

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

ANTONIO CLAUDIO REGIS OLIVEIRA SOARES

**INTEGRAÇÃO CURRICULAR NA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL DARIO CATUNDA FONTENELE, IPUEIRAS-CE: DESAFIOS E
CAMINHOS POSSÍVEIS**

JUIZ DE FORA

2016

ANTONIO CLAUDIO REGIS OLIVEIRA SOARES

**INTEGRAÇÃO CURRICULAR NA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL DARIO CATUNDA FONTENELE, IPUEIRAS-CE: DESAFIOS E
CAMINHOS POSSÍVEIS**

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

Orientador: Prof. Dr. Tarcísio Jorge Santos Pinto

JUIZ DE FORA

2016

ANTONIO CLAUDIO REGIS OLIVEIRA SOARES

**INTEGRAÇÃO CURRICULAR NA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL DARIO CATUNDA FONTENELE, IPUEIRAS-CE: DESAFIOS E
CAMINHOS POSSÍVEIS**

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

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

Nome – Membro externo

Nome – Membro interno
Universidade Federal de Juiz de Fora

Ao meu Deus, aos gestores das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará – EEEPs, aos técnicos da Coordenadoria de Educação Profissional – COEDP, aos técnicos da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 13, aos coordenadores escolares, professores, pais e alunos da EEEP Dario Catunda Fontenele, aos meus pais Dulce e Zuil, aos meus parentes e amigos, à minha esposa Ana Cláudia e ao meu filho Luiz Rodolfo eu dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus que na sua infinita bondade me deu forças e motivos para eu conseguir concluir esta etapa importante da minha vida acadêmica.

À minha mãe Dulce que incansável e insistentemente me fez perceber o verdadeiro valor da educação com as chineladas que me deu quando eu não queria ir para a escola na época da Educação Infantil, por ter me feito perceber que o Ensino Fundamental era só mais uma etapa, por acordar todos os dias às 04h00min para poder me acordar e fazer lanche para eu comer antes de ir para a escola durante os três anos do Ensino Médio, por insistir para que eu entrasse na faculdade, por incentivar os meus estudos de especialização e por ficar imensamente feliz com a minha conquista do Mestrado.

Ao meu pai Zuil que sempre foi para mim um exemplo de caráter, dedicação e humildade. Ele que sempre me fez e faz perceber o quão gratificante é poder conquistar as coisas dignamente e com esforço próprio. Ele que sempre pergunta quando será minha viagem para Juiz de Fora com o intuito de saber quando eu concluo este trabalho. Ao meu pai, que acima de tudo, é exemplo de vencedor.

Ao meu filho Luiz Rodolfo por ser o motivo maior das minhas mais importantes conquistas. Agradeço a ele por existir, por ser e fazer parte de mim.

À minha esposa Ana Cláudia que testemunhou todo o meu esforço e dedicação para entrar, permanecer e concluir este curso. Além disso, por sempre estar ao meu lado e me dedicando amor, companheirismo e cumplicidade e por dar força todas as vezes que titubeei ao longo desses 02 (dois) anos de curso.

Aos meus irmãos, sobrinhos, tios e primos que acreditam em mim e que me veem como exemplo de educação que deu certo, pois sou o único filho formado entre 5 (cinco) irmãos e, também por conta disso, muitos dos meus sobrinhos e primos já resolveram seguir a carreira acadêmica também.

A dois bons amigos que encontrei em Ipueiras e que me fizeram entender a importância do Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública e que sempre torcem pelo meu sucesso e celebram comigo cada conquista importante: Lourdimar e Francisco.

À minha cunhada Deusiane que sempre me desejava sorte e dispensava palavras de incentivo e força para mim ao menor sinal de fraqueza que eu tinha.

À Secretaria da Educação do Ceará que, por meio do convênio com a Universidade Federal de Juiz de Fora, oportunizou que esse momento acontecesse. Só tinha uma vaga na minha categoria em 2014 e era dessa vaga e oportunidade que precisava. À SEDUC-CE também por ter custeado todas as despesas com passagens e pelo importante incentivo em forma de ajuda de custo.

À Taylana que me ligou quando o edital de seleção do Mestrado foi lançado e me incentivou a fazer minha inscrição. És uma amiga que admiro muito pela garra, força, determinação e fé em Deus e na educação. Foi trabalhando ao lado dela como coordenador que iniciei meus passos na gestão escolar.

À Kátia e Josemeire, duas amigas gestoras que estavam presentes no dia da realização das provas de seleção, que fazem parte da minha caminhada na gestão escolar, que acreditam no meu potencial e que também ficam felizes com minhas conquistas, pois assim como sou um “caboco” do Bandeira, elas são da Vazante e da Gameleira, respectivamente.

Aos coordenadores escolares e amigos Lourdimar, Guy e Francisca Maria por me ajudarem quando eu precisava realizar alguma atividade ou estudo diferenciado. A esse processo eu chamo de parceria de gestão.

Aos meus amigos do Ceará e colegas de mestrado que fizeram com que os dias e noites em Juiz de Fora fossem melhores. Especialmente à Elvira, Hernita e Eliane com quem dividia as angústias, os medos, as conquistas, as cachaças de milho, as de pimenta, as de canela, as normais, as cervejas que não eram geladas, o Jabá do Jagunço, o carro para fazer compras em Petrópolis, as intrigas e os “arriégua”.

Aos amigos que levarei do Mestrado para a vida de diferentes cidades brasileiras, agradeço por terem feitos dos nossos momentos em Juiz de Fora uma *Fábrica* e encontro de culturas, conhecimentos, diversão, arte, futebol, drinks e lazer, tendo em vista que o Mestrado não é só estudar, que a vida não é só estudar. Marcele, Moacyr, Leonardo, Nety, Dedé, Marjory, Dulci, Eudeilane, Júlio e Carla, obrigado por compartilharmos o riso, a festa e a conquista.

Ao meu orientador Tarcísio e aos ASAs Priscila que acompanhou quase todo esse processo de escrita e me ajudou a delinear o meu trabalho e ao Daniel que assumiu na reta final e me ajudou a findar este processo.

À equipe do Mestrado por ser sempre tão solícita, especialmente ao Tanure e à Juliana Magaldi – quem primeiro disse que eu tinha um caso de gestão.

“O homem não é nada além daquilo que a
educação faz dele”.

Immanuel Kant

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão estudado discute a necessidade do desenvolvimento da integração curricular, pelo âmbito da gestão, de forma a contemplar a formação integral dos estudantes da Escola Estadual de Educação Profissional Dario Catunda Fontenele, além de explicitar os desafios para implementá-lo. Assim, a pergunta que norteia este estudo é de que forma a gestão da EEEP Dario Catunda Fontenele pode auxiliar no desenvolvimento de um currículo integrado? O objetivo geral definido para este estudo foi compreender o desenvolvimento da proposta de integração curricular para os cursos técnicos da Escola Estadual de Educação Profissional Dario Catunda Fontenele. Em decorrência desse objetivo, foram delimitados três específicos, a saber: descrever as necessidades e dificuldades que se apresentam para se efetivar a proposta de integração curricular na EEEP Dario Catunda Fontenele, levando em consideração a estrutura administrativa, pedagógica e curricular da escola e o contexto local; analisar os desafios e os caminhos da integração curricular na EEEP Dario Catunda Fontenele e como as concepções e dimensões de currículo se relacionam com o papel da gestão; e propor estratégias e ações que auxiliem a gestão no desenvolvimento da integração curricular nos cursos técnicos da EEEP Dario Catunda Fontenele. Assumimos como hipóteses que a gestão da escola pode auxiliar no desenvolvimento de um currículo integrado, dividindo os papéis e responsabilidades e se apropriando dos conceitos e ideias sobre integração curricular. Para tanto, esta pesquisa qualitativa, utiliza-se da metodologia do estudo de caso e como instrumentos para a coleta de dados definimos o questionário e a entrevista semiestruturada. O referencial teórico foi construído à luz das proposições de autores como Ragattieri & Castro (2010) que tratam dos desafios da integração curricular; Ramos (2011) que trata das concepções, propostas e problemas dos currículos do Ensino Médio; Moreira (2013) que trata do papel da gestão diante dos desafios do currículo, dentre outros autores que se propõem a discutir gestão, currículo e integração curricular. A partir da análise dos dados, percebeu-se que o gestor pode auxiliar no processo de implementação do currículo integrado. Para tanto, foi elaborado o Plano de Ação Educacional (PAE) no qual estão descritas e detalhadas as seguintes ações: a revisão do currículo e do projeto pedagógico da escola pela equipe escolar, a organização de planejamentos integrados dos professores, a sistematização de uma política de formação da própria equipe gestora e dos professores e o desenvolvimento da metodologia de projetos. Tais proposições visam garantir a integração do conhecimento e a formação integral do estudante.

Palavras-Chave: Educação Profissional; Integração Curricular; Papel da Gestão.

ABSTRACT

The present dissertation was developed under the Professional Master in Management and Evaluation of Education (PPGP) of the Center for Public Policies and Education Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd / UFJF). The management case studied discusses the need for the development of curricular integration, through the scope of management, in order to contemplate the integral training of students of the State School of Professional Education Dario Catunda Fontenele, in addition to explaining the challenges to implement it. Thus, the question that guides this study is how the management of EEEP Dario Catunda Fontenele can help in the development of an integrated curriculum? The general objective defined for this study was to understand the development of the proposal of curricular integration for the technical courses of the State School of Professional Education Dario Catunda Fontenele. As a result of this objective, three specific ones were delineated, namely: to describe the needs and difficulties that are presented to make the proposal of curricular integration in the EEEP Dario Catunda Fontenele, taking into consideration the administrative, pedagogical and curricular structure of the school and the context local; Analyze the role of management in face of the challenges of the integral formation of EEEP students Dario Catunda Fontenele and how the conceptions and dimensions of curriculum relate to this role; And propose strategies and actions that assist the management in the development of the curricular integration in the technical courses of the EEEP Dario Catunda Fontenele. We hypothesize that school management can assist in the development of an integrated curriculum, dividing roles and responsibilities, and appropriating concepts and ideas about curricular integration. To do so, this qualitative research uses the methodology of the case study and as instruments for data collection we define the questionnaire and the semi-structured interview. The theoretical framework was constructed in the light of the propositions of authors such as Ragattieri & Castro (2010) that deal with the challenges of curricular integration; Ramos (2011) that deals with the conceptions, proposals and problems of the curricula of High School; Moreira (2013) that deals with the role of management in face of the challenges of the curriculum, among other authors who propose to discuss management, curriculum and curricular integration. From the analysis of the data, it was noticed that the manager can help in the process of implementation of the integrated curriculum. The Educational Action Plan (PAE) was elaborated in which the following actions are described and detailed in order to be put into practice by the management of EEEP Dario Catunda Fontenele aiming at the integration of knowledge and integral education of the student: a Review of the curriculum and pedagogical project of the school by the school team, organization of integrated teacher plans, systematization of a training policy for the management team and teachers, and development of the project methodology.

Keywords: Professional Education; Curricular Integration; Role of Management.

LISTA DE ABREVIATURAS

CAEd	Centro de Apoio à Educação
CEDEA	Célula de Desenvolvimento da Aprendizagem
CENTEC	Instituto Centro de Ensino Tecnológico
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CREDE 13	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação 13
DT	Diretor de Turma
EEEP	Escola Estadual de Educação Profissional
EMI	Ensino Médio Integrado
IFCE	Instituto Federal de Educação do Ceará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PAE	Plano de Ação Educacional
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SECITECE	Secretaria de Ciência, Tecnologia e Educação Superior do Ceará
SEDUC	Secretaria da Educação do Ceará
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SIGE	Sistema Integrado de Gestão Escolar
TESE	Tecnologia Empresarial Socioeducacional

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Dados de inserção dos alunos das turmas de 2014	44
Gráfico 2 – Desenvolvimento em Práticas de Integração Curricular	87
Gráfico 3 – Quem deve construir uma Proposta de Currículo Integrado	96

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Eixos e Cursos ofertados.....	39
Quadro 2	Matrícula distribuída nas turmas.....	41
Quadro 3	Dados de inserção dos alunos das turmas de 2014.....	46
Quadro 4	Roteiro do Plano de Ação.....	47
Quadro 5	Roteiro para construção do Programa de Ação.....	49
Quadro 6	Disciplinas comuns aos cursos técnicos.....	50
Quadro 7	Disciplinas técnicas para cada curso.....	71
Quadro 8	Tarefas da direção.....	72
Quadro 9	Perfil dos professores da EEEP Dario Catunda Fontenele.....	78
Quadro 10	Perfil dos sujeitos entrevistados.....	80
Quadro 11	Definições sobre integração curricular.....	88
Quadro 12	Dificuldades para se implementar uma proposta de currículo integrado.....	91
Quadro 13	Definições sobre integração curricular.....	92
Quadro 14	Quem deve participar do processo de construção de uma proposta de currículo integrado.....	97
Quadro 15	Atribuições do gestor na implementação do currículo integrado.....	99
Quadro 16	Atribuições dos coordenadores escolares na implementação do currículo integrado.....	101
Quadro 17	Atribuições dos professores na implementação do currículo integrado.....	102
Quadro 18	Achados da pesquisa na perspectiva teórica.....	104
Quadro 19	Achados da pesquisa na perspectiva analítica.....	105
Quadro 20	Ações do PAE na ferramenta 5W2H.....	110
Quadro 21	Ações da gestão garantidoras da revisão do currículo.....	115
Quadro 22	Ações dos professores garantidoras da revisão do currículo.....	116
Quadro 23	Ações dos estudantes garantidoras da revisão do currículo.....	117
Quadro 24	Ações dos pais e comunidade escolar garantidoras da revisão do currículo.....	118
Quadro 25	Síntese das ações dos seguimentos escolares.....	119
Quadro 26	Ações garantidoras da integração do planejamento.....	122
Quadro 27	Etapas do planejamento X formação de integração.....	123

Quadro 28	Ações garantidoras da formação continuada da e pela própria equipe gestora.....	125
Quadro 29	Ações garantidoras da formação continuada da equipe de professores.....	126
Quadro 30	Ações garantidoras do desenvolvimento do método de projetos...	129
Quadro 31	Definição dos eixos integradores dos projetos.....	130

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Quantidade dos Cursos por Nível de Formação em 2005.....	34
Tabela 2	Matricula da Educação profissional no Ceará em 2005.....	35
Tabela 3	Porcentagem de alunos diplomados nos quatro primeiros ciclos das EEEPs.....	37
Tabela 4	Quantitativo de cursos, escolas, matrículas e municípios atendidos no Ceará.....	37
Tabela 5	Fatores Que Dificultam a Efetivação de uma Proposta de Integração Curricular.....	90
Tabela 6	Escala de Conhecimento em Integração Curricular.....	93
Tabela 7	Como o Gestor pode contribuir para o Currículo Integrado.....	98

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1 OS DESAFIOS DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR NA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DARIO CATUNDA FONTENELE.....	23
1.1 A Legislação da Educação Profissional no Brasil e no Ceará: da LDB 9.394/96 ao contexto atual.....	23
1.1.1 As Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional.....	30
1.1.2 A Educação Profissional e o Ensino Médio no Ceará a partir do Decreto 5.154/2004 até os dias atuais.....	33
1.2 A Rede de Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará.....	36
1.3 A Escola Estadual de Educação Profissional Dario Catunda Fontenele.....	39
1.3.1 O contexto social.....	42
1.3.2 Instrumentos de gestão: uma descrição e análise dos documentos oficiais da escola.....	45
1.3.3 Matrizes curriculares: apresentação e apontamentos.....	49
1.3.4 Práticas curriculares na EEEP Dario Catunda Fontenele: a dimensão formal X a dimensão real.....	52
1.4 Os Desafios da Integração Curricular sob a ótica da gestão.....	55
2 CURRÍCULO E GESTÃO: AJUSTES, CONCEPÇÕES E ALINHAMENTOS FAVORÁVEIS À INTEGRAÇÃO.....	59
2.1 Integração Curricular: caminho para a formação integral do estudante.....	61
2.1.1 A visão integradora da gestão.....	66
2.1.2 A responsabilidade da gestão diante da divisão dos papéis e responsabilidades.....	69
2.1.3 A interdisciplinaridade como caminho para a integração curricular.....	73
2.2 Abordagens de pesquisa e aspectos metodológicos.....	76
2.3 Coleta dos Dados: Questionário e Entrevistas.....	82
2.4 Análise dos dados: desafios e caminhos possíveis.....	85
2.5 Constatações do campo: elementos percebidos por meio dos dados.....	104
3 O PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: PROPOSTA DE ATUAÇÃO DA GESTÃO NA IMPLEMENTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE UM CURRÍCULO INTEGRADO NA EEEP DARIO CATUNDA FONTENELE.....	107

3.1 Revisão do currículo e do projeto pedagógico da EEEP Dario Catunda Fontenele.....	113
3.2 Organização de planejamentos integrados.....	120
3.3 Formação continuada da equipe gestora e de professores.....	124
3.4 Desenvolvimento da metodologia de projetos.....	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
REFERÊNCIAS.....	134
APÊNDICES.....	138
APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO PROFESSORES.....	138
APÊNDICE 2 – ROTEIRO ENTREVISTA COORDENADORES ESCOLARES.....	144
APÊNDICE 3 – ROTEIRO ENTREVISTA SUPERINTENDÊNCIA ESCOLAR.....	145
APÊNDICE 4 – ROTEIRO ENTREVISTA ORIENTADORA CEDEA.....	147
ANEXOS.....	148
ANEXO 1 – FOTO PANORÂMICA DA EEEP DARIO CATUNDA FONTENELE.....	148

INTRODUÇÃO

O processo de redemocratização do Brasil, ao final da década de 1980 e início da década de 1990, trouxe consigo uma série de mudanças prescritas nos dispositivos da Constituição Federal de 1988 e detalhadas na publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/96 com vistas à melhoria da qualidade da educação.

Dentre essas mudanças prescritas, destacam-se alguns artigos que versam sobre os propósitos da educação e sobre os meios de efetivá-la, a saber: no Art. 6º, ela é vista como um direito social, portanto, deve estar disponível a todas as pessoas; o inciso V do Art. 23 indica que assegurar meios de acesso à educação é incumbência da União, dos Estados, Distrito Federal e dos Municípios; e no Art. 205 prescreve que a educação, entre outras coisas, deve visar tanto o pleno desenvolvimento da pessoa, quanto à qualificação para o trabalho.

A LDB de 1996, por sua vez, define que a educação escolar deve vincular-se ao mundo do trabalho e que, atendida a formação geral do educando, o Ensino Médio poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas, e a habilitação profissional poderá ser desenvolvida dentro do próprio estabelecimento de Ensino Médio e com ele articulada. Além disso, quando essa educação for articulada, ela poderá ser desenvolvida de forma integrada, oferecida a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, efetuando-se matrícula única na instituição em que cursa o Ensino Médio.

Todos esses dispositivos legais são sucedidos pelo Decreto nº 5.154/04 que regulamenta os parágrafos e artigos da LDB de 1996 citados anteriormente e, entre outras coisas, tal decreto acrescenta que o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral do educando e para a preparação para o exercício de profissões técnicas de nível médio, simultaneamente, dar-se-á mediante aumento da carga horária total do curso.

Nesse contexto, a Constituição de 1988 e a LDB de 1996 oferecem as bases para a delimitação e organização da Educação Profissional no Brasil. No entanto, as consequências práticas desses dispositivos para as redes de ensino e escolas públicas brasileiras indicam que a educação vinculada ao trabalho não teve espaço na agenda pública por algumas décadas e que a formação geral do educando ditou as bases do Ensino Médio no Brasil por um longo tempo.

Dentre os programas e projetos voltados para a educação profissional após o Decreto nº 5.154/2004, destaca-se o Decreto nº 6.302/2007 que institui o Programa Brasil Profissionalizado, “com vistas a estimular o Ensino Médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais” (BRASIL, 2007a, p. 1). Além disso, o referido decreto assegura em seu Art. 2º que, mediante apresentação de uma proposta de desenvolvimento de educação profissional pelos Estados ou Municípios, a União prestará assistência financeira aos entes tanto para ações de desenvolvimento, quanto para a estruturação das escolas.

Nesse cenário legal em que está inserida a educação profissional no Brasil, o Estado do Ceará em 2008, influenciado pelos Decretos 5.154/2004 e 6.302/2007, na tentativa de responder a uma demanda por educação que valorize, ao mesmo tempo, o Ensino Médio propedêutico e a formação para o trabalho de maneira articulada criou, por meio da Lei 14.273/2008, as Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs). Essas escolas, conforme indicação da Secretaria de Educação do Ceará, “desenham a possibilidade de um futuro mais justo, mais equânime e com mais oportunidades para os jovens cearenses, acenando para a materialidade da experiência de um maior exercício de cidadania” (CEARÁ, 2015).

Faz-se importante destacar que uma das principais carências relacionadas à educação profissional desenvolvida no Ceará diz respeito ao necessário desenvolvimento de um currículo integrado que contemple a formação integral dos estudantes, ou seja, um currículo que converge para os propósitos da formação integrada. Nesse sentido, os desenhos curriculares propostos pela SEDUC para os cursos procuram atender à formação geral do educando, porém, essa formação não acontece de maneira integrada, visto que há uma preparação simultânea dos jovens para o mundo do trabalho e para a continuidade dos estudos sem a articulação entre os componentes curriculares. Há, assim, formações distintas para um mesmo aluno sem a necessária integração dos componentes curriculares.

