, enquanto se preparava para o ingresso no vestibular, a partir das disciplinas de caráter propedêutico.

### 3.3.3 A consciência de que teoria e prática ainda não se articulam no Curso de informática

Apesar de ser uma proposta de ensino diferente, a questão do ensino médio integrado em informática, isso ainda não está sendo realizado. E os professores demonstram ter consciência disso, como poderemos verificar no Quadro 13, a respeito da consciência do contraditório entre a concepção integrada e sua materialização.

**Quadro 26:** Contraditório entre concepção e prática

UNIDADE DE CONTEXTO	CONTEÚDO PROPOSICIONAL	UNIDADE DE REGISTRO
Entrevista com os professores.	Ensino integrado é questão de ensino técnico, nada tendo de relação com ensino médio, de onde a dedução de que ensino médio integrado em informática estava previsto, mas não materializado, dada a falta de formação sobre essa perspectiva formadora.	Esse processo é alguma coisa mais específica de quem está estudando isso e como nós fazemos parte mais do ensino médio regular, a gente não se liga muito no que acontece no técnico. As pessoas, inclusive, nem sabem com funciona o ensino técnico integrado. Até porque ele trabalha em uma lógica diferente do que a gente trabalha no ensino regular e as pessoas e professores que não meus colegas não entendem isso. Eles não entendem quando a gente termina uma turma, um curso em junho, mas não vão até o final, já terminaram agora, concluíram a faze deles. Imagine pelos professores que não imaginam isso, pelas pessoas comuns que, normalmente, vivem ai. Os pais mesmo dos meninos, não sabem no que o garoto está se formando aqui. A escola tecnológica é uma coisa, assim, nova parece. Não é tão nova assim, mas dentro de uma roupagem, dessa roupagem que se deu a partir do governo lula por

		<p>exemplo, ela ainda não está consolidada e as pessoas não sabem, exatamente, o que ela é. Até porque as escolas não oferecem uma estrutura física adequada para essa coisa aqui. É um ensino que eu ainda acho que está no mesmo limbo. Está perdido se for dar importância para ele. E2 ( PROFESSOR ALADIN)</p>
--	--	--

Assim, o ensino médio integrado, no contexto do curso de informática, revela que a integração como proposta de ensino encontrava dificuldades para se consolidar no CIEBTE, em Cametá, já que as entrevistas apontavam para uma carência de consciência e de formação para atuação com o Ensino Médio Integrado. A comunidade não sabia o que era, por não ter sido conquista direta dela, em termos de organização cultural da escola, de modo que, no CIEBT, acabava-se por se pensar a integração sem a compreensão de articulação com um projeto de fornecer as bases científicas aos discentes, a partir da integração teórico-prática, não havendo condições de formação continuada aos docentes quanto ao ensino integrado, bem como carência física estrutural e uma carência de formação do professor de como é que deve ocorrer o Ensino Médio Integrado, a integração entre educação profissional e de nível médio encontrava dificuldades para o seu desenvolvimento no curso de informática.

A integração das bases comum e tecnológica no CIEBT tinha dificuldades para se materializar, revelando-se como ainda predominava uma separação entre o que é EM e o que é EP e uma separação do que é teórico para o que é prático. De tal sorte que a proposta de ensino integrado não avançava para além da perspectiva do discurso, não se materializando tanto por falta de compreensão dos fundamentos do ensino integrado, quanto pela falta de estrutura, já que “não se tem como dar aula prática sem computadores”, redescobrimo o percurso da construção do conhecimento socialmente produzido pelo trabalho humano, quando pela falta de uma cultura organizacional na escola voltada para o debate e implementação do ensino integrado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história da humanidade é a história da luta de classes, de tal sorte que poderemos sempre polarizar o debate entre dominante e dominados, opressores e oprimidos, poderosos e submissos.

O modo como essa luta de classes se manifesta em nosso tempo, tempo de um modo de produção capitalista, põe em oposição: burgueses de um lado e trabalhador de outro. Sendo burgueses os donos dos meios de produção, objeto e instrumento do trabalho, e trabalhadores os donos da força de trabalho.

O humano que necessita do trabalho para sobreviver, sem o qual suas necessidades não podem ser satisfeitas, impõe a burgueses e trabalhadores uma relação de suas posses. Essa relação, no entanto, não é paritária, ou mesmo justa, de modo que a propriedade dos meios de produção conduz a compra da força de trabalho em uma relação capitalista que transforma paulatinamente o trabalhador em mero objeto a ser adquirido no mercado de trabalho.

A luta entre burgueses e trabalhadores, dessa maneira, se dá de modo que a burguesia busca estratégia de manutenção dessa ordem, enquanto o trabalhador busca estratégias de subversão dessa ordem. De modo que os meios e caminhos que levam à manutenção das relações sociais existentes interessam à burguesia e, de modo antagônico, as relações que conduzem a uma ruptura com a ordem estabelecida manifestam-se como interessantes ao trabalhador.

Essa luta de classe entre burgueses e trabalhadores pode ser classificada de várias formas, tais como: patrão e operário, os que não precisam da força de trabalho para sobreviver, e os que precisam da força de trabalho para sobreviver, ou Capital e Trabalho. A luta de classes de nosso tempo, portanto, caracteriza-se como uma luta entre Capital e Trabalho.

Essa luta entre Capital e Trabalho não se realiza apenas no âmbito econômico. O campo pedagógico também é palco da luta entre Capital e trabalho. A disputa entre escola dual e escola integral, no Brasil, é reflexo, no

campo pedagógico da disputa entre Capital e Trabalho. História recente, essa disputa entre escola dual e escola integrada se deu na legislação educacional no embate entre o decreto lei 2208/97 e o decreto lei nu 5154/2004. E dentro do contexto dessa pesquisa essa disputa tem se dado no confronto entre a forma integrada de ensino e o ensino integrado formal(izado), realizado, materializado.

Por forma integrada de ensino entendem-se os aspectos formais como o ensino integrado tem sido viabilizado na escola. Ou seja, os aspectos formais que, no contexto do CIEBT/Cametá, envolvem principalmente a nomenclatura usada; a matrícula única de EM e EP e a diplomação única. Aspectos presentes no Curso Técnico de Nível Médio em Informática, mas que não dão conta de um ensino integrado formal(izado), sendo esse muito mais que a forma com se apresenta, e sim, o conteúdo, a essência apresentada em sua prática.

Por ensino integrado formal(izado) entendem-se os aspectos de formativos que conduzem à superação de um tipo de ensino caracterizado por um ensino dual que ratifica uma estrutura de sociedade pautada na exploração da classe trabalhadora pelos donos dos meios de produção. Com isso destacamos que esse ensino integrado formal deve ser um ensino que apresente, em suas práticas pedagógicas, aspectos que contrariem as características de um ensino dual.

A escola dual, pautada em um projeto ético-político em favor do capital, apresenta características comuns ao processo de subjugar o trabalhador e transformá-lo em mera mercadoria a ser negociada no mercado de trabalho. Dessas características destacamos três: (i) a exclusão do trabalhador na elaboração do projeto ético-político que norteia as práticas pedagógicas, (ii) uma construção ética baseada na divisão do trabalho que delega ao trabalhador os aspectos pragmáticos e imediatos da produção de bens e (iii) a alienação dos instrumentos e objetos de trabalho adequados a seu desenvolvimento pleno. De forma que a participação da comunidade escolar na elaboração do projeto do curso de informática; a concepção de integração entre teoria e prática nos professores e o acesso à infraestrutura adequada ao

pleno desenvolvimento do aluno se apresentam como características de superação do modelo dual de escola e definem a integração do ensino, não só nos aspectos formais, mas nos aspectos reais.

A história de nosso tempo se caracteriza, então por disputas entre o Capital e o Trabalho que se manifestam a partir das práticas pedagógicas velando um projeto ético-político que ora se apresenta como mantenedor de uma ordem social em favor do Capital, ora se apresenta como transformador da realidade social, o que favorece o Trabalho.

O que buscávamos era compreender Como foi desenvolvido o prescrito e o materializado no processo de implementação/execução do Curso de Informática do CIEBT/Cametá em uma perspectiva de Ensino Médio Integrado. O Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática, a priori, desponta no campo educacional como conquista do Trabalho frente ao Capital por se propor “travessia” de um tipo de escola dual para um tipo de escola unitária.