No presente estudo, focalizamos uma dessas escolas: a EEEP Dario Catunda Fontenele, situada no município de Ipueiras-CE, criada sob o decreto estadual Nº 30.874 de 10 de abril de 2012 e publicado no Diário Oficial do Estado do Ceará em 12 de abril de 2012.

A EEEP Dario Catunda Fontenele recebe jovens ipueirenses que buscam uma formação profissional de nível médio ofertando os cursos técnicos em Agronegócio, Edificações, Finanças e Mecânica, de acordo com os arranjos produtivos locais e o potencial de mercado da região, no intuito de proporcionar a esses jovens um Ensino Médio e uma qualificação técnica profissional. Além disso, é uma escola que funciona em tempo integral e que busca oferecer conhecimentos, habilidades e valores para a vida em sociedade. Assim, ela foi desenhada e criada para formar os estudantes em todas as dimensões.

A Escola Estadual de Educação Profissional Dario Catunda Fontenele, nesse contexto, funciona em tempo integral oferecendo uma educação profissional por meio do desenvolvimento curricular voltado para a diversidade de disciplinas com a missão – definida no Plano de Ação da Escola – de promover educação de qualidade aos jovens do Ensino Médio profissional na articulação teoria e prática, oferecendo-lhes recursos e oportunidades de produzir conhecimento, na formação de talentos criativos e empreendedores, capazes de ter sucesso na vida pessoal, social e profissional. Nesse sentido, entende-se que essa promoção da qualidade passa necessariamente pelas discussões e questões curriculares.

Isto posto, faz-se necessário perceber que o desenvolvimento de currículos integrados para os cursos técnicos que compõem a EEEP Dario Catunda Fontenele se coloca como condição para o pleno desenvolvimento do estudante. Entretanto, a implantação de currículos integrados se apresenta como um grande desafio, visto que o discurso pela integração está presente nos documentos oficiais, nas falas dos gestores dessas escolas, nas cobranças e encaminhamentos da superintendência escolar e se tem conhecimento dessa integração acontecer de forma ainda insipiente e é considerada questão aberta nas escolas estaduais de educação profissional no Ceará.

Na função de diretor da EEEP Dario Catunda Fontenele, tive a oportunidade de participar de um encontro promovido pela SEDUC no início de 2013 para se discutir a necessidade e importância de uma proposta integrada de currículo. Na ocasião, foi disponibilizado para os gestores e escolas um protótipo de proposta integrada para o curso técnico em Enfermagem. A ideia era que, a partir do protótipo, as escolas se mobilizassem na tentativa de propor uma integração formal para todos os cursos, entretanto, não foi o que aconteceu. Por meio da minha prática como gestor, percebi a carência do currículo integrado, tendo em vista que a

observação da prática docente revelou existir formações distintas para os alunos quanto à articulação do Ensino Médio e da formação profissional.

Já no ano de 2014, na ocasião do seminário de educação profissional desenvolvido pelo Estado do Ceará, os diretores foram novamente instigados a pensar e construir uma proposta nesse sentido, seja formal e/ou real. Além disso, em todas as visitas da superintendência escolar da Coordenadoria Regional de Educação 13 (CREDE 13), que acontecem uma vez ao mês, discute-se tal importância e tal necessidade.

Nesse sentido, a partir das posições de pesquisador e também de gestor da EEEP Dario Catunda Fontenele – função essa que comecei a desempenhar a partir de janeiro de 2013 – observo o que seja, talvez, o grande problema da educação profissional do Ceará, visto que, tanto a SEDUC quanto os gestores falam do assunto, mas não há a efetivação de uma proposta de integração curricular para a escola. Não há nenhuma ação para além do que já foi desenhado pela Secretaria de Educação para o curso específico de Enfermagem e do que foi explicitado no Seminário de Educação Profissional em 2013. Evidencia-se aqui a necessidade de um diálogo entre os diferentes atores educacionais para se efetivar uma proposta de integração curricular.

Nesse contexto legal, conceitual e situacional, o currículo integrado é entendido como “prática articuladora de múltiplas dimensões da formação humana” (CEARÁ, 2013) e, por esse caráter, é necessário que seja desenvolvido na e pela escola. Nessa perspectiva, a pergunta que norteia o presente estudo é: de que forma a gestão da EEEP Dario Catunda Fontenele pode auxiliar no desenvolvimento de um currículo integrado?

Assim, o objetivo geral desta pesquisa constitui-se em compreender o desenvolvimento de uma proposta de integração curricular para os cursos técnicos da Escola Estadual de Educação Profissional Dario Catunda Fontenele.

Em decorrência da profundidade da pesquisa, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

a) Descrever as necessidades e dificuldades que se apresentam para se efetivar uma proposta de integração curricular na EEEP Dario Catunda Fontenele, levando em consideração a estrutura administrativa, pedagógica e curricular da escola e o contexto local;

b) Analisar os desafios e os caminhos da integração curricular na EEEP Dario Catunda Fontenele e como as concepções e dimensões de currículo se relacionam com o papel da gestão;

c) Propor estratégias e ações que auxiliem a gestão no desenvolvimento da integração curricular nos cursos técnicos da EEEP Dario Catunda Fontenele.

O referencial teórico adotado envolve os estudos de Ragattieri & Castro (2010, 2013) que tratam dos desafios da integração curricular; Ramos (2011) que trata das concepções, propostas e problemas dos currículos do Ensino Médio; Moreira (2013) que trata do papel da gestão diante dos desafios do currículo, dentre outros autores que se propõem a discutir gestão, currículo e integração curricular.

Quanto aos aspectos metodológicos utilizados, de natureza qualitativa, adota-se o Estudo de Caso na perspectiva de Yin (2001), pois esta pesquisa aborda questões que envolvem o “como” na tentativa de investigar o fenômeno contemporâneo da Integração Curricular. Quanto aos instrumentos da pesquisa, utilizam-se as entrevistas semiestruturadas e questionários para análise da percepção dos sujeitos envolvidos no caso em estudado.

A pesquisa está dividida em três capítulos. O capítulo 1 descreve os desafios que se apresentam para se efetivar uma proposta de integração curricular na EEEP Dario Catunda Fontenele. Para tanto, apresenta uma abordagem legal relativa à educação profissional no Brasil e no Ceará por meio de leis, decretos e pareceres estabelecendo um paralelo entre as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e a educação profissional. Além disso, dialoga com o contexto social em que a escola está inserida e situa-a dentro da rede estadual de educação profissional.

É importante destacar, ainda, que o primeiro capítulo também descreve as práticas curriculares postas em prática na EEEP Dario Catunda Fontenele, levando em consideração as dimensões formal e real do currículo. Assim, o capítulo finda com a apresentação do levantamento sobre os desafios da Integração Curricular sob a ótica da gestão.

O capítulo 2, por sua vez, apresenta uma reflexão e análise dos dados colhidos na pesquisa à luz de diálogos com outros autores que tratam das problemáticas de gestão, currículo e integração. Nesse sentido, aborda o papel da gestão frente aos desafios da formação integral dos estudantes e de como as concepções e dimensões de currículo se relacionam com esse papel.

O capítulo 2 trata, além da reflexão e análise anunciadas, da responsabilidade da gestão diante do desafio da Integração Curricular, aborda a necessária visão integradora que o gestor precisa desenvolver e discute a interdisciplinaridade como um dos caminhos para a Integração. Para tanto, utiliza-se de métodos e instrumentos de pesquisas como entrevistas e questionários para a coleta dos dados analisados, a fim de que seja efetivada a pesquisa com vistas nos ajustes e alinhamentos favoráveis à integração curricular.

O capítulo 3, por sua vez, retoma alguns aspectos relevantes da pesquisa no que diz respeito à construção da proposta de integração curricular na EEEP Dario Catunda Fontenele, tendo como foco a atuação do gestor diante da implementação de um currículo integrado. Para tanto, essa proposição passa necessariamente pela construção de um currículo integrado a partir da revisão do currículo e projeto pedagógico da escola, da organização de planejamentos integrados, da sistematização de uma proposta de formação continuada para a equipe gestora e professores, além do desenvolvimento da metodologia de projetos como ações que compõem o caso de gestão apresentado nesta pesquisa.

1 OS DESAFIOS DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR NA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DARIO CATUNDA FONTENELE

Este capítulo, de caráter descritivo, tem por objetivo apresentar o caso de gestão que trata dos desafios da integração curricular na Escola Estadual de Educação Profissional Dario Catunda Fontenele, a partir da perspectiva da gestão.

Para tanto, está organizado em quatro seções, sendo que a primeira delas apresenta as leis, decretos e pareceres que regem a Educação Profissional no Brasil e no Ceará com o objetivo de situar o caso de gestão legalmente, partindo de um contexto mais amplo (nacional) para um mais específico (estadual).

A segunda seção traz um panorama da rede estadual de educação profissional no Ceará, descrevendo as principais características, formas de organização e os aspectos gerenciais desta rede.

Já a terceira seção apresenta a Escola Estadual de Educação Profissional Dario Catunda Fontenele fazendo uma descrição minuciosa do contexto em que a escola está inserida, bem como dos instrumentos de gestão e dos aspectos e demandas da rotina escolar.

A quarta e última seção deste capítulo elenca e trata dos desafios enfrentados pela gestão no desenvolvimento e implementação de uma proposta curricular integrada no contexto da Escola Estadual de Educação Profissional Dario Catunda Fontenele.

1.1 A Legislação da Educação Profissional no Brasil e no Ceará: da LDB 9.394/96 ao contexto atual

A Constituição Federal de 1988 estabelece no Artigo 205 que a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, ao encontro do que legisla a Constituição, define, logo no Parágrafo 2º do Art. 1º que a educação escolar deve vincular-se à prática social e ao mundo do trabalho.

Ainda, no Artigo 22, a LDB 9.394/96 versa que uma das finalidades da educação básica é fornecer meios para que o educando possa progredir no trabalho

e em estudos posteriores. Assim, entende-se que a progressão no trabalho citada na referida Lei passa necessariamente por uma educação profissional e tecnológica.

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, Brasil (2013, p. 203),

consagra a Educação Profissional e Tecnológica entre os níveis e as modalidades de educação e ensino, situando-a na confluência de dois dos direitos fundamentais do cidadão: o direito à educação e o direito ao trabalho, consagrados no art. 227 da Constituição Federal como direito à profissionalização, a ser garantido com absoluta prioridade (BRASIL, 2013, p. 203).

Por apresentar na Lei 9.394/96 apenas regras gerais sobre Educação Profissional e menções de que a qualificação e preparação para o trabalho são atribuições específicas do Ensino Médio enquanto etapa final da educação básica e por não haver definições claras na nova LDB de como a Educação Profissional e Tecnológica poderia ser desenvolvida, o Governo Federal (1994 – 2002), por meio do Decreto 2.208/97, realizou a reforma da educação profissional.

Tal reforma, também conhecida como Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), tem como princípio a separação do Ensino Médio da educação profissional ao nortear como um dos objetivos desta “qualificar, reprofissionalizar e atualizar os jovens e adultos trabalhadores, visando à inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho” (BRASIL, 1997).

Outra característica importante do PROEP e que ressalta essa dualidade entre Ensino Médio e educação profissional é que no Art. 3º do referido decreto compreende os seguintes níveis:

I – básico - destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;
II – técnico - destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados e egressos do Ensino Médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este decreto;
III – tecnológico - correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do Ensino Médio e técnico (BRASIL, 1997, p. 01).

Todavia, é importante que se perceba que, de fato, o Estado não garantiu ao jovem trabalhador a requalificação, a reprofissionalização e, tão pouco, a atualização. No máximo, atribuiu ao próprio trabalhador a responsabilidade por ele ser inserido e/ou ter um melhor desempenho no exercício do trabalho. Ou seja, a

capacidade de empregabilidade está associada ao nível de formação que, por sua vez, está associado ao interesse e condições econômicas do trabalhador para procurar uma formação em instituições especializadas, como no sistema “S”. Tal afirmação fundamenta-se, entre outras coisas, na crescente busca por formação nesses tipos de instituições, nesse período, sem qualquer relação direta com o Estado.

Nesse contexto, de acordo com Brasil (2007b),

o Ensino Médio retoma legalmente um sentido puramente propedêutico, enquanto os cursos técnicos, agora obrigatoriamente separados do Ensino Médio, passam a ser oferecidos de duas formas. Uma delas é a Concomitante ao Ensino Médio, em que o estudante pode fazer ao mesmo tempo o Ensino Médio e um curso técnico, mas com matrículas e currículos distintos, podendo os dois cursos serem realizados na mesma instituição (concomitância interna) ou em diferentes instituições (concomitância externa). A outra forma é a Sequencial, destinada a quem já concluiu o Ensino Médio e, portanto, após a educação básica (BRASIL, 2007b, p. 19).

Na tentativa de diminuir tais dualidades e separação existentes entre formação para o trabalho e formação geral – de caráter propedêutico, o então Governo Federal (2003 – 2010) promulgou o Decreto 5.154/2004 que, entre outras coisas, pretendia retomar a relação de integração entre o Ensino Médio e a educação profissional por vias legais, institucionais e curriculares.

Assim, o Decreto 5.154/2004, resultante de importantes discussões dos setores que pensam e articulam a Educação Profissional no Brasil como o Ministério da Educação e a sociedade civil organizada, foi promulgado em um momento no qual a ideia de “educação que contribua para o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho já não contemplava os anseios da sociedade” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005 p. 42). Em outras palavras, a educação politécnica não contemplava os anseios dos jovens por não possibilitar uma formação profissional em algum curso técnico específico e sim o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção.

O contexto de publicação deste Decreto é permeado, nesse sentido, pela ideia de Educação Profissional que rompa com o domínio teórico-prático dos fundamentos científicos das técnicas utilizadas nos setores produtivos da sociedade. Isso deve-se também ao fato de que a educação politécnica poderia ser desenvolvida no Ensino Médio e que uma formação técnica específica poderia ocorrer depois que os jovens concluíssem a última etapa da educação básica.

Nesse sentido, especialmente os jovens de camadas populares da sociedade que tinham que enfrentar o mundo do trabalho, até mesmo antes de concluir o Ensino Médio, juntamente com alguns setores da sociedade reivindicavam uma Educação Profissional que pudesse, de fato, prepará-los para o mercado por meio de formações técnicas específicas.

A promulgação do Decreto 5.151/2004 deu-se mediante debates e audiências entre representantes de entidades da sociedade civil e de órgãos governamentais. Tais debates evidenciavam um progressivo amadurecimento da temática da Educação Profissional, pois não foi somente revogado o Decreto 2.208/1997, como também foram propostas mudanças contempladas pela LDB no que se refere à elaboração de políticas voltadas para o Ensino Médio e para a educação profissional em uma concepção emancipatória dos trabalhadores.

Levando em consideração tal contexto, o Decreto 5.154/2004, publicado em 23 de Julho de 2004, sinaliza algumas alterações importantes na oferta de Educação Profissional no Brasil em relação ao Decreto 2.208/97. A saber, o Artigo 4º, por exemplo, que trata da Educação Profissional técnica de nível médio ser desenvolvida de maneira articulada com o Ensino Médio. Tal articulação defendida pelo Decreto 5.154/2004 dar-se-á mediante a observação dos seguintes incisos:

- I - os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;
 - II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e
 - III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.
- § 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o Ensino Médio dar-se-á de forma:
- I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;
 - II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o Ensino Médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o Ensino Médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:
 - a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
 - b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou
 - c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;
 - III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Médio.

§ 2o Na hipótese prevista no inciso I do § 1o, a instituição de ensino deverá, observados o inciso I do art. 24 da Lei n o 9.394, de 1996, e as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas (BRASIL, 2004, p. 2).

Assim, o referido decreto indica a possibilidade para que seja implementado um ensino médio profissional que contemple uma formação acadêmica, propedêutica e geral concomitantemente a uma formação técnica profissional.

Essa perspectiva, ao adotar a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes, contempla as bases em que se pode desenvolver [...] uma formação profissional *stricto sensu* exigida pela dura realidade socioeconômica do país (BRASIL, 2007b, p. 24).

Nessa perspectiva, o Decreto 5.154/2004 acena para a necessidade de contribuir para a formação integral dos estudantes e, necessariamente, essa formação do sujeito em múltiplas dimensões, nos dizeres de Ramos (2011), pressupõe a possibilidade de pensar um currículo convergente com os propósitos da formação integrada.

Ainda assim, é importante observar que

esse Ensino Médio deve ser orientado, tanto em sua vertente dirigida aos adolescentes como ao público da EJA, à formação de cidadãos capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando contribuir para a transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos (BRASIL, 2007b, p. 25).

A partir desses pressupostos, entende-se que a formação integral e ideal dos sujeitos é aquela que dá conta dos aspectos éticos, sociais, econômicos, técnicos e políticos para a inserção na sociedade e no mundo do trabalho. Logo, o Ensino Médio deve contemplar, ainda, a dimensão do trabalho, pois ele é desenvolvido para um público de 15 a 17 anos, em média, e as necessidades desse público estão ligadas à formação profissional também.

Nesse sentido, a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho são os eixos que, de maneira integrada, sustentam a Educação Profissional a partir do referido Decreto e apontam para uma formação do sujeito nas múltiplas dimensões e de acordo com o que a Constituição Federal, no Artigo 205, define como sendo objetivo

da educação o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Posteriormente, os dispositivos essenciais do Decreto 5.154/2004 foram incorporados à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) pela Lei 11.741 de 16 de Julho de 2008. Entre outras alterações na redação dos dispositivos legais, as que constam no Art. 39 indicam que

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

§ 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino.

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II – de educação profissional técnica de nível médio;

III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação (BRASIL, 2008, p. 1).

Tais alterações incentivaram a criação de diversas instituições de ensino profissionalizante. Dentre elas, houve a expansão dos Institutos Federais de Educação pelo Brasil e a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional pelo Ceará que ofertam especialmente a Educação Profissional tecnológica e a técnica de nível médio, respectivamente.

Ainda em relação à Educação profissional, a Lei 11.741/2008 acrescenta a Seção IV-A que trata da “Educação Profissional Técnica de Nível Médio” e insere quatro novos artigos na LDB 9.394/96, a saber:

Art. 36-A. Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o Ensino Médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de Ensino Médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas:

I - articulada com o Ensino Médio;

II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o Ensino Médio.

Parágrafo único. A educação profissional técnica de nível médio deverá observar:

I - os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino;

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do **caput** do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida a quem ingresse no Ensino Médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado.

Art. 36-D. Os diplomas de cursos de educação profissional técnica de nível médio, quando registrados, terão validade nacional e habilitarão ao prosseguimento de estudos na educação superior.

Parágrafo único. Os cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas formas articulada concomitante e subsequente, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após a conclusão, com aproveitamento, de cada etapa que caracterize uma qualificação para o trabalho (BRASIL, 2008, p. 1).

Os artigos supramencionados servem como pano de fundo para o entendimento da política de Educação Profissional implementada pelo Ceará, tendo em vista que o Ensino Médio no referido estado pode preparar o educando para profissões técnicas, ser ofertado de maneira articulada, integrada e na mesma instituição de ensino. Além disso, os diplomas entregues no final do curso têm validade nacional e habilitam os estudantes ao prosseguimento dos estudos, ou seja, a entrarem no Ensino Superior.

A partir desse cenário em que se desenha a Educação Profissional no Brasil, especialmente com a publicação do Decreto 5.154/2004, abriram-se possibilidades e iniciativas para que os estados brasileiros implementassem políticas de Educação Profissional, assegurando os aspectos legais defendidos pela Constituição Federal de 1988, pela reformulada LDB 9.394/96 e pelas Diretrizes Curriculares.

Nesse contexto, a SEDUC-CE pretende ser “uma organização eficaz que valoriza o desenvolvimento de pessoas, tendo como prioridade garantir [...] a melhoria dos resultados de aprendizagem em todos os níveis de ensino e a efetiva articulação do Ensino Médio à educação profissional e ao mundo do trabalho” (CEARÁ, 2015).

Com o objetivo de diversificar a oferta do Ensino Médio, articulando-o com a educação profissional, com o mundo do trabalho e com o ensino superior na tentativa de atender uma demanda histórica, social, econômica e mercadológica por uma educação técnica profissional e de aprofundar conhecimentos e habilidades que contribuirão para o progresso do sujeito no trabalho e para a continuidade do seu aprendizado formal, o Estado do Ceará, por meio da Lei nº 14.273, de 19/12/2008, institui e cria as Escolas Estaduais de Educação profissional (EEEPs).

De acordo com a Lei 14.273/2008, para garantir a necessária articulação entre o Ensino Médio integrado à Educação Profissional e entre as Escolas Estaduais de Educação Profissional e o trabalho, as ofertas dar-se-ão mediante a jornada de tempo integral na tentativa de atender os desafios de uma oferta de Ensino Médio integrado à educação profissional.

Dessa forma, esta pesquisa dialoga com a Lei 14.273/2008, pois, diante do objetivo de compreender o desenvolvimento de uma proposta de integração curricular para os cursos técnicos da Escola Estadual de Educação Profissional Dario Catunda Fontenele, faz-se necessário investigar o processo de construção e elaboração de políticas curriculares integradas à Educação Profissional no âmbito da jornada de trabalho em tempo integral. Nessa perspectiva, a subseção que segue trata das diretrizes curriculares para a Educação Profissional na tentativa de entender tal processo de construção.