No município de Cametá e na Região do Baixo Tocantins, contamos com sete anos de Cursos de Nível Médio Integrado, ofertados pelo CIEBT Cametá. O que, em alguma medida, já representa conquista da classe trabalhadora da região frente ao avanço do Capital simbolizado pela Hidrelétrica de Tucuruí.

No entanto, a pesquisa evidenciou que apesar do Curso de nível Médio Integrado em Informática proporcionar uma forma integrada para seus alunos, não tem viabilizado um ensino integrado. Possibilita a forma integrada por proporcionar a seus alunos matrícula única e por diplomar os concluintes, habilitando-os para o trabalho profissional e para seguir os estudos, a exemplo de quem almeja fazer ensino superior. Todavia, não tem proporcionado ensino integrado ao não ter dado condições materiais de integração, de fato, do ensino profissionalizante com o ensino médio.

O não envolvimento da comunidade com a escola, a falta de Infraestrutura adequada e a concepção dos professores equivocada do que seja ensino integrado geraram contraditórios que fazem com que os alunos, não na forma, mas na prática, ainda recebam um ensino onde formação

profissional e estudo humanístico se distanciam e são vistos como coisas separadas.

Portanto, o Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática, baseado em um projeto dual e neotecnicista, forma trabalhadores sem o desenvolvimento e envolvimento do Ensino Integrado.

Como vimos, o alargamento das possibilidades de uma escola para profissionalização e de escola de nível médio, em uma região onde o nível médio e o ensino profissional ainda não atendem às necessidades da população, pode ser encarado como ganho da classe trabalhadora.

No entanto, a oferta, a não alienação, pode ser feita de várias maneiras. Atendendo às necessidades da comunidade para qual o curso é ofertado, ou atendendo às necessidades de um capital que necessita de mão de obra qualificada.

Os cursos profissionalizantes não vieram à Cametá em função de uma mobilização da população local que tinha necessidades que eram as suas por curso. Eles vieram tanto de um movimento de conquistas de trabalhadores externos à realidade que, pouco conhecimento possuíam das necessidades locais atreladas às necessidades da indústria e do comércio na região, que sentiram a urgência de ter à sua disposição mão-de-obra mais qualificada. A ideia de transferir os custos de formação profissional que, de outra forma, deveriam ocorrer na própria indústria ou no próprio comércio para o setor público, foi determinante.

Assim, compete à escola formar profissionais com qualificação mínima para o trabalho que precisa ser desempenhado nos ofícios e nos empregos oferecidos por setores da indústria em Barcarena, em Tucuruí e nos setores do comércio local.

Essas considerações se mostraram a partir de perguntas que nortearam nossa investigação. Sendo essas: 01 – Como fora prescrito o Ensino Médio Integrado em Informática nos documentos orientadores da implementação do curso? 02 – Quais ações foram executadas para a materialização do processo de implementação do Curso Técnico de Nível

médio em Informática? 03 – Que elementos de integração ou não integração estiveram presentes na implementação/execução do Curso de Informática?

De modo que objetivamos em cada capítulo a apresentar 01 – Compreender como fora prescrito o Ensino Médio Integrado em Informática nos documentos orientadores da implementação do curso. 02 – Depreender quais ações foram executadas para a materialização do processo de implementação do Curso Técnico de Nível médio em Informática. 03 – Analisar que elementos de integração ou não integração estiveram presentes na implementação/execução do Curso de Informática.

Ou seja, o que analisamos nessa pesquisa é que o Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática foi implantado pelo CIEBT numa perspectiva de ensino médio integrado, mas com dificuldades reais de se viver um ensino integrado, seja pela falta da infraestrutura para o desenvolvimento do curso em informática, seja pela lógica de mercado que impusera a sua elaboração e execução, seja pela falta de uma cultura de organização escolar em torno de um projeto de ensino integrado.

Assim, quanto à implantação, o curso não nasceu do ponto de vista de uma integração participante, em que os sujeitos participam, dialogam, defendem a proposta; foi pensado em uma perspectiva que aquilo, o curso, era o que dava empregabilidade. Então, por trás da implantação não estavam os interesses dos sujeitos da região, com sua vocação econômica; mas se pensava pela lógica do capital, com o domínio das técnicas de informática. Não foi pensado em uma perspectiva de integrar uma formação às reais necessidades da comunidade, no sentido de desenvolvê-las, propiciando formação que articulasse de forma integrada os conhecimentos diversos oriundos do trabalho humano.

A pesquisa demonstrou que no processo de implantação, contudo, houve uma inquietação dos docentes no sentido de saber como fazer o ensino médio integrado. O que demonstra que no processo de implantação os sujeitos não foram formados. Ou seja, se você quer formar um tipo novo de homem há necessidade de se formar do ponto de vista de uma *práxis* esse tipo de humano; esse processo de implantação não se pautou nessa perspectiva



Tanto é que os dados mostram que não houve formação para esses sujeitos no CIEBT. Os dados demonstram que do ponto de vista curricular o currículo não foi desenhado para integrar a formação no sentido dos sujeitos procederem o fazer-pensar em unidade, de forma dialética, pois de um lado disciplinas técnicas e, de outro, disciplinas propedêuticas, sem articulação – umas formando para o vestibular; outras para a profissão. As técnicas tinham um laboratório iniciante; e as propedêuticas “não precisavam (?)”. Os objetos de conhecimento das disciplinas propedêuticas não integravam teoria e prática no seu fazer; eram conteúdos disciplinares. As disciplinas do ato técnico não tratavam da questão da economia, dos contextos produtivos da região, mas ficavam estritamente relacionados ao caráter técnico da informática, voltando-se estritamente para compreender os processos técnicos de hardware e software.

A pesquisa demonstra, quanto ao financiamento, que houve pouco destino de recurso. Quer dizer houve elementos de integração, porque, na execução, após o momento de implantação, houve laboratórios iniciais, pequenos, com dificuldades, mais muito incipiente; mas para haver uma integração é preciso que haja vivência. E laboratório em larga escala.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima e COSTA, Ana Maria Raiol da. Formação dos jovens frente aos desafios da sociedade contemporânea: o Ensino Médio Integrado e o projeto de emancipação. Encaminhado para revista do cedes. s/d.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson do Socorro e ALVES, João Paulo da Conceição. Indicadores educacionais e a ideia da integração do ensino: o ensino médio na Amazônia sob análise. In: Novos Cadernos NAEA. V.18, n.3, p.231-260, jun-set. 2015.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima e COSTA; Ana Maria Rayol e SANTOS, Manuela Tavares. Organização do trabalho pedagógico e ensino integrado. In: Trabalho necessário. Issn:1808 – 799x ano 11, n17, 2013.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima e FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. In: Revista Educação em Questão, Natal, v. 52, n.38, p.61-80, maio/ago. 2015.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. O marxismo e a pesquisa qualitativa como referências para investigação sobre educação profissional. CNPq. [www.ufpa.br/ce/gepte](http://www.ufpa.br/ce/gepte)

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70. 2011.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação? São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL, (1996). Lei n.9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. Seção 1.

BRASIL, (1997). Decreto n. 2.208, 17 de abril de 1997. Regulamenta o / 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei Federal n. 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 18 abr. Seção 1.

BRASIL, (1997). Decreto n. 5.154, 23 de Setembro de 2004. Regulamenta o / 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei Federal n. 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jul. Seção 1.

CÂMARA, Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. In: Revista Interinstitucional de Psicologia, 6 (2), jul - dez, 2013,179-191.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). ENSINO MÉDIO INTEGRADO: concepção e contradições. Rio de Janeiro: ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO (EPSJV), 2005.

DEMO, Pedro. Introdução da Metodologia da Ciência. 1985.

ECO, Humberto. Como se faz uma tese. Tradução: Gilson Cesar Cardoso de Souza. São Paulo: Perspectiva, 2008. 21. Ed.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e

obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a10v33n3.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. In: PERSPECTIVA, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001.

\_\_\_\_\_. PREFÁCIO. IN: Filosofia da práxis e dialética da educação profissional. Org: ARAÚJO, Ronaldo M. de Lima e RODRIGUES, Doriedson S. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

\_\_\_\_\_. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). ENSINO MÉDIO INTEGRADO: concepção e contradições. Rio de Janeiro: ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO (EPSJV), 2005.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Maria de Fátima Cabral Marques Gomes. Avaliação de políticas sociais e cidadania: pela ultrapassagem do modelo funcionalista. In: Avaliação de políticas e programas sociais teoria e prática. Org: SILVA, Maria Ozanire da Silva e. São Paulo: Veras Editora, 2001.