1.1.1 As Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional

O Art. 22 da Constituição Federal de 1988 versa que cabe à União legislar, entre outras coisas, sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Em decorrência disso e também pela necessidade de se organizar as etapas e modalidades da educação básica, foram criadas por meio do Parecer 11/2012 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

A Educação Profissional, por possuir um modo próprio de organização e sistematização, é considerada uma modalidade da educação básica. Nesse sentido, as Diretrizes reúnem os conceitos e procedimentos do Decreto 5.154/2004 e da Lei nº 11.741/2008 que redimensionaram e institucionalizaram a Educação Profissional no Brasil.

No tocante ao Ensino Médio articulado com a Educação Profissional – denominado Ensino Médio Integrado, os cursos ofertados são organizados de forma integrada. Tal modelo de Ensino Médio Integrado é o utilizado pelas Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará, foco da presente pesquisa. Nesse sentido,

o que está proposto é um curso único (matrícula única), no qual os diversos componentes curriculares são abordados de forma que se explicitem os nexos existentes entre eles, conduzindo os estudantes à habilitação profissional técnica de nível médio ao mesmo tempo em que concluem a última etapa da Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 44).

Quanto à organização curricular, em consonância com o que dizem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), fundamenta-se na identificação das tecnologias que se encontram na base de uma dada formação profissional e dos arranjos lógicos por elas constituídos, ou seja, facilita a organização de percursos a serem seguidos e desenvolvidos, além de direcionar as ações educativas das instituições.

Nessa perspectiva e dada à necessidade de se criar novas formas de organizar os componentes curriculares da Educação Profissional, o Projeto Político Pedagógico das instituições de Ensino Médio Integrado deve, entre outras coisas, promover a integração entre a teoria e a prática com o mundo do trabalho por meio de estágio supervisionado.

Porém, é necessário considerar que,

tendo em vista que a função precípua da educação, de um modo geral, e do Ensino Médio – última etapa da Educação Básica – em particular, vai além da formação profissional, e atinge a construção da cidadania, é preciso oferecer aos nossos jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais (BRASIL, 2013, p. 145).

Assim, o que de fato se coloca como importante no desenvolvimento de uma Educação Profissional integrada ao Ensino Médio é que ela deve reconhecer e atender os diferentes anseios da juventude e da sociedade, ou seja, precisa levar em consideração os arranjos produtivos locais, regionais e as características da

sociedade para propor melhorias na formação dos estudantes e, por conseguinte, proporcionar mudanças e desenvolvimento social.

Para tanto, as Diretrizes apontam que o desenvolvimento do Ensino Médio integrado com a Educação Profissional precisa respeitar uma carga horária mínima de 3.200h na tentativa de garantir o aprimoramento da qualidade da Educação Profissional ofertada no Brasil, visto que “a nova realidade do mundo do trabalho passou a exigir da Educação Profissional que propicie ao trabalhador o desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências profissionais complexos” (BRASIL, 2013, p. 206) que levem em consideração “a ciência e a tecnologia como construções sociais, histórico-culturais e políticas” (BRASIL, 2013, p. 207) e, especialmente o papel da Educação Profissional diante da necessidade de desenvolvimento do país.

Nesse contexto, o mundo do trabalho é, pois, a referência da Educação Profissional. Assim, a escola que oferta essa modalidade da educação deve atentar para a necessidade que o trabalhador tem de conhecer a tecnologia, a ciência e os processos de produção como condição desse estudante e futuro trabalhador poder contribuir com o desenvolvimento pessoal, social e econômico.

Partindo deste princípio, é preciso considerar que a educação para o trabalho rompe com a ideia de formação de mão-de-obra e passa a incorporar o trabalho, assim como a educação, como um dos direitos universais e fundamentais de todos os cidadãos.

Atualmente,

não se concebe uma Educação Profissional identificada como simples instrumento de política assistencialista ou linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho, mas sim como importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade. Impõe-se a superação do enfoque tradicional da formação profissional baseado apenas na preparação para execução de um determinado conjunto de tarefas a serem executadas. A Educação Profissional requer, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões no mundo do trabalho (BRASIL, 2013, p. 209).

Observa-se, no trecho destacado, que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional estão fundamentadas e centradas numa ideia muito mais ampla do que formação de mão-de-obra e nos princípios politécnicos. Isso, por

consequente, exige tanto da escola quanto das redes de ensino uma revisão dos currículos para que, de fato, eles possam ser integrados e possibilitem aos estudantes “um contínuo e articulado aproveitamento de estudos, saberes e competências profissionais” (BRASIL, 2013, p. 210).

Na perspectiva da política educacional do Ceará com a criação e desenvolvimento das Escolas Estaduais de Educação Profissional, faz-se necessário pensar a Educação Profissional,

de forma integrada e inclusiva como política pública educacional é necessário pensá-la também na perspectiva de sua contribuição para a consolidação, por exemplo, das políticas de ciência e tecnologia, de geração de emprego e renda, de desenvolvimento agrário, de saúde pública, de desenvolvimento de experiências curriculares e de implantação de polos de desenvolvimento da indústria e do comércio, entre outras. Enfim, é necessário buscar a caracterização de seu papel estratégico no marco de um projeto de desenvolvimento socioeconômico sustentável, inclusivo e solidário do estado brasileiro (BRASIL, 2013, p. 211).

Nesse sentido, o currículo desenvolvido e praticado pelas escolas deve fundamentar-se nas tecnologias que compõem cada proposta de formação profissional e ser composto pelas dimensões da formação humana, a saber: trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Observa-se que a articulação do currículo integrado dá-se, necessariamente, pelas formas de integração entre o conhecimento e o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. Assim, a subseção que segue procura situar a escola pesquisada no contexto legal e das práticas educacionais voltadas para o Ensino Médio e a Educação Profissional do Ceará no âmbito das dimensões da formação humana.

1.1.2 A Educação Profissional e o Ensino Médio no Ceará a partir do Decreto 5.154/2004 até os dias atuais

O processo de separação do Ensino Médio da Educação Profissional no Brasil ocorrido por força do Decreto 2.208/1997 foi interrompido a partir da publicação do Decreto 5.154/2004 e este trouxe importantes mudanças no que tange ao desenvolvimento da Educação Profissional no Brasil e, mais especificamente, no Ceará.

Este processo de integração entre Ensino Médio e Educação Profissional é marcado por grandes embates entre a sociedade civil organizada e entidades governamentais no início do Governo Lula. A integração, nesse sentido, se configura como forma de romper com as dualidades existentes entre o Ensino Médio e a Educação Profissional na época.

Antes da criação das ETEPs, a Educação Profissional no Ceará era realizada e ofertada pelo Instituto Centro de Ensino Tecnológico (CENTEC), pelos Institutos Federais do Ceará (IFCEs) e pelo Sistema S (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI; Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC; Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR; e Serviço de Apoio à Pequena e Microempresa – SEBRAE). Juntas, estas instituições no Ceará,

[...] responsáveis por aproximadamente quarenta e cinco por cento do atendimento. O restante era ofertado na rede privada. Além dessa estrutura, o Estado conta com a Escola de Saúde e Ambiente Pública que oferece cursos técnicos para formação em serviço para os profissionais que já trabalham na rede de assistência básica de Saúde e Ambiente do Estado, consequentemente, não atende à demanda dos alunos matriculados no Ensino Médio (NIBON, 2014, p. 19).

Em 2005, por exemplo, havia no Ceará, segundo dados da SECITECE, mais de 4.800 cursos ofertados pelos Institutos e Sistema S, citados anteriormente. Tais cursos eram ofertados para níveis diferentes de formação. Assim, esta oferta se dava na Formação Inicial e Continuada (FIC) – com baixa carga-horária, na Formação Técnica e na Formação Tecnológica. A saber, os dados da Tabela 1 mostram a quantidade e percentual de cursos ofertados no Ceará nos três diferentes níveis:

Tabela 1 – Quantidade dos Cursos por Nível de Formação em 2005

Nível de Formação	CEFET	CENTEC	SENAI	SENAC	SENAR	Total de Cursos
Inicial e Continuada	34	1.711	347	1.432	668	4630
Técnica	14	12	7	38	-	115
Tecnológica	20	12	-	-	-	57

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados retirados da Secitece.

Em relação aos dados da Tabela 1, o total de cursos não representa a soma dos níveis de formação indicados na tabela, visto que, segundo Nibon (2014), ainda existia no Ceará a Escola de Saúde Pública que oferecia cursos na área da

Assistência Básica e Saúde. Assim, do total de cursos ofertados em 2005, 96,4% eram de Formação Inicial e Continuada, 2,4% de Nível Técnico e 1,2% de Nível Tecnológico.

O total de cursos descritos anteriormente apresentava uma demanda de mais de 700.000 matrículas na Educação Profissional no Ceará em 2005. A saber, a maioria dessas matrículas estava concentrada no Nível de Formação Inicial e Continuada e dividida conforme números da Tabela 2:

Tabela 2 – Matrícula da Educação profissional no Ceará em 2005

Nível de Formação	CEFET	CENTEC	SENAI	SENAC	SENAR	Total de Cursos
Inicial e Continuada	2.276	32.300	87.701	10.008	15.909	758.402
Técnica	3.844	554	1.003	700	-	14.606
Tecnológica	5.834	1.816	-	-	-	15.119

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da Secitece – 2005.

Em relação às tabelas 1 e 2 é preciso considerar, ainda, que, quanto aos cursos técnicos, conforme foco desta pesquisa, existiam 115 em 2005 para uma matrícula de aproximadamente 14.606 jovens e adultos e estes dados, segundo Nibon (2014), representavam apenas 3,5% dos alunos matriculados no Ceará. O que nos dizeres da referida autora, considerando o percentual de atendimento da rede estadual do Ceará em 2005, a oferta era insignificante.

Esses elementos revelam, entre outras coisas, a necessidade do desenvolvimento de uma Educação Profissional mais engajada com as questões da quantidade de vagas e da qualidade dos cursos, no que diz respeito ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Assim, se torna ainda mais pertinente acrescentar que tais questões passam, necessariamente, pelas ações de integração curricular.

Nesse sentido, os números da Educação Profissional Técnica no Ceará, indicaram a necessidade de se implementar ações e políticas que alocassem mais jovens do Ensino Médio na modalidade de Educação Profissional.

Nesse contexto, portanto, insere-se a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará que em 2014, por exemplo, ofereceu e possuiu matrícula para mais de 40.000 mil estudantes do Ensino Médio Integrado, conforme veremos na próxima seção.

No entanto, depois de criadas as escolas, percebe-se que um dos desafios para se efetivar esta política de Ensino Médio integrado está relacionado à integração curricular. Nas palavras de Ramos (2008), o currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender.

Nesse sentido, a seção que segue trata da rede de Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará na tentativa de entender a forma como o conhecimento é organizado e sistematizado nessas escolas no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem.

1.2 A Rede de Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará

Embora existam outras possibilidades para o desenvolvimento da Educação Profissional asseguradas legalmente pelo Decreto 5.154/2004 e pela LDB 9.394/96 reformulada pela Lei 11.741/2008, o Estado do Ceará, quando da implantação das Escolas Estaduais de Educação profissional, instituiu que a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o Ensino Médio dar-se-á de forma integrada, somente, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno.

Assim, o modelo integrado de Educação Profissional com a criação das EEEPs no Ceará assume a possibilidade de qualificar os estudantes para ingressarem no mundo do trabalho ao mesmo tempo em que se preparam e se habilitam para concorrer às vagas nas universidades e/ou pôr em prática seus talentos empreendedores.

Desde 2008, a política de Educação Profissional no Ceará já completou cinco ciclos de formação de alunos, atendendo mais de 40.000 mil estudantes, dos quais, em média, 80% foram diplomados. Os dados da Tabela 3 mostram quatro dos cinco ciclos de formação e o percentual de alunos que foram diplomados ao final do curso.

Tabela 3 – Porcentagem de alunos diplomados nos quatro primeiros ciclos das EEEPs

Ano	Quantidade de alunos diplomados
2008 – 2010	79% (3.302 alunos diplomados)
2009 – 2011	80% (9.023 alunos diplomados)
2010 – 2012	83% (14.393 alunos diplomados)
2011 – 2013	85% (20.190 alunos diplomados)

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da Seduc-CE (2015).

A tabela acima mostra que a quantidade de alunos diplomados pelas Escolas Estaduais de Educação Profissional no Ceará de 2008 a 2013 ultrapassa os 46.000 à medida que as matrículas, a quantidade de escolas, os municípios atendidos, e a quantidade de cursos aumentam a cada ano, desde 2008 quando da implantação, a saber nos dados da Tabela 4:

Tabela 4 – Quantitativo de cursos, escolas, matrículas e municípios atendidos no Ceará

Ano	EEEPs	Municípios	Cursos	Matrículas
2008	25	20	4	4.181
2009	51	39	14	11.279
2010	59	42	20	17.342
2011	77	57	46	23.753
2012	92	71	51	29.958
2013	97	74	51	35.522
2014	106	82	53	40.979

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da Seduc-CE (2015).

Nesse sentido, o desenho da política de educação profissional adotado no Ceará observa, ainda, algumas particularidades. A primeira delas está relacionada à filosofia de gestão implementada em todas as EEEPs que é fundamentada na Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE) que leva para as escolas ferramentas de gestão baseadas no protagonismo juvenil, na corresponsabilidade e na postura voltada para obtenção de resultados. Ainda sobre a TESE, tais escolas são gerenciadas a partir do seguinte princípio:

A gestão de uma escola em pouco difere da gestão de uma empresa. Na realidade, em muitos aspectos, a gestão de uma escola apresenta nuances de complexidade que não se encontram em muitas empresas. Assim sendo, nada mais lógico do que partir da experiência gerencial empresarial acumulada para desenvolver ferramentas de gestão escolar (ICE, 2015, p. 3).

Nessa perspectiva, a TESE se configura como uma ferramenta de gestão de empresas, pois foi formulada a partir da Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO) e

adaptada para a gestão escolar. Assim, as Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará assumem uma postura voltada para a obtenção de resultados satisfatórios por meio de alguns fatores, entre eles, as ferramentas empresariais postas em prática na e pela escola.

Outra particularidade importante no desenho dessa política está relacionada ao fato das Escolas Estaduais de Educação profissional no Ceará ofertarem cursos técnicos integrados ao Ensino Médio em jornada de tempo integral – que vai das 07h00min às 17h00min. Nesse sentido, faz-se necessário o desenvolvimento de uma proposta curricular que dê conta da formação dos sujeitos nas múltiplas dimensões. Dessa forma, a carga horária total dos cursos apresenta 5.400h distribuídas entre a Base Nacional Comum, a Base Diversificada e a Base Profissional do Currículo.

O fato de existirem mais demandas por vagas do que ofertas de matrículas faz com que a Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC) elabore, a cada ano, uma portaria que orienta o processo de matrícula de alunos novatos na rede estadual de educação profissional, visto que tais alunos são oriundos das redes municipais, da própria rede estadual e da rede privada.

Entre as orientações para o ano de 2015 estão as seguintes: do total das vagas destinadas – apenas para a 1ª série do Ensino Médio – 80% são para alunos oriundos de escolas públicas e 20% para oriundos de escolas privadas; as turmas são formadas com, no mínimo 40 e no máximo 45 alunos, mas no caso das escolas padrão MEC as turmas devem ser de 45 alunos, impreterivelmente; podem se inscrever alunos que completem 14 anos até a data referência do censo; e as 45 vagas em cada curso são dos alunos que apresentam o melhor desempenho acadêmico no Ensino Fundamental II, observando, para se elaborar uma lista com os classificados e classificáveis, o histórico escolar dos estudantes.

As escolas disponibilizam para os alunos, entre outras coisas, fardamento, três refeições (dois lanches e um almoço), espaços e ambientes de aprendizagem além da sala de aula, material didático da base regular, material específico para os cursos técnicos, além de laboratórios específicos de determinados cursos técnicos.

A rede de escolas estaduais de educação profissional do estado do Ceará atualmente contém 53 cursos técnicos distribuídos em 12 (doze) eixos tecnológicos com uma matrícula de 40.979 alunos somente em 2014, por exemplo, segundo

dados do site da Educação Profissional do Ceará. A saber, os eixos e os cursos ofertados pelas escolas são, conforme quadro 1:

Quadro 1: Eixos e Cursos ofertados

Eixos	Cursos
Ambiente e Saúde	Enfermagem; Estética; Massoterapia; Biotecnologia; Meio Ambiente; Saúde Bucal e Nutrição e Dietética.
Controle e Processos Industriais	Eletromecânica; Eletrotécnica; Manutenção Automotiva; Automação Industrial; Mecânica e Química.
Desenvolvimento Educacional e Social	Instrução de Libras; Tradução e Interpretação de Libras e Secretaria Escolar.
Gestão e Negócios	Administração; Comércio; Contabilidade; Finanças; Logística; Secretariado e Transações Imobiliárias.
Informação e Comunicação	Informática e Rede de Computadores.
Infraestrutura	Agrimensura; Carpintaria; Desenho de Construção Civil; Edificações e Portos.
Produção Alimentícia	Agroindústria.
Produção Cultural e Design	Design de Interiores; Modelagem do Vestuário; Paisagismo; Gestão da Produção Cultural; Produção de Áudio e Vídeo; Produção de Moda e Regência.
Produção Industrial	Cerâmica; Fabricação Mecânica; Móveis; Têxtil; Petróleo e Gás e Vestuário.
Recursos Naturais	Floricultura; Agronegócio; Agropecuária; Aquicultura; Fruticultura e Mineração.
Segurança	Segurança do Trabalho
Turismo, Hospitalidade e Lazer	Guia de Turismo; Hospedagem e Eventos.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da Seduc- Ce (2015).

Nesse contexto, entende-se que o modelo de Educação Profissional posto em prática enquanto política educacional no Ceará não se configura como currículo integrado e sim como concomitante justaposto, pois não é desenvolvido de maneira integrada e apresenta formações distintas como é possível de se perceber e entender na seção seguinte que trata da EEEP Dario Catunda Fontenele no sentido mais amplo.

1.3 A Escola Estadual de Educação Profissional Dario Catunda Fontenele

Sob o decreto estadual Nº 30.874 de 10 de abril de 2012, o governo do Estado do Ceará através da Secretaria da Educação criou a Escola Estadual de Educação profissional Dario Catunda Fontenele. A referida instituição de ensino, assim como as demais escolas profissionais, foi criada para desenhar a possibilidade de um futuro mais justo, mais equânime e com mais oportunidades

para os jovens ipueirenses marcados pelos sinais das imensas desigualdades sociais que atravessam suas vidas.

Essas oportunidades se revelam a partir da meta da escola explicitada no Plano de Ação da instituição que é de garantir através de um corpo de educadores qualificados e comprometidos com a educação, a execução de um currículo e de um projeto escolar que insiram no jovem a crença de que ele é o protagonista de seu sucesso e que o inspire a buscar, por meio das oportunidades e das suas boas escolhas, aquilo que é fundamental para a consecução de seu projeto de vida.

Nessa perspectiva, o projeto de vida dos estudantes da EEEP Dario Catunda Fontenele é desenhado tendo como foco o sucesso escolar deles levando em consideração o principal objetivo da instituição definido no Plano de Ação construído na Semana Pedagógica pelos professores.

Tal objetivo é de ofertar maiores e/ou melhores possibilidades para os jovens ipueirenses relacionadas com a inserção no mercado de trabalho e/ou com a possibilidade de prosseguimento nos estudos e ingresso no ensino superior, além de oportunizar mecanismos técnicos sobre empreendedorismo para que os alunos possam montar um negócio próprio. Essas três possibilidades dão conta do que a escola chama de sucesso escolar.

Antes de começar o ano letivo, a equipe gestora planeja e organiza a Semana Pedagógica e, na referida semana, sistematiza com os professores as ações prioritárias para o ano letivo. São revisitados os Planos de Curso, o Plano de Ação da escola, o Programa de Ação de cada um dos participantes, o Projeto Político Pedagógico, o Plano de Avaliação da escola, são definidas as datas e os responsáveis para cada ação e é revisitado o modelo de gestão da escola.

A escola, por pertencer a uma rede, adota e adere alguns projetos desenvolvidos pela própria rede. Dentre estes, destaca-se o Projeto Diretor de Turma, no qual a gestão da escola define um determinado professor para ser o diretor de determinada turma. Todas as turmas da escola possuem Diretor de Turma (DT) que, entre outras coisas, assume a corresponsabilidade pelo acesso, permanência, frequência e sucesso escolar dos alunos. Os DTs são responsáveis por formar o elo entre a escola e a família e para tanto, convocam pais individualmente, marcam reuniões coletivas, convocam reuniões com outros professores da mesma turma e fazem atendimentos individualizados aos alunos. Além disso, são os DTs que dão as aulas de Formação Cidadã que existe na grade

curricular dos cursos da escola. Nessa perspectiva, eles recebem 05 horas/aula na lotação específicas para o desempenho da função.

Os professores que desenvolvem seus trabalhos na EEEP Dario Catunda Fontenele são contratados por regimes diferentes: os que trabalham com as disciplinas que compõem a Base Diversificada e a Base Nacional são contratados pela Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC). Desses, os que não são do quadro efetivo da rede estadual, são contratados por tempo determinado com contrato válido por 01 ano. Nesse sentido, a cada ano há um processo de seleção de professores na escola organizado e conduzido pela equipe gestora. Os professores dessas bases são contratados por 40h semanais e com dedicação exclusiva. Quanto aos professores que desempenham as atividades da Base Profissional, estes são contratados pelo regime CLT com processo de seleção todo feito e organizado pelo Centro de Ensino Tecnológico do Ceará (CENTEC) e podem ser contratados com cargas horárias variadas.