GODOY A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, 35(2), 57-63. (1995a).

IBGE. *Contagem da População 2007*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/contagem2007/default.shtm>>. Acesso em: 25 mar. 2010.

KOPNIN, P. V. A dialética como lógica e teoria do conhecimento. Rio de Janeiro. Editora Civilização Brasileira S.A. 1978

KOSIK, KOSIK, Karel. Dialética do Concreto. 7a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1973

KUENZER, Acácia Z.; GARCIA, Sandra Regina de O.. O ensino médio integrado à educação profissional no estado do Paraná: desafios na implementação de uma política pública. In: SILVA, Monica Ribeiro da. (Org.). Ensino Médio Integrado: travessias. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório e trabalhos científicos. São Paulo : Atlas, 1983.

LIBANEO, José Carlos. Didática. São Paulo Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyloa, 2006.

\_\_\_\_\_. Organização e gestão da escola: teoria e prática. São Paulo: Heccus Editora, 2015

MACHADO, L. Pedagogia do Trabalho. In: FIDALGO, F; MACHADO, L. Dicionário da educação profissional. Belo Horizonte: Núcleo de Estudo sobre Trabalho e Educação, 2000.

MARX, Karl. O Capital: crítica da Economia Política. Livro 1 – O processo de produção do Capital. Tradução: Reginaldo Sant’Ana. Rio de Janeiro: Beltrand Brasil, 1996. 15. Ed.

MARX, Karl Heinrich e ENGELS, Friedrich. Manifesto Comunista. São Paulo –

SP: Jarh, 1999.

MACÊDO, Lenilda Cordeiro de. Estado, sociedade e política educacional brasileira: uma possível análise. In: ESPAÇO DO CURRÍCULO, v.4, n.1, pp.78-91, Março a Setembro de 2011.

MAYORAL, Maria Rosa Palazon. A filosofia da práxis segundo Adolfo Sanchez Vásquez. In: A teoria marxista hoje. Problemas e perspectivas. Buenos Aires – Campus Virtual, 2007.

MENDES, A. M. Escuta e resignificação do sofrimento: o uso de entrevista e análise categorial nas pesquisas em clínica do trabalho. In Sociedade Brasileira de Psicologia Organizacional e do Trabalho (Org.), *Anais Eletrônicos do II Congresso de Psicologia Organizacional e do Trabalho*. Brasília, DF. Retrieved May 06, 2006, fron.

OLIVEIRA, Ramon. Possibilidades do Ensino Médio Integrado diante do financiamento público da educação. 2007

PELLISSARI, Lucas Barbosa. O abandono escolar na educação profissional e sua relação com o fetiche da tecnologia: avanços e limites do ensino médio integrado no Paraná. In: SILVA, Monica Ribeiro da. (Org.). *Ensino Médio Integrado: travessias*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

PARÁ, PPA. Centro Integrado do Baixo Tocantins. 2015

PARÁ, PPP. Centro Integrado do Baixo Tocantins. 2015

PISTRAK, Fundamentos da Escola do Trabalho. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

MINAYO, M. C. S. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1999.

OLIVEIRA, Francisco de. *Os direitos do antivalor*. Petrópolis: Vozes, 1998.

RODRIGUES, Adenil Alves. Juventude, trabalho e educação: a formação da identidade pescadora dos jovens da Colônia de Pescadores Artesanais z- 16 de Cametá-PA / 2016. Dissertação.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Guadêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). *ENSINO MÉDIO INTEGRADO: concepção e contradições*. Rio de Janeiro: ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO (EPSJV), 2005.

RAMOS, Marise. “Marcos conceituais do Ensino Médio integrado: proposta para discussão”. Contribuição de Marise Ramos à reunião com a SEB e SETEC – MEC, realizada em Brasília nos dias 27 e 28 de maio de 2008 (mimeo). 2008.

RODRIGUES, Doriedson S.; ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; OLIVEIRA, José Pedro Garcia; RODRIGUES, Maria Isabel Batista. *Ensino médio integrado: implicações nas práticas docentes e nas questões de gestão e financiamento*. 2017 (Inédito)

Rodrigues, Doriedson do Socorro. *Saberes sociais e luta de classes: um estudo a partir da Colônia de Pescadores Artesanais Z-16 Cametá/ Pará*, 2012. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Belém. 2012.