Atualmente a escola conta com uma matrícula de 504 (quinhentos e quatro) alunos segundo dados do Sistema Integrado de Gestão da Educação do Ceará (SIGE), distribuídos em 12 (doze) turmas de Ensino Médio Integral (EMI), conforme quadro 2, abaixo:

Quadro 2 – Matrícula dos alunos distribuída nas turmas

SÉRIE/CURSO	QUANTIDADE DE ALUNOS MATRICULADOS
1ª Série EMI Técnico em Agronegócio	45 alunos
1ª Série EMI Técnico em Edificações	45 alunos
1ª Série EMI Técnico em Finanças	45 alunos
1ª Série EMI Técnico em Mecânica	45 alunos
2ª Série EMI Técnico em Agronegócio	39 alunos
2ª Série EMI Técnico em Edificações	43 alunos
2ª Série EMI Técnico em Finanças	43 alunos
2ª Série EMI Técnico em Mecânica	39 alunos
3ª Série EMI Técnico em Agronegócio	38 alunos
3ª Série EMI Técnico em Edificações	42 alunos
3ª Série EMI Técnico em Finanças	41 alunos
3ª Série EMI Técnico em Mecânica	39 alunos
Total de alunos matriculados	504 alunos

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do SIGE CE.

Em média, a EEEP Dario Catunda Fontenele oferta 180 vagas por ano distribuídas em 04 cursos e a demanda dos alunos no município de Ipueriras é maior do que a quantidade de vagas ofertadas, ou seja, há uma quantidade exata de vagas porque a escola só pode abrir 04 novas turmas todos os anos com

capacidade de 45 alunos em cada turma e o número de estudantes que pretende entrar na escola é superior ao número de vagas. Segundo dados da secretaria da escola, em média, 270 alunos realizam a pré-inscrição no processo seletivo, oriundos de diferentes comunidades e regiões do próprio município.

Tal processo seletivo obedece ao que é regimentado em portaria específica publicada pela Secretaria de Educação do Ceará. Os alunos que pretendem estudar na EEEP Dario Catunda Fontenele devem apresentar no período definido pela SEDUC os documentos para a pré-matrícula: Histórico Escolar do 6º ao 9º ano, Declaração de curso do 9º ano, comprovante de endereço e documentos pessoais. Depois de analisados cada histórico, a secretaria da escola divulga e publica a lista dos alunos melhores ranqueados em ordem decrescente que vão ocupar as 45 vagas para cada curso.

Nesse sentido, o fato de a escola apresentar mais procura do que oferta se explica a partir do ponto de vista do contexto social do município de Ipueiras na próxima subseção.

1.3.1 O contexto social

O município de Ipueiras possui uma população de 39.288 habitantes e tem uma área territorial de 1.474.11 km² de clima semiárido localizado no lado sul da chapada da Ibiapaba no Ceará (Ipueiras, 2015). A economia baseia-se somente na agricultura e pecuária e, por essa razão, muitos jovens ficam sem perspectivas para o futuro, procurando muitas vezes oportunidades nos grandes centros urbanos. É nesse contexto que se faz necessária uma ação por parte do Estado e especificamente da escola no que tange à educação a fim de que possa mudar essa realidade.

Aqui, evidencia-se que além de produzir conhecimentos, a escola deve estar voltada para o desenvolvimento pessoal e social dos jovens e isso implica uma série de valores que devem ser trabalhados na e pela instituição e esse conjunto de fatores compõem o que chama-se de (novas) funções sociais da escola. A educação, nessa lógica, se configura como oportunidade de o estudante de ser sujeito e ator da própria história e é na escola onde esta oportunidade acontece ou não de maneira sistematizada. Por essa característica importante, a escola se torna o principal espaço de possibilidade de mudança na vida dos jovens. Assim, ela

precisa ter as condições necessárias para o desenvolvimento e propagação das tais funções sociais e, nesse sentido, a principal função social da escola é ser lugar e instrumento de transformação.

A escola recebe alunos da sede do município e do interior. Em relação à sede, o percentual de matrícula é de 38% e os outros 62% equivalem aos alunos que se deslocam da zona rural para estudar na sede. Aqui é importante destacar que há alunos matriculados na escola advindos de 57 comunidades ipueirenses. Nesse sentido, a escola se configura como espaço ainda mais plural do que outras da rede e, ainda em relação ao mapeamento desses alunos, eles vêm de 21 escolas municipais diferentes que ofertam o 9º ano do Ensino Fundamental.

Por conta disso, muitos alunos acordam cedo, ainda de madrugada – dependendo da distância das casas deles para a escola – e só retornam para suas casas à noite. Há um determinado grupo de alunos, por exemplo, que mora cerca de 45km de distância da escola. Nessa perspectiva, o desenvolvimento da aprendizagem é ainda mais desafiador levando em consideração tais fatores.

Outra característica que se faz importante destacar está relacionada às perspectivas e projetos dos jovens ipueirenses, de uma maneira geral. Existe no município uma forte tendência desses jovens irem embora para os grandes centros – especialmente para o Rio de Janeiro – em busca de melhores condições de vida, pois não há em Ipueiras o desenvolvimento social e econômico necessário para garantir tais condições. Nesse contexto, o desafio da escola é desenvolver uma educação integral e que oportunize melhores e maiores condições para o desenvolvimento dos estudantes.

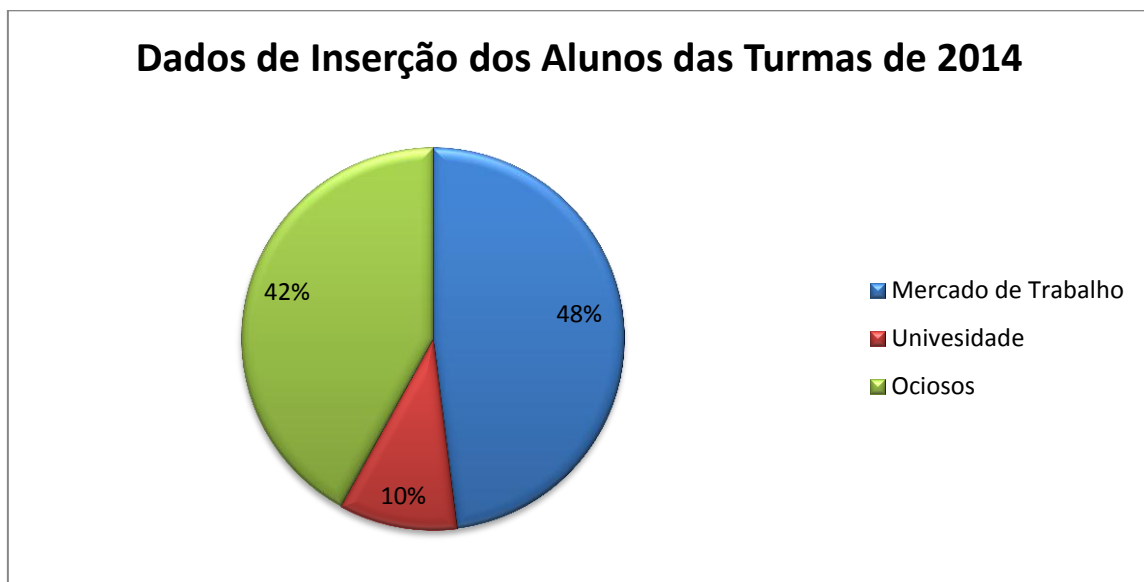
Quando os alunos concluem o Ensino Médio integrado à educação profissional no Ceará as escolas precisam alimentar um sistema de informações para gerar dados de empregabilidade, de inserção nas universidades e de ociosidade. Nesse sentido, uma das necessidades das EEEPs é identificar e localizar os alunos egressos. Para tanto, a escola tem que desenvolver estratégias para periodicamente levantar dados que deem conta da localização dos alunos que concluíram o Ensino Médio e o que eles estão fazendo, por até três anos depois da saída deles da escola.

No caso específico da EEEP Dario Catunda Fontenele, esse trabalho de levantamento destas informações é realizado pelos professores coordenadores dos cursos técnicos, pelos orientadores de estágio e pelos professores diretores de

turma. Esse levantamento é feito periodicamente nos meses de Março, Agosto e Dezembro e os dados são colhidos informalmente por meio de grupos no WhatsApp, conversas no Facebook e ligações para os estudantes e para as famílias deles, visto que a escola perde o contato direto com muitos estudantes que concluem o Ensino Médio.

Os dados dos alunos que concluíram o Ensino Médio integrado em 2014 levantados pela escola, por exemplo, seguem no gráfico 1 e não se tratam de uma pesquisa específica para a composição deste trabalho, mas uma necessidade da própria escola:

Gráfico1 – Dados de inserção dos alunos das turmas de 2014



Fonte: Elaborado pelo autor.

Em relação às turmas de 3º ano de 2015, é importante destacar que uma pesquisa realizada pela gestão da escola com os referidos alunos na tentativa de entender e de conhecer as expectativas e projetos futuros deles apresenta os seguintes dados: 81% dos alunos querem ingressar em alguma faculdade, 15% quer ingressar no mercado de trabalho como empregado, 4% deseja montar um negócio próprio e nenhum pretende ou deseja ficar ocioso, ou seja, os estudantes têm sonhos e projetos para a vida e o desafio da escola, nesse sentido, é ajudá-los, tanto a construir, quanto realizá-los.

Nessa perspectiva, o papel da escola é também o de ajudar os estudantes a quebrarem os ciclos de condições sociais difíceis presentes nos contextos das famílias por conta, especialmente, da falta de educação sistematizada. Haja vista, observando a ficha biográfica dos alunos da escola – todos os alunos quando entram no 1º ano preenchem essa ficha – percebe-se que são poucos os pais que possuem o Ensino Superior (cerca de 5% apenas) e que a maioria absoluta deles não possui o Ensino Fundamental completo (cerca de 38%).

O contexto, como se sabe, influi diretamente na forma como a gestão da escola atua e, nessa perspectiva, na forma como os documentos oficiais da escola são compreendidos e como estes compõem o fazer da gestão. Assim, a próxima subseção trata da análise dos tais documentos no âmbito da EEEP Dario Catunda Fontenele.

1.3.2 Instrumentos de gestão: uma descrição e análise dos documentos oficiais da escola Dario Catunda Fontenele

Os documentos oficiais que compõem os instrumentos de gestão são compreendidos como aqueles que organizam o fazer da escola, direcionam e auxiliam os atores educacionais e as ações no sentido de se efetivar uma educação de qualidade. Assim, faz-se necessário apresentar uma descrição e reflexão sobre tais documentos que compõem a EEEP Dario Catunda Fontenele.

A Escola Estadual de Educação Profissional Dario Catunda Fontenele, assim como as demais escolas estaduais de Educação Profissional no Ceará, foi criada com uma filosofia de gestão definida e baseada na Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE) que, dentre outras coisas, pressupõe que a gestão de uma escola pouco difere da gestão de uma empresa e, como tal, deve apresentar bons resultados para atingir um estágio de sustentabilidade, em consonância com o que também pensa o autor desta pesquisa.

Nessa perspectiva, definir o projeto educacional, os princípios que devem orientar a organização do trabalho e pensar quais os compromissos que a escola tem com os estudantes da EEEP Dario Catunda Fontenele devem ser feitos levando em consideração os pressupostos da TESE. Assim, o papel da gestão frente a esse processo é o de garantir a eficácia, a eficiência e a efetividade dos processos da

escola sob a ótica da descentralização, da delegação planejada, da atitude empresarial, da responsabilidade social e da gestão pública por resultados.

Para tanto, a escola planeja as suas atividades a partir de alguns instrumentos de gestão, a saber: o Plano de Ação, o Programa de Ação, o Regimento Escolar, o Plano de Curso, os Guias de Aprendizagem, o Plano de Avaliação e o Projeto Político Pedagógico. Tais instrumentos são ancorados à política de Educação Profissional no Ceará, por intermédio e indicação da Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE).

O Plano de Ação da EEEP Dario Catunda Fontenele é construído por professores e equipe gestora e tem a função de nortear a equipe escolar na busca por resultados positivos de aprendizagem e dos processos desenvolvidos na e pela escola. Nesse contexto, se configura como instrumento de planejamento macro e é elaborado de maneira estratégica. No quadro 3, pode-se observar o roteiro que as escolas devem cumprir – por intermédio e indicação da TESE – para construir os seus planos:

Quadro 3 – Roteiro do Plano de Ação

INTRODUÇÃO
▶ Valores
▶ Visão de Futuro
▶ Missão
I – PREMISSAS (Protagonismo Juvenil; Formação Continuada; Atitude Empresarial; Corresponsabilidade e Replicabilidade)
II – OBJETIVOS
III – PRIORIDADES
IV – RESULTADOS ESPERADOS
V – INDICADORES
VI – ESTRATÉGIAS
VII – MACROESTRUTURA
VIII – PAPEIS E RESPONSABILIDADES

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do Manual da TESE.

Em relação à Visão de Futuro e à Missão da EEEP Dario Catunda Fontenele, por exemplo, são definidas no Plano de Ação, respectivamente, como em ser uma instituição que garanta aos jovens uma formação humana e acadêmica para inserção com qualidade no mercado de trabalho e na universidade, reconhecida pelos investidores, em função dos cursos oferecidos na escola numa relação de confiança com toda a comunidade escolar e promover educação de qualidade aos jovens do Ensino Médio profissional na articulação teoria e prática, oferecendo-lhes

recursos e oportunidades de produzir conhecimento, na formação de talentos criativos e empreendedores, capazes de ter sucesso na vida pessoal, social e profissional.

Quanto ao Programa de Ação, este trata da operacionalidade e definição dos papéis e responsabilidades de cada ator educacional na tentativa de conseguir os pressupostos definidos no Plano de Ação. Assim, todos os educadores da escola elaboram seus Programas de Ação individualmente e detalham o negócio que cada um tem que dar conta e definem claramente seus papéis e responsabilidades. Inclusive os professores do eixo profissional devem construí-lo levando em consideração as disciplinas técnicas que lecionam e os procedimentos que os alunos devem conseguir realizar. No quadro 4, segue o roteiro para a construção e definição dos Programas de Ação:

Quadro 4 – Roteiro para construção do Programa de Ação

I – DEFINIÇÃO DO NEGÓCIO
 II – FILOSOFIA
 ► Domínio do Negócio
 ► Enfoque
 ► Postura
 ► Alinhamento
 III – Resultados Esperados – Indicadores
 IV – Organização/Comunicação
 V – Fatores Críticos x Apoio
 VI – Substituto em Formação

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do Manual da TESE.

O Programa de Ação é construído pelos atores educacionais da EEEP Dario Catunda Fontenele no início do ano letivo, no ato da realização da Semana Pedagógica. Este se configura como momento em que as principais decisões da escola são tomadas e o planejamento das ações é realizado.

Outro documento que se configura importante na definição da rotina é o Regimento Escolar. Este apresenta a organização administrativa, didática e pedagógica da escola no intuito de melhor compreender e sistematizar tal rotina. O Regimento Escolar da EEEP Dario Catunda Fontenele também é revisto no início do ano letivo, está disponível para todos os alunos e professores e é revisitado durante o ano quando necessário. Caso seja verificada uma situação que necessite de alguma mudança regimental, ela só pode ocorrer com a participação e aprovação do Conselho Escolar.

Por ser uma escola de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional existem diferentes cursos técnicos de nível médio sendo ofertados pela EEEP Dario Catunda Fontenele, a saber: Agronegócio, Edificações, Finanças e Mecânica. Nesse sentido, cada um dos cursos apresenta um Plano específico que contempla todo o itinerário formativo dos estudantes, levando em consideração um estudo de mercado do município e região realizado pela Secretaria da Educação do Ceará acerca dos potenciais deste mercado, ou seja, antes de implementar um determinado curso a SEDUC leva em conta as características dos municípios e das regiões afim de identificar as áreas que mais se relacionam com o desenvolvimento local e com o perfil dos jovens que pretende formar em cada município, região e no estado.

Assim, os referidos Planos de curso foram construídos pela Secretaria da Educação do Ceará e entregues às escolas na tentativa de orientá-las quanto aos requisitos e formas de acesso, quanto ao perfil profissional desenhado para os estudantes, quanto à integração curricular, quanto aos critérios de aproveitamento de estudos e certificação de competências, quanto aos critérios de avaliação da aprendizagem, quanto às instalações e equipamentos, entre outros.

Depois de construídos os Planos de Curso, os professores montam os Guias de Aprendizagem. Estes são documentos que explicitam os conhecimentos que devem ser adquiridos pelos estudantes, em um dado período do ano. Assim, são construídos no início do ano letivo e apresentados para os alunos a cada início de período totalizando quatro Guias por ano na tentativa de deixar claros os conteúdos que serão objetos de conhecimento e o que se espera que cada estudante consiga aprender.

No âmbito da EEEP Dario Catunda Fontenele, a equipe gestora, conjuntamente com os professores, construiu o Plano de Avaliação da escola. Tal Plano objetiva orientar as práticas e ações avaliativas da aprendizagem dos estudantes e da própria instituição de ensino. O referido documento explicita os critérios e modelos de avaliações que podem ser usadas tanto pelos professores, quanto pela equipe gestora para aferir os resultados e utilizar a avaliação a serviço da aprendizagem.

Contudo, o Projeto Político Pedagógico implementado na EEEP Dario Catunda Fontenele tenta alocar todos os instrumentos de gestão apresentados anteriormente e, entre outras coisas, contempla as concepções de ensino,

sociedade, trabalho e aprendizagem que se efetivam tanto no currículo ensinado, no oculto e no próprio contexto curricular¹.

Nesse contexto, os instrumentos de gestão se configuram como norteadores do trabalho da escola e não se pode desconsiderar, nesse processo, que do ponto de vista do currículo, as matrizes se configuram como norteadoras do ensino. Tais entendimentos sobre as Matrizes encontram-se na subseção seguinte.

1.3.3 Matrizes curriculares: apresentação e apontamentos

Por serem importantes recortes dos currículos de cada curso, as matrizes curriculares precisam ser levadas em consideração e observadas numa proposta de construção de um currículo integrado. Nesse sentido, esta subseção apresenta tais matrizes levando em consideração as especificidades e as generalizações, ou seja, o que cada matriz tem em comum, independentemente do curso e o que elas têm de divergentes.

Cada curso possui matrizes curriculares específicas, ainda que compartilhem da base comum e da base diversificada. Por conta disso e para melhor facilitar a leitura das disciplinas que os cursos apresentam em comum, segue no quadro 5 um demonstrativo das referidas disciplinas em cada uma das bases:

Quadro 5 – Disciplinas comuns aos cursos técnicos

Cursos ofertados	Disciplinas da base comum	Disciplinas da base diversificada	Disciplinas da base profissional
Agronegócio Edificações Finanças Mecânica	Língua Portuguesa; Artes; Inglês; Espanhol; Educação Física; Química; Física; Biologia; Matemática; História; Geografia; Filosofia e sociologia.	Horário de Estudo; Projeto de Vida; Empreendedorismo; Formação para a Cidadania; Projetos Interdisciplinares; Mundo do Trabalho e Estágio Supervisionado (Mediação).	Informática Básica e Estágio Supervisionado.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das Matrizes Curriculares dos Cursos Técnicos.

Em relação às disciplinas que não são comuns aos cursos, estas se concentram na base profissional do currículo. Vejamos, pois, no quadro 6, as disciplinas ofertadas por curso:

Quadro 6 – Disciplinas técnicas para cada curso

¹ Currículo ensinado: Aquele que é praticado independentemente se é o oficial. Currículo oculto: Aquele que é praticado pelas relações de convivência e de ensino e aprendizagem. Contexto curricular: Aquele que está relacionado com as condições de materialização do currículo.

Cursos	Disciplinas técnicas
Agronegócio	Introdução ao Curso Técnico e Ética Profissional; Princípios de Agronegócio e Práticas de Convivência com o Semiárido; Fundamentos do Agronegócio; Manejo da Água e do Solo; Olericultura; Floricultura; Fruticultura; Mercado e Comercialização Agrícola; Qualidade e Certificação; Aquicultura; Outros Agronegócios; Ovinocaprinocultura; Bovinocultura; Sistemas Agrossilvopastoris; Planejamento e Gestão Rural; Projetos e Empreendedorismo Rural; Associativismo e Cooperativismo e Extensão Rural.
Edificações	Introdução ao Curso Técnico e Ética Profissional; Desenho Técnico; Mecânica dos Solos; Higiene e Segurança do Trabalho; Canteiro de Obras; Locações Topográficas; Materiais de Construção; Resistência dos Materiais; Desenho Arquitetônico I; Projeto de Estrutura; Projeto Hidrossanitário I; Projeto Elétrico I; CAD; Patologia das Construções; Meio Ambiente e a Sustentabilidade na Construção; Desenho Arquitetônico II; Projeto Hidrossanitário II; Projeto Elétrico II; Especificações e Orçamentos e Técnicas de Construções.
Finanças	Introdução ao Curso Técnico e Ética Profissional; Noções de Administração; Introdução à Economia; Contabilidade Básica; Contabilidade de Custos; Matemática Financeira; Legislação Empresarial e Tributária; Administração do Capital de Giro; Mercado de Capitais; Informática Aplicada à Gestão Financeira; Administração Financeira; Contabilidade Gerencial; Plano de Negócios; Finanças Públicas e Auditoria e Controladoria.
Mecânica	Ciências Aplicadas; Materiais para Construção Mecânica; Higiene e Segurança do Trabalho; Leitura e Interpretação de Desenho Técnico; Gestão da Qualidade; Metrologia Dimensional; Elementos de Máquinas; Lubrificação Industrial; Gestão da Manutenção; Eletroeletrônica Básica; Acionamentos Hidráulicos e Pneumáticos; Instalações Elétricas Industriais; Tecnologia Mecânica; Usinagem com Máquinas Convencionais; Processos de Soldagem; Manutenção Mecânica de Máquinas e Equipamentos; Resistência dos Materiais; Processos de Fabricação Mecânica; Desenho Mecânico; Desenho Auxiliado por Computador; Comando Numérico Computadorizado e Gestão da Produção.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das Matrizes Curriculares dos Cursos Técnicos.

Ao todo, os cursos técnicos em Agronegócios, Edificações, Finanças e Mecânica apresentam uma carga horária curricular de 2.620 horas das disciplinas da base regular do currículo cada um.

O que diverge é a carga horária destinada para a Base Profissional e a Base Diversificada. O curso de Agronegócio destina 1.500 horas da base profissional e 1.280 para a base diversificada do currículo, o curso de Edificações destina 1.600 horas para a base profissional e 1.180 para a base diversificada, o curso de Finanças destina 1.000 horas para a base profissional e 1.780 para a diversificada e o curso de Mecânica destina 1.520 horas para a base profissional e 1.260 horas para a diversificada. É importante destacar quem em todos eles, a carga horária total do curso equivale a 5.400 horas distribuídas nas três séries do Ensino Médio.

Nesse contexto, vale ressaltar que os professores da base comum dão aulas, de acordo com suas disciplinas, em todos os cursos. O professor de Língua Portuguesa lotado no 3º ano de Agronegócio também dá aulas nas turmas de Edificações, Finanças e Mecânica, por exemplo.

Já os professores da base profissional dão aulas apenas nos cursos e disciplinas específicos. Quanto à base diversificada, ela é composta por professores que também são da base comum e recebem formações específicas para cumprirem suas atribuições. As aulas de Empreendedorismo, por exemplo, são dadas pela professora de Espanhol e esta já participou de 03 cursos de formação em empreendedorismo ofertados em parceria entre a Secretaria da Educação do Ceará e o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE).

Ainda se faz necessário destacar que as cargas horárias dos professores são diferenciadas: todos os da base comum são contratados por 40h semanais distribuídas nas turmas, independentemente do curso. Porém, a lotação desses em efetiva regência de sala, normalmente não é a mesma. O professor de Inglês, por exemplo, tem 01 aula em cada turma (12 aulas) mais 02 aulas de Mundo do Trabalho nas turmas de 1º ano (08, ao todo) e mais 05 horas/aula para desempenhar as funções de Diretor de Turma do 3º de Mecânica. Assim a carga horária de efetiva regência dele é de 25 horas e as 15 restantes são utilizadas para planejamento e hora-atividade. Já o professor de Geografia tem 02 aulas em cada uma das turmas o que faz com que a lotação de efetiva regência seja de 24 horas e que as de planejamento e hora-atividade sejam de 16.

Quanto aos professores da base profissional a lotação deles se dá da seguinte forma: cada curso tem um coordenador, com formação específica, contratado por 20 horas para desempenhar as funções que lhes são atribuídas. Esse mesmo coordenador pode assumir a regência de sala e, à medida que tenham 04 aulas de regência, têm 01 hora para planejamento. Logo, os professores técnicos não são, necessariamente, contratados por 40 horas e a carga horária deles para planejamento é distribuída proporcionalmente a quantidade de aulas de regência. Além dos coordenadores, também são contratados por 100 horas semanais os Orientadores de Estágio e estes também podem assumir regência de sala.

Nesse sentido, as matrizes curriculares definem, entre outras coisas, as contratações e as lotações dos professores, a carga horária para cada disciplina e a própria distribuição dos horários de funcionamento e rotina da escola. A próxima subseção trata do cerne do caso de gestão aqui estudado que está relacionado com os desafios da integração curricular no âmbito da Escola Estadual de Educação Profissional Dario Catunda Fontenele.

1.3.4 Práticas curriculares na EEEP Dario Catunda Fontenele: a dimensão formal X a dimensão real

A discussão sobre currículo envolve necessariamente uma compreensão sobre os conceitos e concepções que envolvem esta temática na contemporaneidade. Logo, currículo não pode ser entendido somente como uma lista sequencial de conteúdos programáticos e prescritos a serem ensinados.

Em consonância com Moreira (2013), currículo na contemporaneidade se configura como resultado de pesquisas, alianças e negociações entre grupos econômica e culturalmente poderosos e as classes populares. Assim, entendemos que tudo o que acontece na escola é currículo. Nos dizeres de Polon (2016), desde a lista do que tem que ser ensinado ao conjunto de valores e princípios que orientam toda ação educacional da escola. Logo, nem tudo que se pratica como currículo está escrito.

Ainda sobre as discussões contemporâneas sobre currículo, Tomaz Tadeu da Silva afirma:

Depois das teorias críticas e pós-críticas do currículo torna-se impossível pensar o currículo simplesmente através de conceitos técnicos como os de ensino e eficiência ou de categorias psicológicas como as de aprendizagem e desenvolvimento ou ainda de imagens estáticas como as de grade curricular e lista de conteúdos. Num cenário pós-crítico o currículo pode ser todas essas coisas, pois ele é também aquilo que dele se faz, mas nossa imaginação está livre para pensá-lo através de outras metáforas, para concebê-lo de outras formas, para vê-lo de perspectivas que não se restringem àquelas que nos foram legadas pelas estreitas categorias da tradição (SILVA, 2002, p. 147).

Dessa forma, tem-se nas instituições de ensino o currículo que está escrito (o formal) e o que é permeado pelos valores e princípios das práticas da escola e tecido pelos saberes e práticas cotidianas (o real). Nessa perspectiva, a EEEP Dario Catunda Fontenele possui para cada curso técnico uma proposta curricular composta pelos conteúdos que devem ser ensinados, pelas competências que os estudantes devem adquirir e pelos procedimentos que devem realizar. Essas propostas sobre o que deve ser ensinado e o que deve ser aprendido são prescritas nos Planos de cada Curso construídos e entregues às escolas estaduais de educação profissional do Ceará.

O Curso Técnico em Agronegócio tem como objetivo – de acordo com o Plano de Curso – formar profissionais aptos a atuar em vários setores das cadeias produtivas do agronegócio na produção, processamento e comercialização de produtos agropecuários auxiliando na organização, direção e controle de projetos e negócios respeitando princípios éticos, tendo em vista a qualidade e a sustentabilidade econômica, ambiental e social, de acordo com a proposta formal do currículo.

Já o Curso Técnico em Edificações tem como objetivo – de acordo com o Plano de Curso – é habilitar profissionais técnicos, com vistas ao exercício da cidadania e à preparação básica para o trabalho, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, com elevado grau de responsabilidade social e que contemple um novo perfil profissional, domínio do saber ser, do saber fazer e gerenciador dos processos construtivos das edificações, utilizando métodos, técnicas e procedimentos estabelecidos, a fim de garantir a qualidade e a produtividade dos processos da construção predial.

O objetivo do Curso Técnico em Finanças é – de acordo com o Plano de Curso – formar profissionais capazes de interpretar, agir e contribuir decisivamente em atividades da administração e de serviços financeiros, seja em instituições públicas, privadas, terceiro setor, em consultoria ou de forma autônoma, assumindo uma postura fundamentada em princípios éticos e valores de cidadania.

E o Curso Técnico em Mecânica tem como objetivo – de acordo com o Plano de Ação – Formar profissionais de nível médio na forma subsequente, propiciando a construção de conhecimentos que os habilitem a desenvolverem atividades na área da indústria, voltadas para a operação e manutenção em mecânica.

Ainda, é preciso acrescentar que a organização curricular dos cursos ofertados pela EEEP Dario Catunda Fontenele se dá em matrizes curriculares específicas que, por sua vez, são constituídas por bases de conhecimentos científicos e tecnológicos de formação geral que integra disciplinas das quatro áreas de conhecimento do Ensino Médio (Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias), de formação profissional que integra disciplinas específicas de cada curso e formação diversificada que integra disciplinas voltadas para uma maior compreensão das relações existentes no mundo do trabalho e para uma articulação entre esse e os conhecimentos acadêmicos.

É importante destacar, entre outras coisas, que a formação geral é apontada nos Planos de Curso como a responsável por observar as especificidades de um currículo integrado com a educação profissional. Nesse sentido, atribui-se à formação geral o principal entendimento e responsabilidade pelo desenvolvimento de um currículo integrado sem, no entanto, sistematizar esse desenvolvimento na prática, ou seja, no cotidiano escolar.

Nesse contexto, observa-se nos Planos de Curso que o que diferencia um curso do outro são os objetivos e especificidades da formação profissional, pois os conteúdos programáticos para a formação geral nada diferem de um para o outro. Dessa forma, o currículo que está escrito indica que devem ser ensinados os mesmos conteúdos programáticos, independentemente do curso técnico, apesar de também indicar que devem ser observadas as especificidades no que diz respeito ao currículo integrado. Assim, o currículo formal indica a necessidade da integração curricular, mas não especifica ou detalha como esta pode ser desenvolvida.

Na prática, as práticas curriculares no âmbito da formação geral, de acordo com a percepção do pesquisador, não observam integralmente os Planos de Curso e acabam incorporando elementos que tentam dar conta das finalidades, missão e visão de futuro da própria instituição de ensino. As questões relacionadas às finalidades da escola, nesse sentido, permeiam as práticas curriculares de fato. Isso se dá especialmente porque o currículo proposto para a formação geral em um curso específico também é proposto para todos os outros cursos.

Dessa forma, alguns fatores são levados em consideração para a definição dos componentes curriculares que são ensinados e/ou incorporados no cotidiano da escola, entre eles destaca-se: o perfil de entrada e saída dos estudantes, a confiança dos pais e comunidade nos resultados da escola, a necessidade da escola apresentar resultados quantificáveis, especialmente relacionados à inserção dos estudantes no mercado de trabalho e o ingresso no ensino superior, além do desenvolvimento da postura de todos que compõem a comunidade escolar voltada para a obtenção de resultados.

Assim, o currículo que de fato acontece e é praticado na escola tem a pretensão de oferecer os conhecimentos, habilidades e valores que tentam dar conta das necessidades dos estudantes que pretendem ser inseridos nas universidades e/ou no mercado de trabalho. Há, nesse caso, uma cultura escolar

voltada para a postura e obtenção de resultados, tanto dos alunos quanto dos professores e do núcleo gestor.

Nesse contexto, há a valorização das avaliações externas, pois elas medem, quantificam e classificam os resultados dos estudantes, professores e gestores. Por exemplo, é notória a preocupação de todos quanto ao desempenho dos alunos no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, e a partir desta preocupação algumas ações e intervenções são realizadas no intuito de aprimorar e ampliar o conhecimento que vai tornar possível a realização das metas relacionadas ao ensino superior propostas pelos estudantes.

Assim, a seção que segue tenta apresentar os desafios da integração curricular utilizando como pano de fundo as práticas curriculares observadas na EEEP Dario Catunda Fontenele.

1.4 Os Desafios da Integração Curricular sob a ótica da gestão

Levando em consideração que a proposta de Educação Profissional integrada ao Ensino Médio visa, entre outras coisas, a necessidade de uma formação do estudante que tenha como base a integração de todas as dimensões da vida humana (o trabalho, a ciência e cultura), com vistas à formação unilateral dos sujeitos, o currículo posto em prática pela escola precisa contemplar essa proposta de integração, necessariamente.

A partir das vivências e algumas reflexões sobre os desafios de se implementar uma proposta de currículo integrado, algumas questões se fazem presentes e precisam ser superadas na tentativa da integração. Entre estas, destaca-se a não formação acadêmica dos professores da base profissional do currículo. Os professores técnicos são todos bacharéis, e, de acordo com as vivências do autor desta pesquisa, apresentam algumas dificuldades em relacionar os conteúdos profissionais e tecnológicos com a formação propedêutica dos estudantes. Na EEEP Dario Catunda Fontenele, por exemplo, dos (09) nove professores técnicos, apenas dois (02) têm licenciatura, além do curso de bacharelado. Levando em consideração que os cursos de licenciatura, entre outros aspectos, discutem metodologias e práticas de ensino e que os cursos de bacharelado não possuem tal característica, este se configura como desafio importante frente à integração.

Outro importante desafio diante da possibilidade de se construir uma proposta de currículo integrado para a Educação Profissional Integrada está relacionado com a dificuldade dos professores da Base Comum entenderem que os conceitos devem ser aprendidos e apreendidos numa relação de totalidade e que devem, portanto, relacioná-los com cada curso em suas especificidades. O professor de Língua Portuguesa, ao realizar trabalhos com leituras de texto, por exemplo, pode levar textos relacionados às temáticas e possibilidades de cada curso. Na escola, por exemplo, o que se percebe é que os professores, em sua maioria, quando realizam alguma atividade a fazem praticamente do mesmo jeito para cada série sem levar em consideração as especificidades de cada curso.

Ainda em relação a esses desafios da integração curricular, faz-se importante destacar a não articulação da educação profissional com os arranjos produtivos locais, pois a escola está inserida em um município que não favorece campo de estágio para todos os alunos que, para cumprirem a obrigatoriedade do estágio, precisam se deslocar para cidades vizinhas. Nesse sentido, os arranjos produtivos dificultam a construção do perfil dos estudantes e o currículo praticado na escola precisa superar esta dificuldade. O curso de Mecânica, por exemplo, precisa de um aparato de maquinário para ser desenvolvido e isso dificulta o estágio dos alunos, pois o município não possui um polo industrial e, assim, os alunos realizam estágios em oficinas de motos, por exemplo, para cumprirem uma carga horária obrigatória do curso.

Outra importante dificuldade para o desenvolvimento do currículo proposto para os cursos técnicos de nível médio da EEEP Dario Catunda Fontenele está relacionada com a não articulação entre conteúdos da base nacional comum que servem como pré-requisitos para conteúdos e procedimentos técnicos. Como exemplo disso, destaca-se a disciplina de Ciências Aplicadas do curso de Mecânica. Para o desenvolvimento da aprendizagem nessa disciplina, o aluno precisa apropriar-se dos conceitos do Sistema Internacional de Unidades e Movimentos que também são estudados pela Física. Nessa perspectiva, os conteúdos curriculares nessas disciplinas precisam estar integrados para não haver fragmentação no ensino e nem na aprendizagem, de modo que o aluno estude ao mesmo tempo, em ambas as disciplinas, os conceitos e procedimentos que se complementam tornando essa uma formação integral, homogênea. Percebe-se na EEEP Dario Catunda Fontenele uma incipiente conversa entre os professores, nesse sentido.

Nesse contexto, entende-se que a Base Diversificada também exerce importante papel na proposta de integração curricular. A disciplina de Mundo do Trabalho que tem por objetivo proporcionar aos estudantes vivências do trabalho, por exemplo, desenvolve os mesmos procedimentos e atividades em todos os cursos. Este se configura um desafio importante, pois todas as atividades realizadas em Mundo do Trabalho se repetem em todos os cursos sem levar em conta as especificidades.

Além disso, e ainda no campo das dificuldades de se elaborar uma proposta de currículo integrado para a Educação Profissional Técnica de nível médio, o desenvolvimento de competências e habilidades técnicas específicas sem as práticas em laboratórios ou sem as tecnologias e recursos necessários dificulta qualquer proposta de integração, visto que a falta de um desses importantes elementos pode prejudicar a formação integral dos estudantes. O laboratório de Mecânica, por exemplo, ainda não está concluído, o de Desenho para o curso de Edificações também não e, ainda falta acervo na biblioteca para os cursos que não precisam necessariamente de laboratório para serem desenvolvidos.

Outrossim, a integração curricular também esbarra numa tradição de organização e divisão disciplinar extremamente consolidada, pois os professores da Base Comum, por exemplo, planejam suas aulas levando em consideração os anos/séries dos estudantes ao invés de levarem em consideração no planejamento os cursos técnicos ofertados pela EEEP Dario Catunda Fontenele e não somente as séries dos alunos.

Normalmente, na rotina da EEEP Dario Catunda Fontenele dá para se observar discursos que evidenciam a falta de integração curricular. Entre esses, alguns alunos se referem às aulas da Base Técnica como “as aulas do curso” e quando um aluno fica reprovado costuma-se perguntar para a gestão se esse aluno ficou reprovado na Base Profissional ou na Base Comum, entre outras coisas.

A partir dos elementos apresentados que dificultam a proposta de integração, faz-se necessário, portanto, saber de que forma a gestão da EEEP Dario Catunda Fontenele pode auxiliar no desenvolvimento de um currículo integrado.

Diante do exposto sobre os desafios da Integração Curricular na Escola Estadual de Educação Profissional Dario Catunda Fontenele, cabe aqui se fazer as seguintes perguntas?

▶ Como as concepções e dimensões de currículo se relacionam com o papel da gestão frente aos desafios da integração curricular?

▶ Qual o papel da gestão frente aos desafios da formação integrada dos estudantes da EEEP Dario Catunda Fontenele?

▶ De que forma a gestão da EEEP Dario Catunda Fontenele pode auxiliar no desenvolvimento de um currículo integrado?

Essas indagações, sobretudo, delineiam os eixos de análise desta pesquisa que constituem o caso a ser investigado no próximo capítulo por meio da contribuição e diálogo com outros autores, além do levantamento e análise dos dados, a saber: o Ensino Médio integrado à Educação Profissional, as discussões sobre currículo integrado e o papel da gestão diante do desenvolvimento de um currículo integrado.

Por meio desta análise, pretende-se identificar de que forma a gestão da EEEP Dario Catunda Fontenele pode auxiliar no desenvolvimento de um currículo integrado.

2 CURRÍCULO E GESTÃO: AJUSTES, CONCEPÇÕES E ALINHAMENTOS FAVORÁVEIS À INTEGRAÇÃO

No intuito de fundamentar a análise deste estudo de caso, foram descritos no Capítulo 1 os desafios da Integração Curricular na Escola Estadual de Educação Profissional Dario Catunda Fontenele. Tais desafios foram apresentados sob a ótica da gestão e, no capítulo 2, são retomados a partir das contribuições de autores que possam enriquecer a discussão em torno da integração curricular.

No entanto, antes de apresentar os desafios da integração curricular na EEEP Dario Catunda Fontenele, fez-se necessário, conforme descrito no capítulo 1, mostrar a evolução da legislação da Educação Profissional no Brasil, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), na Seção IV-A que trata da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Dentre os aspectos legais descritos no capítulo 1 destacam-se ainda as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de 2013 que apresentam um panorama de como deve funcionar essa modalidade da educação nacional. Além disso, ganhou especial destaque o Decreto 5.154/2004 que regulamenta a criação e implementação de um Ensino Médio integrado à Educação Profissional, ou seja, uma educação voltada para a inserção no Ensino Médio ao mesmo tempo em que se tenha uma qualificação profissional de nível médio.

A evolução no âmbito da legislação e o embate sobre Educação Profissional a partir do Decreto 5.154/2004 possibilitou, ainda, a criação e desenvolvimento da rede estadual de Educação Profissional do Ceará que, como descrita, funciona em tempo integral, possui aspectos gerenciais próprios, apresenta um elevado número de matrículas em todo o estado e oferta possibilidades aos alunos para cursarem o Ensino Médio ao mesmo tempo em que recebem qualificação profissional.

Nesse contexto, o capítulo 1 trouxe, também, uma descrição da Escola Estadual de Educação Profissional Dario Catunda Fontenele, situando nela o caso de gestão analisado nesta pesquisa. Foram indicados os documentos oficiais que organizam e sistematizam as atividades e ações da escola, foi apresentado o contexto em que ela está inserida e foram descritas as práticas curriculares da instituição no intuito de melhor conhecer os desafios e enxergar caminhos que possam contribuir com a implementação de um currículo integrado, a partir da atuação do gestor.

Diante do exposto, tornou-se necessário uma discussão mais fundamentada e embasada acerca do entendimento sobre currículo, a fim de que as considerações sobre a integração curricular no contexto da escola em análise sejam reflexões pautadas em pesquisas e estudos consistentes. Dessa forma, em consonância com Libâneo (2013), é necessária a definição do que seja ensinar, o como ensinar, o para quê ensinar e as formas de avaliação. Nesse sentido, o presente capítulo busca, à luz das questões curriculares, compreender e analisar o papel do gestor escolar no âmbito da integração.

Para tanto, o este capítulo apresenta algumas discussões, conceitos e argumentos sobre Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, o papel da gestão diante dos desafios da integração curricular e orientações e definições sobre currículo integrado, a partir do diálogo com alguns autores como: Marise Ramos (2011, 2008), Ragattieri & Castro (2010, 2013), Moreira (2013), Libâneo (2013), Frigotto (2005), Lück (2012), dentre outros.

Assim, as discussões apresentadas neste capítulo apontam para a integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional como o caminho para a formação integral dos estudantes e, nessa perspectiva, a visão integradora da gestão, a divisão dos papéis e responsabilidades por parte do gestor e a interdisciplinaridade acabam tornando-se eixos integradores do currículo.

Aliados aos aspectos teóricos, os aspectos metodológicos da pesquisa se configuram como essenciais nesse processo de investigação. Para tanto, esse capítulo traz, ainda, a percepção de alguns agentes internos e externos à escola sobre os desafios, necessidades, caminhos e possibilidades de efetivação de um currículo integrado na EEEP Dario Catunda Fontenele, bem como uma consequente análise dessas percepções por parte do pesquisador.