RAMOS, Marise Nogueira. Referências formativas sobre práticas em educação profissional. IN: *Filosofia da práxis e dialética da educação profissional*. Org: ARAÚJO, Ronaldo M. de Lima e RODRIGUES, Doriedson S. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, Monica Ribeiro da. *O ensino médio como um campo de disputas:*

interfaces entre políticas educacionais e movimentos sociais.2014

SILVA, Silvanilza Baia da. Educação profissional e desenvolvimento local: a prática de formação do trabalhador no Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins- Cametá. 2015.

SCHEIBE, Leda; SILVA, Filomena L. G. Rodrigues da. Ensino Médio integrado à educação profissional e sua potencialidade para a formação dos estudantes de nível médio: considerações sobre a experiência em Santa Catarina. In: SILVA, Monica Ribeiro da. (Org.). Ensino Médio Integrado: travessias. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

SILVA, Monica Ribeiro da; COLONTONIO, Eloise Medice. Integração curricular; o que revelam as primeiras iniciativas do ensino médio integrado e suas propostas pedagógicas. . In: SILVA, Monica Ribeiro da. (Org.). Ensino Médio Integrado: travessias. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

SAUER, Rosicler e SILVA, Maria Cecília de Paula. O currículo integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia: contribuições do Projeto Pedagógico Institucional. In: Trabalho & Educação Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, Faculdade de Educação/UFMG. V.23, n.2 mai./ago. 2014.

SAVIANE, Demerval. Filosofia da Educação: crise da modernidade e o futuro da filosofia da práxis. In: Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas. GARCIA, W.E.(org.). São Paulo, Cortês, 1980.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. Filosofia da Práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23. Ed. Ver e atual. – São Paulo: Cortez, 1993.

SOUSA, Raimundo Valdomiro. *Campesinato na Amazônia: da subordinação à luta pelo poder*. Belém: NAEA, 2002.

TIRIBA, Lia. “de olho” nos sujeitos-trabalhadores e suas experiências de classe: contribuições ao campo trabalho e educação. In: Trabalho necessário. Ano13, n20. 2015.

WONSIK, Ester Cristiane; CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. A valorização e a precarização do trabalho docente: um estudo de políticas públicas a partir de 1990. Seminário do PPE. Universidade Estadual de Maringá, 12 a 14 de Junho de 2013.

VIEIRA JUNIOR, Paulo Roberto; SANTOS, Eloisa. A gênese da perspectiva ergológica: cenário de construção e conceitos derivados. In: Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v. 21, p. 83-100, jan./abr. 2012.

VALENTE, Luís de Nazaré Viana. A Formação De Professores De Português Em Serviço: Repercussões E Elementos Contraditórios. 2015

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. São Paulo: Expressão Popular, 1968.

YIN, Robert K. Yin, R. K. (1994). *Pesquisa Estudo de Caso - Desenho e Métodos* (2 ed.). Porto Alegre: Bookman.

## APENDICE

### ROTEIRO PARA ENTREVISTA PARA PROFESSORES DO CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADO EM INFORMÁTICA

- A quanto tempo você trabalha no CIEBT?
- Desse tempo, quais acontecimentos você lembra que seriam mais relevantes dentro da história do seu curso/área?
- Como você descreveria o momento atual de seu curso/disciplina no contexto do CIEBT?
- E sobre a legislação que se estabeleceu a forma integrada, o que você sabe? Como chegou a essa informação?
- Você sabe como foi feita a implantação/ opção institucional da forma integrada do curso de informática? Como você a avalia?
- Partiu de onde a organização desse processo de implantação? Como ela se desenvolveu?
- Como foram feitas as definições dessa forma de curso sobre a matriz curricular, o programa geral do curso, e específicos de sua disciplina e das demais disciplinas?
- Como você descrevia sua atuação enquanto professor naquele momento?
- Você definiria como o curso integrado de Informática?
- Há diferencial ENTRE o integrado e as outras formas de EP e/ou EM em que você já trabalhou? Qual?
- O que para você está na base do curso integrado?
- Como ocorreu o planejamento da sua disciplina para a turma de Informática?
- Qual a participação da comunidade no cotidiano do curso de Informática?
- Quais os principais problemas enfrentados por você no momento de dar suas aulas?