Essa análise, no entanto, se configura como resultado de alguns dados e informações coletadas. Assim, ela é fruto do processo de investigação a partir da coleta de dados mediante cuidadosa revisão bibliográfica e, especialmente, aplicação de instrumentos qualitativos que permitem um diálogo continuado entre o pesquisador e os agentes da pesquisa frente aos desafios da integração curricular, a saber: entrevistas e questionário.

A partir desse entendimento, a opção pela entrevista deu-se pela necessidade de o pesquisador analisar as percepções de alguns agentes internos e externos à escola, sobre o processo de construção e implementação do currículo integrado e a

opção pelo questionário como alternativa para perceber o posicionamento e entendimento de cada professor da EEEP Dario Catunda Fontenele diante dessa problemática.

Assim, a partir da coleta e análise dos dados e dos achados desta pesquisa, o presente capítulo apresenta, ainda, indícios de como uma proposta de integração curricular para o Ensino Médio integrado à Educação Profissional na Escola Estadual de Educação Profissional Dario Catunda Fontenele pode ser desenvolvida, trazendo o gestor como protagonista desse processo.

A subseção que se segue discute a importância da Integração Curricular como tentativa e alternativa de garantir a formação integral dos estudantes, levando-se em consideração que o caminho para a formação integral aponta possíveis caminhos para a atuação do gestor nesse processo.

2.1 Integração Curricular: caminho para a formação integral do estudante

Quando se fala em Integração Curricular é importante ter em mente, como já foi explicitado nesse texto na seção que trata das dimensões do currículo, que a discussão sobre essa temática engloba necessariamente uma compreensão sobre os conceitos e concepções que o envolvem na contemporaneidade. Logo, currículo não pode ser entendido somente como uma lista sequencial de conteúdos programáticos e prescritos a serem ensinados.

Partindo desse princípio, Libâneo (2013) defende que é o currículo que viabiliza o processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, as práticas curriculares que levam em conta as possibilidades de integração se configuram como importante caminho para a formação integral dos estudantes.

No entanto, antes de se explicitar como se configura essa formação integral, faz-se necessário descrever concepções, ajustes e alinhamentos que tentam dar conta da importância da Integração Curricular.

De acordo com Torres Santomé (1998), são duas as ideias norteadoras do modelo de currículo integrado, das quais destaca-se a de buscar a integração de conhecimentos e experiências que facilitem uma compreensão mais reflexiva e crítica da realidade. Nesse sentido, o currículo integrado procura contribuir com os processos de ensino e aprendizagem superando os aspectos reducionistas por meio

das várias práticas educativas da escola, “mediante o método de projetos” (LIBÂNEO, 2013. p. 148).

Sobre a questão das várias práticas educativas com especial atenção para a metodologia dos projetos como uma das condições para garantir a integração do currículo, o Conselho Nacional de Educação, em 2009, estimula o rompimento do entendimento tradicional da estruturação do currículo por disciplinas segmentadas, nos seguintes termos:

é necessário romper, ainda, com a concepção de que o currículo é composto apenas por disciplinas, deixando de acolher ações, situações e tempos diversos, bem como espaços intra e extraescolares para realização, entre outras possibilidades, de estudos e atividades “não disciplinares”, inclusive de livre opção; de formação de agrupamentos por necessidades e/ou interesses de alunos de classes e anos diversos; de realização de pesquisas e projetos, e atividades inter e transdisciplinares que possibilitem iniciativa, autonomia e protagonismo social (CNE, 2009).

Em relação ao exposto pelo CNE, infere-se que quem possui a concepção de que currículo é composto apenas por disciplinas não é possível realizar a integração curricular, e sim, a interdisciplinaridade – temática a ser tratada em seção específica neste trabalho. Além disso, fica evidente, também, que o trabalho com projetos rompe com a barreira das disciplinas segmentadas.

Por essa razão, em consonância ao que defende Libâneo (2013), uma proposta de desenvolvimento de currículo integrado precisa prestar atenção a tudo o que acontece na escola e nas aulas, inclusive no currículo oculto e nas várias experiências de aprendizagem. Assim, entende-se que a metodologia de projetos configura-se como ferramenta no sentido de se integrar currículos.

Além disso, Ragattieri e Castro (2013) acreditam que, para integrar o currículo é preciso

adotar a organização por áreas do conhecimento, privilegiando a interdisciplinaridade, a contextualização e a transversalidade. Promover a transversalidade por meio de eixos temáticos e do desenvolvimento de projetos. Tornar a educação para o trabalho e para a prática social um centro articulador de variações curriculares para um ensino médio que possa atender às necessidades educacionais de todos os jovens brasileiros (RAGATTIERI & CASTRO, 2013, p. 30).

A partir dessas considerações, infere-se que o grande desafio no processo de integração curricular está justamente no fato que qualquer proposta de integração

deve estar orientada para os objetivos do Ensino Médio, previstos na LDB 9.394/96. Nesse sentido, faz-se importante destacar que, por conta disso, a integração curricular se torna condição para a formação integral dos estudantes.

Nessa perspectiva, uma efetiva proposta de integração curricular que culmine na formação integral dos estudantes do Ensino Médio precisa, de fato, assegurar as finalidades:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (LDB, 9.394/96).

Nesse sentido, RAGATTIERI & CASTRO (2013) consideram que a continuidade dos estudos e a preparação para o exercício da cidadania, para o trabalho e para a vida são demandas dos jovens e da sociedade – amplamente identificadas e já normatizadas pela LDB como finalidades do Ensino Médio e que, portanto, devem contemplar qualquer proposta de integração curricular.

Outrossim, entende-se que a formação integrada diz respeito à formação dos estudantes nas dimensões humana, técnica, científica, cultural e cognitiva. Nesse contexto, tal afirmação fortalece a ideia de que a integração da Educação Profissional ao Ensino Médio coloca-se como condição para esta formação integrada acontecer de fato, visto que amplia consideravelmente as possibilidades de se cumprir as finalidades desta etapa da Educação Básica. De acordo com Frigotto,

a possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no Ensino Médio, visando uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao Ensino Médio politécnico e à superação da dualidade educacional brasileira pela superação da dualidade de classes (FRIGOTTO, 2005, p. 45).

Por esta razão, faz-se importante destacar que a integração curricular da Educação Básica com a Educação Profissional ajuda a superar as dualidades

presentes na educação brasileira, pois integra diferentes saberes em um ato de complementaridade.

No que diz respeito à formação para o trabalho e para a cidadania como também finalidades do Ensino Médio, RAGATTIERI & CASTRO (2010) acreditam que se faz necessário debater questões relativas à integração da escola ao desenvolvimento local, regional e nacional, visando à inclusão social e à necessidade de desenhar ofertas diversificadas de educação de nível médio. Nesse sentido, integração curricular, necessariamente, implica em organizar os conteúdos de ensino em projetos que melhor abriguem a visão abrangente do conhecimento e o diálogo permanente entre as diferentes áreas do saber.

Ainda quanto às questões curriculares de educação profissional técnica de nível médio, o documento “Subsídios para o processo de discussão da proposta de anteprojeto de Lei da Educação Profissional e Tecnológica”, de 2004, acrescenta que:

[...] serão organizados observando-se a integração entre os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos, que deverão compor o núcleo comum de conhecimentos gerais e universais, além do núcleo específico de conhecimentos e habilidades que terá por base as transformações das próprias atividades de trabalho e de produção (BRASIL, 2014).

Aqui, percebe-se que o desenvolvimento integral se dá mediante integração dos conhecimentos, ou seja, necessariamente incide em questões curriculares que contemplam o conhecimento global. No entanto, é importante considerar que, em consonância com o que dizem RAGATTIERI & CASTRO (2013) quanto ao Ensino Médio integrado à Educação Profissional, embora os cursos sejam apresentados formalmente como dispõe o Decreto nº 5.154/2004, a maioria apenas inclui numa só matrícula dois currículos justapostos e fragmentados em disciplinas isoladas. Além disso, acrescentam que há boas reflexões teóricas em relação ao Ensino Médio integrado à Educação Profissional no Brasil, mas que as propostas operacionais são frágeis, além de serem raras as experiências de sucesso na implantação efetiva de cursos integrados.

Nesse contexto, Ragattieri & Castro identificam que

Há o risco de se apresentar como integrados o que seriam currículos de dois cursos “concomitantes” justapostos, [...] que resulta no alongamento da

duração, com plethora de disciplinas e excessiva carga horária, gerando desmotivação da procura e a não permanência no curso (RAGATTIERI & CASTRO, 2013, p. 11).

Por conta disso e das formas de organização do currículo da Educação Profissional no Ceará no que diz respeito à existência de formações distintas acontecendo simultaneamente e em tempo integral, acredita-se que o que seria uma oferta integrada acaba por se caracterizar uma oferta com cursos “concomitantes” justapostos.

As autoras postulam que

a concepção e construção de currículo pertinente ao curso de Ensino Médio integrado com a educação profissional técnica é, portanto, questão aberta, a ser considerada prioritariamente nas políticas que visam à implantação e ao desenvolvimento desta modalidade, na perspectiva da educação politécnica (RAGATTIERI & CASTRO, 2013, p. 12).

Por conta disso, percebe-se que o currículo do Ensino Médio técnico foi construído ao longo dos anos de maneira fragmentada e que se faz necessário o desenvolvimento de uma proposta de integração mais específica na tentativa de se propor um Ensino Médio profissionalizante mais unitário, como alternativa de formação integral dos estudantes. Aqui, faz-se necessário destacar, também, que os processos de integração curricular devem observar, tanto a importância, quanto o papel das práticas metodológicas de ensino e de aprendizagem, visto que tais práticas materializam a formação integral.

Além das alternativas metodológicas com vistas à integração curricular e a consequente formação integral dos estudantes, há de se considerar, nesse processo, que a integração deve contemplar necessariamente os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos.

Percebe-se que, de fato, uma proposta de currículo integrado implica em uma formação completa dos estudantes. No entanto, é preciso entender o papel da gestão no desenvolvimento desse processo. Por conta disso, a subseção seguinte trata da percepção que a gestão deve ter no sentido de superar, ou, pelo menos, minimizar, as fragmentações existentes na escola.

2.1.1 A visão integradora da gestão

Diante dos desafios da integração curricular na EEEP Dario Catunda Fontenele faz-se necessário compreender que as dificuldades são, muitas vezes, decorrentes de uma visão fragmentada de escola que a gestão possui. Essa visão fragmentada, nesse sentido, implica em ações episódicas praticadas pela gestão, no não reconhecimento de que cada um faz parte do sistema de ensino como um todo e que, portanto, a gestão deve interferir no processo de construção e desenvolvimento do currículo integrado. E nesse sentido, Libâneo (2013) indica que a organização e gestão da escola passa necessariamente por uma reflexão sobre as práticas curriculares.

Nessa perspectiva, a atuação da gestão escolar deve ser baseada na união e integração das diversas áreas e apresentar uma “visão de conjunto e de futuro sobre o trabalho educacional e o papel da escola na comunidade” (Lück, 2012, p. 84). Evidencia-se a necessidade da gestão ter uma visão do todo. Não obstante, ter conhecimento sobre a organização do currículo e articulação entre seus componentes e processos na tentativa de superar a fragmentação das disciplinas curriculares.

Em relação ao todo, Libâneo (2013) acredita que este deve estar a serviço do ensino e da aprendizagem dos alunos e acrescenta que se refere

à estrutura organizacional, à legislação escolar e normas administrativas, organização do espaço físico, recursos materiais, didáticos, financeiros, clima de trabalho, relações humanas satisfatórias, procedimentos e rotinas administrativas, sistema participativo de tomada de decisões, condições de higiene, segurança, limpeza (LIBÂNEO, 2013, p. 170).

Assim, o olhar da gestão escolar deve recair sobre todos os aspectos da vida escolar para, a partir daí, poder se pensar práticas de integração curricular. Nesse sentido, o grande desafio se configura em estabelecer relações entre as diversas e diferentes áreas do conhecimento na perspectiva da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio e construir uma visão integradora significa, entre outras coisas, entender que cada uma das áreas compõem um todo, o currículo integrado.

Nesse contexto, ao se considerar cada evento como parte de um processo maior, a gestão deve ter consciência da visão de conjunto e de futuro da instituição. Tal visão perpassa os muros escolares e faz com que a gestão compreenda que a

escola faz parte de um sistema maior e, por conseguinte, deve adaptar-se e pôr em prática as políticas educacionais. Além disso, a gestão precisa levar em consideração a comunidade interna e a externa à escola na tentativa de integrar currículos e representar as necessidades educacionais da própria comunidade.

Fica evidente que a visão integradora implica que o gestor deve observar todos os ambientes da escola e reunir-se periodicamente com sua equipe para poder compartilhar a gestão. No entanto, na prática, esse processo se torna mais difícil por conta do ativismo empregado no dia-a-dia da escola e quando a gestão não é compartilhada fica ainda mais complicado para o gestor integrar a equipe, as áreas e o conhecimento. Levando em consideração que o gestor é um dos agentes que possivelmente pode assegurar as condições necessárias à integração, é importante que ele compartilhe a gestão dos espaços, processos e pessoas com as próprias pessoas.

Essa visão global da escola, de acordo com Lück (2012), passa necessariamente pelo desenvolvimento e aperfeiçoamento da totalidade dos membros e dos processos, no sentido de que os membros e a gestão compreendam a importância da contribuição individual e da organização coletiva do currículo.

Nessa perspectiva, a visão integradora implica necessariamente uma formação teórica inicial e também continuada (em serviço) fortes e que agreguem conhecimentos sobre as várias áreas da gestão e do desenvolvimento do currículo como alternativa para dominar os instrumentos e práticas de integração curricular. Aqui, percebe-se a necessidade da gestão de estudar, entender e aperfeiçoar discussões relacionadas ao Ensino Médio, à Educação Profissional, ao currículo e à integração curricular.

Possuir uma visão integradora da escola e das áreas do conhecimento implica perceber que um problema de má formação técnica necessariamente compromete a formação geral, por exemplo. Assim, de se pensar em uma integração de currículo, faz-se mister pensar em uma integração entre as diferentes dimensões da gestão escolar, conforme defende Lück (2012): a dimensão pedagógica, a infraestrutura, o desempenho, a administração, as finanças, a comunidade, o pessoal, a secretaria e, por conseguinte, a aprendizagem.

Nesse contexto, a modificação dos currículos deve “promover a qualidade cognitiva das experiências de aprendizagem dos alunos e de pouca valia será se os objetivos de aprendizagem não forem conseguidos e se os alunos não

desenvolverem o potencial cognitivo deles” (LIBÂNEO, 2013, p.64). Assim, o currículo se coloca como estratégia de realização da qualidade educacional que, por sua vez, se acentua mediante integração e articulação da gestão frente ao trabalho escolar.

É importante destacar que a visão integradora da gestão não pode deixar de considerar os significados, os valores, as atitudes e as práticas das pessoas, pois estas são reveladores de um currículo que não é formal. É preciso considerar, ainda, que alunos e professores trazem para a escola uma espécie de currículo extraescolar e a gestão precisa estar atenta a estas questões no intuito de, quando necessário, promover transformações nas formas de pensar, agir e refletir sobre as práticas escolares.

Nesse sentido, a visão integradora da gestão garante o mínimo de conversa entre o currículo formal e o praticado pelas pessoas mediante as crenças, os valores e os modos de agir de cada um nas ações cotidianas da escola. Em decorrência dessa percepção e desse diálogo, a gestão começa a criar elementos sobre as formas de organizar e aperfeiçoar o currículo integrado levando em consideração o currículo produzido pela rede em função de iniciativas e interesses do estado, os objetivos e metas correspondentes às necessidades e expectativas da comunidade escolar, além de levar em consideração as novas realidades sociais, políticas, econômicas, culturais e geográficas.

De fato, tal visão, por si só, não garante a integração, mas se configura como ponto de partida para o desenvolvimento de um projeto de currículo integrado, além de propiciar um diálogo e um entendimento mais amplos sobre as práticas curriculares como instrumento e processo de organização da escola, ou seja, percebe o currículo como meio e não como fim. Assim, cabe ao diretor – como o principal responsável pela escola e seu trabalho está a serviço das pessoas e da organização – ter uma visão de conjunto que integra e articula os vários setores escolares, além de também ter que possibilitar que outras pessoas (coordenadores, professores, alunos e comunidade) desenvolvam a necessária visão do conjunto.

Contudo, o papel do gestor no que se refere ao desenvolvimento do currículo integrado não se restringe apenas à visão integradora. Esta, como já foi dito, é o ponto de partida com vistas à integração. Há de se considerar, portanto, outras questões como a que é contemplada na subseção seguinte que trata dos papéis e responsabilidades do gestor diante dos desafios da integração, além de tratar do

processo de divisão de responsabilidades dos membros da escola nessa perspectiva.

2.1.2 A responsabilidade da gestão diante da divisão dos papéis e responsabilidades

Diante do processo de construção, desenvolvimento e implementação do currículo integrado e devido à complexidade que envolve tal processo, faz-se necessário que o gestor defina bem os papéis e responsabilidades no intuito das ações serem realizadas com sucesso e por quem, de fato, tem possibilidade de fazê-las.

Antes, no entanto, de definir tais papéis e responsabilidades, Libâneo (2013) defende que os aspectos da vida escolar devem estar devidamente organizados, pois a presença ou a falta de organização interfere na qualidade das atividades da escola. Os aspectos a serem organizados, ainda segundo o autor, são as condições físicas, materiais e financeiras; as rotinas administrativas; sistema de assistência pedagógico-didática ao professor; serviços administrativos, de limpeza e conservação; horário escolar, matrícula, distribuição de aluno por classes; normas disciplinares; formas de contatos com os pais, além da definição de funções e atividades das pessoas que integram os vários setores da escola.

Nesse sentido, Libâneo (2013) defende que

a estrutura organizacional e o cumprimento das atribuições de cada membro da equipe é um elemento indispensável para o funcionamento da escola. Um mínimo de divisão de funções faz parte da lógica da organização educativa, sem comprometer a gestão participativa (LIBÂNEO, 2013, p. 170-171).

Tais afirmações evidenciam a importância de se definir, entre outras coisas, quem são e quais as funções e atividades dos responsáveis por pensar e refletir sobre as práticas curriculares na escola, o que, de certa forma, justifica a importância da responsabilidade da gestão diante da divisão dos papéis e responsabilidades frente aos diferentes saberes e às diversas áreas do conhecimento.

Diante do exposto, faz-se necessário estabelecer algumas relações entre a divisão de papéis e responsabilidades e o propósito da Escola Estadual de Educação Profissional Dario Catunda Fontenele – definido pela TESE – que deve

ser o de promover uma educação de qualidade. Isso porque, de acordo com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE (2015), cada um dos integrantes da escola deve gerar resultados traduzidos na satisfação da comunidade pelo desempenho dos educandos, educadores e gestores.

Nessa perspectiva, a divisão de papéis e responsabilidades deve estar a serviço das práticas curriculares e estas, por sua vez, a serviço das práticas integradoras do conhecimento técnico, científico e tecnológico. Assim, a definição da atuação de cada um dos integrantes da escola objetiva refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem por meio do currículo, ou seja, as definições sobre o que ensinar, o para quê ensinar, o como ensinar e as formas de avaliação devem passar, necessariamente, por um processo de articulação dentro da escola.

Nesse sentido, em consonância com o que diz Libâneo (2013) em relação à definição de papéis e responsabilidades, a gestão escolar precisa pôr em ação, de forma integrada e articulada, todos os elementos do processo organizacional (planejamento, organização e avaliação), envolvendo atividades de mobilização, liderança, motivação, comunicação e coordenação. Assim, a tarefa de coordenar se configura como um dos aspectos da gestão responsável pela articulação de cada integrante de um grupo em prol dos objetivos curriculares e educacionais. Nessa perspectiva, “quem coordena tem a responsabilidade de integrar, reunir esforços, liderar, concatenar o trabalho de diversas pessoas” (Libâneo, 2013, p. 177).

A divisão de papéis e responsabilidades, de acordo com o ICE (2015), exige do líder o autoconhecimento e o conhecimento do outro, ou seja, exige que o gestor conheça seu próprio potencial e dificuldades, além das aptidões de cada membro para favorecer a realização das práticas curriculares necessárias com vistas à integração curricular.

A divisão dos papéis e responsabilidades, nesse sentido, favorece ao trabalho cooperativo e colaborativo em consonância com o que diz Moreira (2013) quando afirma que a cooperação na escola é fundamental para a promoção de diálogos entre os diferentes profissionais que atuam na instituição e fora dela, ou seja, essa divisão objetiva “criar um ambiente colaborativo com menos gargalos para a execução das tarefas” (ICE, 2015, p. 28).

É nessa perspectiva que o ICE (2015) defende que todas as pessoas responsáveis por um determinado serviço deverão ser mencionadas, deixando em evidência a responsabilidade de cada um com o todo. Aqui, parece importante

destacar que, no que diz respeito à integração curricular, todos os que fazem parte desse processo precisam entender as responsabilidades e tarefas individuais e coletivas.

No quadro 7 estão sintetizadas as tarefas da direção de acordo com Libâneo (2013):

Quadro 7 – Tarefas da direção

- Dirigir e coordenar o andamento dos trabalhos, o clima de trabalho, a eficácia na utilização dos recursos e meios, em função dos objetivos da escola;
- Assegurar o processo participativo de tomada de decisões e, ao mesmo tempo, cuidar para que essas decisões se convertam em ações concretas;
- Assegurar a execução coordenada e integral das atividades dos setores e elementos da escola, com base nas decisões tomadas coletivamente;
- Articular as relações interpessoais na escola e entre a escola e a comunidade.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Libâneo, 2013.

Em relação às tarefas da direção citadas por Libâneo (2013), faz-se importante destacar que todas elas estão relacionadas com as práticas que envolvem a integração curricular, pois acredita-se que cabe à direção coordenar o andamento dos trabalhos, assegurar a participação de todos nesse processo de construção, assegurar a execução das atividades propostas pelo grupo de trabalho e articular a participação da escola e da comunidade na tarefa de implementar um currículo integrado.

Nesse caso, é importante perceber que a divisão dos papéis exige do gestor, em consonância com o que diz Libâneo (2013), alguns fatores, tais como: autoridade, responsabilidade, decisão, disciplina e iniciativa. Aqui, deve-se salientar que a gestão deve ter a iniciativa de pensar a integração curricular, não pode furtar-se de tomar as decisões necessárias baseadas na disciplina, além de exercer a autoridade. No entanto, é recomendável que essa autoridade seja descentralizada, “delegando-se tarefas aos demais membros da equipe escolar” (Libâneo, 2013, p. 178).

Antes, no entanto, da gestão dividir os papéis e responsabilidades da equipe escolar no que diz respeito à integração curricular, faz-se necessário conhecer as atribuições da própria equipe gestora (diretor e coordenadores) para que esses papéis fiquem mais evidentes para a comunidade escolar, de acordo com Libâneo (2013). No caso da EEEP Dario Catunda Fontenele, os papéis e responsabilidades da equipe gestora são distribuídos de acordo com as afinidades, habilidades e formação de cada um.

Portanto, o Quadro 8 apresenta as atribuições da equipe gestora e, nessa perspectiva, possui grande relevância para o desenvolvimento desta pesquisa. Haja vista, dá para se inferir quem e o que cada um dos membros a seguir pode fazer no sentido de se construir e efetivar um currículo integrado.

Quadro 8 – Atribuições da equipe gestora

Atribuições do diretor	Atribuições dos coordenadores
<ul style="list-style-type: none"> ● Supervisionar e responder por todas as atividades administrativas, pedagógicas e com a comunidade escolar; ● Assegurar as condições e meios de manutenção de um ambiente de trabalho favorável e de condições materiais necessárias à consecução dos objetivos da escola, incluindo a responsabilidade pelo patrimônio e sua adequada utilização; ● Promover a integração e articulação entre a escola e a comunidade próxima mediante a realização de atividades; ● Organizar e coordenar as atividades de planejamento e do projeto pedagógico-curricular, juntamente com a coordenação pedagógica, bem como fazer acompanhamento e avaliação das atividades; ● Conhecer a legislação educacional e do ensino e o Regimento Escolar; ● Garantir a aplicação das diretrizes de funcionamento da instituição e das normas disciplinares, apurando ou fazendo apurar irregularidades de qualquer natureza; ● Conferir e assinar documentos escolares; ● Supervisionar a avaliação da produtividade da escola em seu conjunto, incluindo a avaliação do projeto pedagógico, da organização escolar, do currículo e dos professores; ● Buscar todos os meios e condições que favoreçam a atividade profissional de todos os funcionários da escola, visando à boa qualidade do ensino; ● Supervisionar e responsabilizar-se pela organização financeira e controle de despesas da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Responder por todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e pelo acompanhamento das atividades de sala de aula; ● Supervisionar a elaboração de diagnósticos e projetos para a elaboração do projeto pedagógico-curricular da escola e de outros planos e projetos; ● Propor para discussão, junto ao corpo docente, o projeto pedagógico-curricular da escola; ● Orientar a organização curricular e o desenvolvimento do currículo, incluindo a assistência direta dos professores na elaboração dos planos, escolha dos livros didáticos, práticas de avaliação; ● Prestar assistência pedagógico-didática direta aos professores, além de acompanhar e supervisionar as atividades destes; ● Coordenar reuniões pedagógicas visando a promover inter-relação horizontal e vertical entre disciplinas; ● Organizar as turmas de alunos, designar professores para as turmas, elaborar horário escolar, planejar e coordenar o conselho de classe; ● Propor e coordenar atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional dos professores; ● Elaborar e executar programas e atividades com pais e comunidade, especialmente de cunho científico e cultural; ● Acompanhar o processo de avaliação da aprendizagem (procedimentos, resultados, formas de superação de problemas etc.); ● Cuidar da avaliação processual do corpo docente; ● Acompanhar e avaliar o desenvolvimento do plano pedagógico-curricular e dos planos de ensino.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das contribuições de Libâneo (2013).

Em relação às atribuições da equipe gestora supracitadas, entende-se que cabe ao diretor escolar exercer funções gestoras e administrativas e por estas só

existirem em prol das questões educativas, essas atribuições apresentam, necessariamente, um viés extremamente pedagógico.

Quanto às atribuições dos coordenadores escolares, entende-se que cabe a estes exercer atividades de planejamento, de coordenação, de gerenciamento e acompanhamento do trabalho relacionado com o ensino e aprendizagem. Especificamente quanto à responsabilidade deles diante da integração curricular, Libâneo (2013) acredita que cabe aos coordenadores orientar a organização curricular e o desenvolvimento do currículo. No entanto, cabe ao diretor assegurar condições e meios para que este processo aconteça, além de supervisionar e responder pelas atividades relacionadas ao projeto curricular da escola. Acredita-se que o coordenador exerce um papel importante no processo de planejamento e implementação do currículo integrado e o diretor um papel de articulador desse processo.

Nesse sentido, a qualidade do processo educacional de maneira mais ampla e das práticas de integração curricular passa necessariamente pela atuação dos coordenadores e do gestor escolar. À medida que esses atores discutem os objetivos, processos, conteúdos curriculares e desenvolvem uma visão integrada e dinâmica do currículo em relação à realidade escolar e à integração, eles passam a garantir ao currículo, juntamente com os professores, maior sentido de realidade, atualidade e projeto coletivo.

2.1.3 A interdisciplinaridade como caminho para a integração curricular

A experiência de Educação Profissional de nível médio no Ceará apresenta em todas as EEEPs uma estrutura curricular voltada para a divisão disciplinar do currículo. Nesse caso, como em outrora citado, o currículo formal é dividido em três bases: Base Profissional, Regular e Diversificada. Cada uma delas possui características que evidenciam tal divisão.

Em relação à Base Profissional do currículo, as disciplinas são organizadas por semestralidade e divididas ao longo dos três anos do Ensino Médio. No caso específico da EEEP Dario Catunda Fontenele em decorrência dos cursos ofertados, os alunos veem em média 05 (cinco) disciplinas por semestre, além das disciplinas das outras bases.

Quanto à Base Diversificada do currículo, os cursos têm em média 07 (sete) disciplinas curriculares. Essas são as mesmas para todos os cursos e variam na carga horária de um para outro. Também já ficou evidenciado no capítulo 1 deste trabalho que tais disciplinas não estabelecem relações claras com outras das bases Profissional e Comum do currículo.

Também em relação à Base Comum do currículo há uma divisão disciplinar. Nesse caso, as disciplinas são agrupadas por afinidades e em áreas do conhecimento. As áreas nas quais as disciplinas estão agrupadas são: Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Artes, Inglês, Espanhol e Educação Física), Ciências da Natureza e Matemática (Matemática, Química, Física e Biologia) e Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia).

Esta acentuada e enraizada divisão do currículo em disciplinas sem estabelecimento de um diálogo entre elas acaba evidenciando que as disciplinas curriculares são meramente justapostas. No entanto, Ragattieri e Castro (2013) defendem que a integração curricular deve ser proposta a partir de uma organização disciplinar do currículo e que a interdisciplinaridade se configure como instrumento fundamental de integração.

Nesse sentido, entende-se que para integrar o currículo deve-se adotar a organização curricular por áreas do conhecimento, privilegiando a interdisciplinaridade na tentativa de garantir a produção do conhecimento e a formação integral dos estudantes, além de buscar superar o isolamento interno das disciplinas. Logo, a interdisciplinaridade “pressupõe a organização curricular por disciplinas e que, fundamentalmente, as barreiras entre estas devem ser quebradas” (Aires, 2011, p. 227).

Assim, faz-se necessário destacar, em consonância com Aires (2011), que a interdisciplinaridade trata-se de um processo onde há interatividade mútua, ou seja, todas as disciplinas que participam do processo devem influenciar e ser influenciadas umas pelas outras. Logo, pode-se depreender que as disciplinas das bases Regular, Profissional e Diversificada precisam se influenciar mutuamente.

Ainda sobre a interdisciplinaridade como mecanismo de integração curricular, o Conselho Nacional de Educação, por meio do parecer Nº 07/2010 acrescenta que:

É importante enfatizar que a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido ela deve partir da necessidade sentida

pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários. Explicação, compreensão, intervenção são processos que requerem um conhecimento que vai além da descrição da realidade e mobiliza competências cognitivas para deduzir, tirar inferências ou fazer previsões a partir do fato observado.

A partir do problema gerador do projeto, que pode ser um experimento, um plano de ação para intervir na realidade ou uma atividade, são identificados os conceitos de cada disciplina que podem contribuir para descrevê-lo, explicá-lo e prever soluções. Dessa forma, o projeto é interdisciplinar na sua concepção, execução e avaliação, e os conceitos utilizados podem ser formalizados, sistematizados e registrados no âmbito das disciplinas que contribuem para o seu desenvolvimento (CNE, 2010).

Assim, entende-se que a interdisciplinaridade, embora parta de um problema, está relacionada ao aspecto interno da disciplina, ou seja, ao conteúdo e se configura como eixo integrador. Logo, nos dizeres de Aires (2011), é um processo pelo qual se pode generalizar e aplicar métodos e técnicas entre disciplinas diferentes e que pode restabelecer a unidade do conhecimento. Aqui, evidencia-se o aspecto procedimental e metodológico da interdisciplinaridade.

No entanto, é preciso considerar que “a interdisciplinaridade deve ir além da mera justaposição das disciplinas e, ao mesmo tempo, evitar a diluição delas em generalidades” (Ragattieri e Castro, 2013, p. 27), pois ela visa desfragmentar o conhecimento por meio da metodologia interdisciplinar.

Nessa perspectiva, entender a interdisciplinaridade como eixo de integração curricular é perceber que esta, nos dizeres de Aires (2011), está relacionada ao aspecto externo à disciplina, ou seja, à problemática, enquanto aquela está relacionada ao aspecto interno da disciplina, ou seja, ao conteúdo. Aqui, percebe-se que as questões da interdisciplinaridade articulam a resolução de problemas de fragmentação de conteúdos e das disciplinas, e a integração curricular trata de questões além dos conteúdos e das disciplinas e envolvem aspectos como: currículo, experiências, aspectos sociais e o próprio conhecimento.

Por ser o conhecimento científico sistematizado a partir de disciplinas isoladas, a interdisciplinaridade se configura como eixo de integração curricular, visto que tal conhecimento compõe o currículo das escolas. No entanto, é preciso considerar que os problemas reais do cotidiano do aluno ultrapassam a perspectiva do conhecimento científico e que, portanto, não serão resolvidos apenas com metodologias interdisciplinares.

Levando-se em consideração que o currículo das EEEPs são compostos por dimensões como o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, é importante destacar que a interdisciplinaridade abrange, especialmente, o conhecimento científico. Logo, se configura como eixo importante da integração curricular, mas não consegue integrar as outras dimensões que abrangem as práticas sociais e a vida.

Sobre essa questão das dimensões do currículo e os eixos de integração, Ragattieri e Castro (2013) acrescentam que:

entre os eixos integradores do currículo, observe-se a ênfase crescente nas dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. Esses termos são alternativamente denominados de dimensões indissociáveis, dimensões constitutivas da prática social, dimensões fundamentais da vida, eixos constitutivos do Ensino Médio, eixos articuladores do currículo. Independentemente da denominação, quanto mais aumenta a ênfase normativa ou teórica, menos se discute sobre as formas práticas de organização curricular que levem em consideração essas dimensões articuladoras e que as transformem em efetivos eixos de articulação curricular (RAGATTIERI & CASTRO, 2013, p. 47).

Assim, a interdisciplinaridade se configura como relevante estratégia para a integração curricular, visto que propicia a interatividade, o diálogo, métodos e técnicas entre as disciplinas diferentes na tentativa de superar a fragmentação do conhecimento científico.

Contudo, é preciso considerar que, além da interdisciplinaridade, da divisão de papéis e responsabilidades, da visão integradora e do entendimento de que a integração curricular incide na formação integral dos alunos, a presente dissertação utiliza-se de abordagens e métodos científicos, explicitados na próxima seção.

2.2 Abordagens de pesquisa e aspectos metodológicos

Para análise e desenvolvimento deste caso, adotou-se uma abordagem qualitativa nesta pesquisa, pois ela busca descrever os conceitos que norteiam a teoria do currículo integrado enfatizando as interações por meio da coleta de dados na tentativa de obter respostas para o problema em questão que trata da atuação do gestor perante a necessidade de implementar uma proposta de currículo integrado para a Escola Estadual de Educação Profissional Dario Catunda Fontenele.

Para tanto, foi utilizado o estudo de caso como ferramenta ao longo de todas as fases desta pesquisa, a saber: definição do problema, delineamento da pesquisa,

coleta de dados, análise de dados, composição e apresentação dos resultados e elaboração de um Plano Educacional. Optou-se pelo estudo de caso porque este caracteriza-se, em consonância com Yin (2001), por uma abordagem metodológica de investigação que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica, além de esta ser uma pesquisa empírica acompanhada pelo pensamento lógico e na tentativa de dar conta da complexidade dos fenômenos que envolvem a integração curricular no contexto da Escola Estadual de Educação Profissional Dario Catunda Fontenele, visto que, de acordo com Yin (2001), o estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos.

Levando em consideração a definição de Yin (2001) sobre estudo de caso, com base nas características do fenômeno pesquisado e num conjunto de características associadas ao processo de recolha de dados e estratégias de análise, ele se configura como uma metodologia de pesquisa que utiliza o “como” e o “por que” na questão-problema, não exige controle sobre eventos comportamentais e focaliza acontecimentos contemporâneos, a saber, esta pesquisa trata de uma das principais características relacionadas à educação profissional desenvolvida no Ceará no que diz respeito ao necessário desenvolvimento de um currículo integrado que contemple a formação integral dos estudantes, ou seja, um currículo que converge para os propósitos da formação integrada. Dessa forma, a pergunta que norteia esta pesquisa é: como a gestão da EEEP Dario Catunda Fontenele pode auxiliar no desenvolvimento de um currículo integrado?

Dessa forma, fica evidente a estratégia de estudo de caso nesta pesquisa quando “faz-se uma questão do tipo ‘como’ ou ‘por que’ sobre um conjunto contemporâneo de acontecimentos sobre o qual o pesquisador tem pouco ou nenhum controle” (Yin, 2001, p. 28). Assim, cabe ao pesquisador entender as questões teóricas e políticas para se fazer julgamentos na coleta e análise dos dados, visto que tem pouco controle sobre o fenômeno da integração curricular.

Neste estudo de caso, optou-se por utilizar duas fontes de evidências e instrumentos de pesquisa: o questionário e a entrevista semiestruturada. A opção pela entrevista se deu, em consonância com Queiroz (1988), pelo fato de que é uma técnica de coleta de dados que supõe uma conversa continuada entre informante e pesquisador e que deve ser dirigida por este de acordo com seus objetivos. A opção

pelo uso do questionário se deu porque, em consonância com Chaer, Diniz e Ribeiro (2011), é uma técnica bastante viável e pertinente para ser empregada quando se trata de problemas cujos objetos de pesquisa correspondem a questões de cunho empírico, envolvendo opinião, percepção, posicionamento e preferências dos pesquisados, mais especificamente neste estudo dos professores.

Quanto ao questionário, este foi aplicado a todos os 29 professores da Escola Estadual de Educação Profissional Dario Catunda Fontenele no intuito de colher posicionamentos, percepções e opiniões dos professores no que diz respeito aos desafios e caminhos para se desenvolver uma proposta de currículo integrado na referida escola. A escolha pelos professores justifica-se porque eles vivenciam no cotidiano da escola práticas de um currículo fragmentado e porque qualquer política educacional se materializa, de fato, pelos professores em sala de aula.

Além disso, pelo fato do pesquisador ser o gestor da escola onde a pesquisa foi desenvolvida, além de possibilitar atingir um grande número de pessoas, é um instrumento que “não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado” (Chaer, Diniz & Ribeiro, 2011, p. 260). Nesse sentido, como as possíveis propostas e respostas ao problema implicam na ação do professor, não faria sentido se este não participasse desse processo.

Por serem importantes neste processo de investigação no que diz respeito aos posicionamentos que assumem, faz-se necessário caracterizar os professores da EEEP Dario Catunda Fontenele, a saber o quadro 9 apresenta o perfil desses profissionais a partir do questionário aplicado.

Assim, responderam ao questionário os 09 (nove) professores da base profissional do currículo e os 20 (vinte) das bases regular e diversificada no intuito de atentar para as percepções e informações da realidade no contexto da escola pesquisada.

Quadro 9 – Perfil dos professores da EEEP Dario Catunda Fontenele

<p>01 professor da Base Regular possui nível superior incompleto; 10 professores possuem apenas Licenciatura; 01 professor da Base Regular possui apenas Bacharelado; 04 professores da Base Profissional possui o Tecnológico; 13 professores possuem cursos de Especialização; 04 professores nunca trabalharam em outra escola antes; 16 professores já trabalharam em outra(s) escola(s) por um período de até 5 anos; 09 professores já trabalharam em outra(s) escola(s) por um período superior a 6 anos; Somente 05 professores têm mais de 10 anos de carreira docente; 24 professores têm até 10 anos de carreira docente;</p>

16 professores estão na escola desde quando ela foi inaugurada em 2012;
 13 professores têm menos de 02 anos na escola;
 15 professores atuam somente na Base Comum;
 09 professores atuam somente na Base Profissional;
 05 professores atuam nas Bases Comum e Diversificada;
 27 professores atuam em conformidade com a formação profissional;
 02 professores não possuem formação adequada para o Ensino, pois 01 ainda não concluiu o Ensino Superior e 01 professor da Base Comum não possui Licenciatura específica.

Fonte: Elaborado pelo Autor a partir dos Questionários aplicados.

Em relação aos dados apresentados no quadro 9, faz-se importante destacar que a formação profissional dos professores da EEEP Dario Catunda Fontenele quase que atende em sua totalidade os pré-requisitos necessários à função docente do ponto de vista legal, o que favorece o desenvolvimento pessoal e profissional mediante ações de envolvimento dos professores na organização e articulação do currículo, pois possibilita uma reflexão e o estabelecimento de estreitas relações permeadas pela formação inicial, a formação continuada e as práticas curriculares postas em prática pela escola.

Além disso, é importante acrescentar que do total de professores, 04 (quatro) nunca haviam trabalhado em outra escola anteriormente enquanto que apenas 02 (dois) já trabalharam em outras escolas por um período superior a 10 (dez) anos. Isso revela, entre outras coisas, que o grupo de professores da EEEP Dario Catunda Fontenele compartilha de um curto tempo de serviço na profissão. É nesse contexto que a integração curricular enquanto necessidade da EEEP Dario Catunda Fontenele e da rede de escolas profissionais do Ceará vai assumindo determinadas características que, entre outras coisas, definem e orientam a especificidade do trabalho do professor.

Quanto à entrevista, esta pode ser definida, de acordo com Haguette (2010), como um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado. No caso das entrevistas realizadas nesta pesquisa, pretende-se buscar informações sobre como a gestão pode auxiliar no desenvolvimento de um currículo integrado.

Para tanto, escolheu-se a entrevista semiestruturada, pois possibilita a criação de um roteiro previamente elaborado com um pequeno número de perguntas abertas que favorecem à troca de informações e à atuação do pesquisador no processo de coleta dessas informações, além de utilizar como sujeito um pequeno

número de participantes, a saber, 05 (cinco): os 03 (três) coordenadores escolares da EEEP Dario Catunda Fontenele, a superintendente das EEEPs da CREDE 13 e a orientadora da CEDEA da CREDE 13.

Para uma melhor organização das falas e posicionamentos tomados pelos entrevistados, o quadro 10 apresenta a caracterização e o perfil dos cinco sujeitos participantes das entrevistas, especificando a formação acadêmica, o tempo no exercício da função, outros trabalhos na área da gestão e as funções que desempenham, ou seja, o lugar de fala. Compreende-se, nesse sentido, que os sujeitos coordenadores atuam na própria escola e os sujeitos externos atuam no âmbito da Coordenadoria de Desenvolvimento da Educação – CREDE 13, sendo que um deles é superintendente das EEEPs e o outro é orientador da Célula de Desenvolvimento da Aprendizagem.

Quadro 10 – Perfil dos sujeitos entrevistados

Sujeitos	Formação Acadêmica	Tempo de exercício da função atual	Outros trabalhos na área da gestão	Funções que desempenha
Coordenador 1	Licenciada em Letras/Inglês; Especialização em Gestão Escolar;	De 2013 aos dias atuais	Não teve.	Coordenadora da área de Ciências Humanas, área técnica e coordenadora de estágio.
Coordenador 2	Licenciado em Biologia; Especialização em Ciências Físicas, Químicas e Biológicas; Especialização em Coordenação Escolar.	De 2014 aos dias atuais	Coordenador de Escola Regular.	Coordenador da área de Ciências da Natureza, Matemática e da Base Diversificada.
Coordenador 3	Licenciada em Letras; Especialização em Gestão Escolar; Especialização em Coordenação Escolar.	De 2014 aos dias atuais	Coordenadora de Escola Regular.	Coordenadora de Linguagens e Códigos e do Projeto Professor Diretor de Turma.
Sujeito Externo 1	Licenciada em Geografia; Especialista em Gestão Escolar.	De 2013 aos dias atuais	Coordenadora de Escola Regular; Coordenadora de EEEP.	Superintendente das EEEPs.
Sujeito Externo 2	Licenciada em Pedagogia; Especialização em Gestão Escolar; Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública.	De 2015 aos dias atuais	Coordenadora de Escola Regular; Diretora de Escola Regular; Diretora de EEEP.	Orientadora da CEDEA.

Fonte: Elaborado pelo Autor a partir das Entrevistas.

Faz-se importante destacar que todos os entrevistados possuem formação específica em gestão escolar e/ou coordenação pedagógica. Nesse sentido, tanto nesse processo de formação, quanto nas práticas de gestão eles já vivenciaram ou vivenciam estreitas relações com as questões curriculares.

A escolha pelos coordenadores da EEEP Dario Catunda Fontenele como sujeitos desta pesquisa deu-se porque são os agentes internos à instituição que compõem a equipe de gestão e, logo, têm como uma de suas atribuições a de orientar a organização curricular e o desenvolvimento do currículo. Além desses, a escolha por dois agentes externos à escola se deu porque a ideia do pesquisador era conhecer sobre o fenômeno da integração curricular a partir de perspectivas da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 13), visto que essa temática é sempre debatida na ocasião das visitas da superintendência à escola e ambas as entrevistadas, antes de serem superintendente e orientadora, já fizeram parte de equipes gestoras: coordenadora escolar e diretora, respectivamente.

Assim, tais entrevistas foram realizadas no intuito de estabelecer uma interação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa afim de que se evite interpretações equivocadas das ideias, se investigue o fenômeno da integração curricular, se fortaleça as concepções de diferentes atores no processo de construção e implementação de um currículo integrado e se compreenda o papel da gestão diante desse processo.

Conforme já relatado, compõem os sujeitos desta pesquisa aqueles que estão diretamente relacionados com o desenvolvimento e implementação de uma proposta de integração curricular para os cursos técnicos ofertados pela Escola Estadual de Educação Profissional Dario Catunda Fontenele.

Em relação aos agentes externos que atuam na CREDE 13, os critérios para a seleção dos mesmos, além dos que já foram mencionados anteriormente, estão relacionados com os cargos que ocupam. Logo, foram selecionados dois sujeitos externos: a superintendente das escolas profissionais da regional de Crateús e a Orientadora da Célula de Desenvolvimento da Aprendizagem, pois esta célula abrange todas as ações de ensino e aprendizagem desenvolvidas nas e pelas escolas.

Assim, as contribuições dos respondentes e entrevistados se configuram como essenciais no desenvolvimento dessa pesquisa e o processo de recolhimento

dos dados, as respostas e reflexões dos agentes pesquisados são objetos de análise na seção que segue.

2.3 Coleta dos Dados: Questionário e Entrevistas

Esta seção destina-se à descrição do processo de coleta, apresentação e análise dos dados da pesquisa colhidos por meio do questionário aplicado aos professores e das entrevistas realizadas com os coordenadores escolares da EEEP Dario Catunda Fontenele – codificados como C1, C2 e C3 – e 02 (dois) sujeitos externos que trabalham na Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 13) – codificados como SE 1 e SE 2, utilizando como base os referenciais teóricos que embasam essa pesquisa.

Em relação ao questionário aplicado aos professores, ele tem como objetivo solicitar informações sobre a necessidade, desafios e caminhos que a gestão da EEEP Dario Catunda Fontenele pode trilhar no sentido de implementar um currículo integrado. Por conta disso, ele foi organizado em três eixos: (1) as informações básicas; (02) o desenvolvimento profissional dos professores e (03) os papéis e responsabilidades diante do desafio da integração curricular na percepção dos professores.

Além disso, o questionário é composto por 16 (dezesesseis) questões que visam à coleta de informações e/ou opiniões que possam caracterizar o que pensam os professores da EEEP Dario Catunda Fontenele sobre a integração curricular, além de indicar caminhos nesse sentido.

Para a efetiva coleta dos dados, reuni-me com os 29 (vinte e nove) professores na sala deles no dia 23 de Maio de 2016, por volta das 09h00min e expliquei o objetivo da reunião e do questionário. Além disso, fiz a distribuição do referido questionário para todos e, em seguida, fizemos a leitura conjunta da parte inicial. Depois da leitura inicial, expliquei que cada um deveria responder o seu individualmente e que teriam até o final do dia para entrega-lo de volta para mim.

Desta feita, ainda no dia 23 de Maio de 2016, todos os questionários foram devolvidos por todos para mim, o que caracteriza 100% do universo de professores da EEEP Dario Catunda Fontenele. Vale ressaltar que a forma de aplicação do

questionário foi por meio impresso pela facilidade e agilidade nas respostas, visto que estavam todos no mesmo espaço físico.

Depois de coletados os questionários, a pesquisa avançou para a parte de tabulação e confronto de dados culminando com a conseqüente análise descrita e feita nesta seção. Ainda em relação a esse processo, é importante salientar que somente após concluídas as análises dos questionários é que foram realizadas as entrevistas.

Em relação às entrevistas, mesmo sendo realizadas com sujeitos diferentes, elas têm o objetivo em comum: ouvir a opinião dos entrevistados sobre a integração curricular dos cursos técnicos das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará. Os pontos de vista deles, nesse sentido, além de ajudarem no entendimento dessa temática contribuem para uma eventual proposta de desenvolvimento de currículo integrado da Escola Estadual de Educação profissional Dario Catunda Fontenele.

No final do mês de Maio, na ocasião da reunião de gestores que acontece mensalmente na sede da CREDE 13, conversei com a superintendente e com a orientadora da CEDEA sobre a pesquisa que estava realizando e expliquei que ambas seriam sujeitos de tal pesquisa. Assim, as entrevistas foram agendadas para o dia 30 de Junho para acontecer na própria Crede 13, no município de Crateús e a 100km de Ipueiras, local de minha residência.

Ainda no final de Maio, reuni-me com os coordenadores escolares da EEEP Dario Catunda Fontenele na própria escola para falar da pesquisa que estava realizando e da necessidade da participação deles nesse processo. Expliquei que teríamos que realizar uma entrevista com cada um e que esta deveria ser gravada e realizada individualmente.

Com a coordenadora 1 foi agendada e realizada na própria escola no dia 1º de Junho de 2016 e durou cerca de 18min. Durante a realização da entrevista, algumas questões já iam sendo contempladas na fala da entrevistada e foram suprimidas do roteiro. Além disso, ela se mostrou interessada em discutir a temática e ficou à vontade durante a realização. Com o coordenador 2 a entrevista foi agendada e realizada na residência dele no dia 2 de Junho e durou cerca de 10min. Ele também se mostrou solícito para responder às questões propostas no roteiro e a entrevista aconteceu normalmente, muito embora tenha sido a que levou menos tempo, pois o entrevistado ia direto à questão perguntada. Com a coordenadora 3 foi

agendada e realizada na residência dela no dia 03 de Junho de 2016 e durou cerca de 19min. Além disso, essa entrevista foi realizada obedecendo o roteiro, muito embora algumas questões também tenham sido suprimidas por já terem sido contempladas pela entrevistada durante o processo.

Assim, as entrevistas com os coordenadores foram as primeiras a ser efetivadas. Elas foram realizadas a partir de um roteiro semiestruturado que dividia as questões em 04 (quatro) blocos: (01) formação e experiência profissional dos entrevistados; (02) a divisão de papéis e responsabilidades; (03) conceitos e práticas de Integração Curricular e (4) planejamento e acompanhamento da atividade docente.

Após a realização das entrevistas com os coordenadores, esta pesquisa avançou para o processo de transcrição. Esse processo durou em torno de um mês para ser concluído para se poder prosseguir com as respectivas análises.

Dois dias antes do dia 30 de Junho entrei novamente em contato com a superintendente e com a orientadora da CEDEA, desta vez por telefone, para lembrar e confirmar as entrevistas que já haviam sido agendadas.

No dia 30, portanto, viajei para Crateús para realizar tais entrevistas. Chegando lá, depois de ser muito bem recebido, fui para a sala de informática realizar primeiro a entrevista com a orientadora da CEDEA que durou cerca de 35min. Tal entrevista aconteceu normalmente e foram feitas todas as perguntas existentes no roteiro. Depois de concluída com a orientadora da CEDEA foi a vez de ser realizada a entrevista com a superintendente das escolas profissionais da CREDE 13. Essa última durou cerca de 23min e também foram feitas todas as perguntas do roteiro. Em relação aos roteiros, aliás, é preciso destacar que para cada tipo de sujeito da pesquisa foi criado um, ou seja, existiu um roteiro para os coordenadores, outro para a orientadora da CEDEA e outro para a superintendente.

Depois de realizadas essas entrevistas, a pesquisa avançou para as novas transcrições. Depois de concluídas as transcrições dessas últimas entrevistas, o trabalho prosseguiu com as devidas análises e observações.

A apresentação e análise dos dados obedecem à ordem das questões que compõem o questionário a partir de dois blocos de perguntas: o primeiro possui como objetivo coletar dados sobre o Desenvolvimento Profissional dos professores, e o segundo tratada percepção dos professores quanto aos Papéis e Responsabilidades de cada um dos agentes (professores, coordenadores, gestor,

CREDE e SEDUC) educacionais frente ao desafio da integração curricular. No entanto, para auxiliar na explicação dos dados apresentados, quando se fizer necessário, serão utilizadas informações que tratam do perfil dos professores da EEEP Dario Catunda Fontenele para justificar fatos da pesquisa.

Nesse íterim e sempre que houve necessidade e pontos relevantes para a pesquisa, as opiniões e percepções dos entrevistados são inseridas para corroborar, refutar e/ou acrescentar pontos de vistas, além de serem utilizados os arcabouços teóricos para validar análises e interpretações que compõem esta Dissertação com o intuito de levantar percepções de como a gestão pode contribuir para o desenvolvimento de uma proposta de integração curricular no âmbito da EEEP Dario Catunda Fontenele.

Nessa perspectiva, a próxima seção trata detidamente da análise dos dados coletados.

2.4 Análise dos dados: desafios e caminhos possíveis

Nesta seção são abordadas as entrevistas e o questionário do ponto de vista da análise dos dados, ou seja, nela, as opiniões, percepções, posicionamentos e indicações dos professores, coordenadores e agentes externos são observados mais detidamente.

Assim, em um contexto mais amplo, foi perguntado aos professores se eles haviam participado de alguma das atividades de desenvolvimento profissional – nos últimos 24 (vinte e quatro) meses – das indicadas no questionário e sobre os impactos dessas atividades no aprimoramento da função de professor. Todos os respondentes afirmaram que já participaram ao menos de uma atividade de desenvolvimento profissional. Tal pergunta foi elaborada no intuito de revelar a importância do desenvolvimento pessoal e profissional no contexto do trabalho. Hoje, entende-se que as atividades de desenvolvimento profissional consolidam, entre outras coisas, a identidade profissional dos professores, uma vez que esta pode desenvolver-se no próprio trabalho.

Dá para perceber, no entanto, que dos 29 professores 26 – equivalente a 90% deles – trabalham na escola há no mínimo 01 ano. Isso leva-se a considerar que o grande número de atividades de pouco impacto – aquelas que não acrescentaram em conhecimento teórico e/ou prático – foi desenvolvido pela própria escola, ou seja,

levando em consideração que a escola realizou atividades de formação e desenvolvimento profissional no âmbito do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e que essas ações foram sistematizadas por um grupo de professores formadores atuando dentro da escola, essas ações foram consideradas de pouco impacto pela maioria dos professores respondentes.

Aqui faz-se importante acrescentar que a formação no âmbito do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio tratou-se de uma política de formação de professores incentivada pelo poder público federal e estadual no ano de 2015. Na ocasião dois professores da escola foram selecionados pelos pares para serem os formadores dos demais. A metodologia e os conteúdos da formação foram definidos pela equipe do Pacto nas esferas superiores. Por conta disso, subtede-se que quando os professores acreditam que as formações que tiveram foram de pouco impacto, ou seja, não acrescentaram em conhecimento teórico e/ou prático.

Nesse contexto, o impacto dessas atividades de formação está diretamente relacionado com a construção do conhecimento, atitudes e convicções dos professores diante dos desafios cotidianos da escola. Assim, foi possível observar por meio do questionário realizado que os cursos, oficinas ou formações continuadas em serviço são as atividades que os professores da EEEP Dario Catunda Fontenele mais participaram. No entanto, somente 07 (sete) acreditam que tais atividades tiveram grande impacto para o desenvolvimento profissional. Assim, percebeu-se a pouca contribuição das formações continuadas para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor no contexto do trabalho. Inferiu-se essa percepção a partir da questão de número 8 do questionário, nela buscou-se abordar a participação dos professores em atividades de formação continuada e quais os impactos dessas atividades para o desenvolvimento profissional.

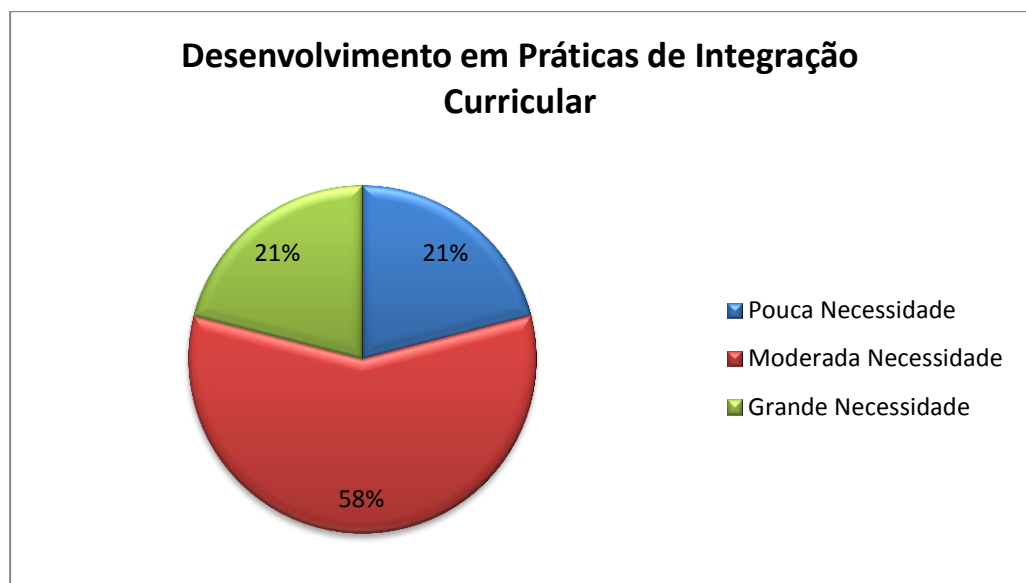
Sobre essa questão é preciso se ter muito cuidado ao elaborar uma análise, pois à medida que existem formações que não agregam ao processo de aperfeiçoamento profissional teórico e prático, há também professores que não valorizam o próprio processo de formação. Fato é que “numa época em que renovam-se os currículos, introduzem-se novas tecnologias, acentuam-se os problemas sociais e econômicos, modificam-se os modos de viver e aprender faz-se necessária uma formação permanente de professor” (LIBÂNEO, 2013, p. 187).

No entanto, nos parece evidente que esse processo de formação deve ser negociado, ou seja, deve ser estruturado a partir do entendimento da gestão e dos próprios professores sobre as temáticas e debates que precisam ser travados na e pela escola mediante práticas de envolvimento dos professores até na articulação do currículo.

Levando em consideração que a implementação de uma proposta de currículo integrado passa necessariamente pelas mãos dos professores e que esta relaciona-se mais diretamente com a atividade que trata dos cursos, oficinas e formação continuada em serviço, faz-se importante destacar que esse tipo de atividade se configura como alternativa viável para se discutir a integração curricular na escola.

Nesse contexto, quando indagados sobre até que ponto esses profissionais têm a necessidade de aprimorar o desenvolvimento profissional em conhecimento e compreensão das práticas de integração curricular entre as bases técnica, regular e diversificada do currículo, os professores responderam conforme indicação no gráfico 2:

Gráfico 2 – Desenvolvimento em Práticas de Integração Curricular



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos questionários aplicados.

Nessa perspectiva, a maioria dos professores respondeu que há uma necessidade moderada de aprimorar as práticas de integração curricular na EEEP Dario Catunda Fontenele e apenas 21% indica que há uma grande necessidade.

Evidencia-se, a não percepção dos professores da necessária articulação entre as várias práticas educativas que podem contribuir com os processos de ensino e aprendizagem, bem como a falta de diálogo e/ou conversas mais aprofundadas sobre a importância das práticas de integração de aprendizagens e de saberes no âmbito da formação geral dos estudantes da EEEP Dario Catunda Fontenele.

Enquanto a maioria dos professores indica que o desenvolvimento de práticas de integração curricular possui moderada necessidade, o quadro 11 mostra a percepção dos coordenadores em relação à temática da integração dentro da Escola Estadual de Educação Profissional Dario Catunda Fontenele. Para tanto, faz-se necessário destacar que tais percepções foram extraídas das entrevistas realizadas com os coordenadores.

Quadro 11 – Percepção dos coordenadores em relação ao desenvolvimento de práticas de integração curricular

Identificação dos Coordenadores	Respostas
C1	“eu vejo de extrema importância a integração porque o professor já não trabalha sozinho, ele trabalha trocando ideias com outros, planejando juntos, planejando aulas que tenham relação entre os conteúdos, que ao mesmo tempo, também se tornam mais interessantes para o aluno” (Entrevista realizada em 1º de Junho de 2016).
C2	“eu acho que o importante mesmo é trabalhar a integração com conscientização dos professores mostrando a importância dela através das nossas capacitações”. (Entrevista realizada em 2 de Junho de 2016).
C3	“ela é de suma importância porque a aprendizagem do jeito que está é meio fragmentada” (Entrevista realizada em 3 de Junho de 2016).

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das entrevistas realizadas.

Relacionando os dados do Questionário dos professores com as falas dos entrevistados, percebe-se que a coordenação vê importância e sentido para a integração curricular, enquanto que a maioria dos professores ainda não atribui a essa temática um sentido prático. Faz-se importante destacar que toda e qualquer prática curricular pressupõe decisões e ações conjuntas entre a gestão escolar e os professores. Por conta disso, esses agentes precisam estabelecer relações claras no que diz respeito às formas de organização, aperfeiçoamento e importância do currículo.

Nesse sentido, em consonância com Libâneo (2013), há de se pensar numa estrutura curricular em que os vários campos do conhecimento se articulem num todo orgânico e se integrem, horizontal e verticalmente. No entanto, 21% dos

professores da EEEP Dario Catunda Fontenele consideram essa integração como sendo de pouca necessidade para a escola. Percebe-se um entrave importante, pois não é possível desenvolver práticas de integração curricular quando boa parte dos professores não conhece a importância do desenvolvimento do currículo integrado para a formação geral do educando e não percebe a necessidade de desenvolvê-lo, ao mesmo tempo em que os coordenadores dão grande importância à integração curricular.

No entanto, sabe-se que o processo de ensino-aprendizagem pode constituir-se como um processo fragmentado, como aponta o coordenador 3, com pouco contato entre os docentes nos seus afazeres e práticas cotidianas. Assim, para superar essa fragmentação, há que ser considerado o processo do diálogo do professor com o colega de profissão como infere-se da fala do coordenador 1, mas já que o professor ainda não atentou para essa questão sobre a importância desse processo como apontam os dados do questionário, é preciso trabalhar a integração primeiramente com conscientização dos professores, como destaca o coordenador 2.

Embora todos os professores da EEEP Dario Catunda Fontenele tenham respondido que já participaram de atividades de desenvolvimento profissional como formação continuada e a maioria, como já vimos, indicou que essas atividades tiveram pouco impacto no processo de formação e aprimoramento profissional, foi perguntado a eles se estavam dispostos a participar de mais atividades de desenvolvimento profissional e todos responderam que sim.

No entanto, foram perguntados também aos que responderam sim, ou seja, a todos, os motivos que têm impedido eles de participarem de mais atividades de desenvolvimento profissional. O questionário apresentava 07 (sete) opções de respostas para essa questão. Como resposta, os professores apontaram – conforme tabela 5 – os motivos que dificultam a efetivação de uma proposta de desenvolvimento profissional, entre elas no que diz respeito ao conhecimento e compreensão das práticas de integração curricular entre as bases técnica, regular e diversificada do currículo.

Tabela 5– Fatores que Dificultam a Efetivação de uma Proposta de Integração Curricular

Fatores Impeditivos	Quantidade de vezes citado
Falta de qualificação, experiência e tempo de serviço	01 vez
Desenvolvimento profissional caro	08 vezes
Falta de apoio do empregador	03 vezes
Desenvolvimento profissional conflituoso com horário de trabalho	10 vezes
Falta de tempo	05 vezes
Falta de desenvolvimento profissional compatível	05 vezes

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos questionários aplicados aos professores.

Dentre os motivos que dificultam a implementação de uma proposta de desenvolvimento profissional voltada para as práticas de integração curricular apontados pelos professores da EEEP Dario Catunda Fontenele, percebe-se que o conflito entre os horários definidos para o desenvolvimento de tal proposta e o horário de trabalho dos professores é o principal impeditivo.

Isso se explica pelo fato de que a maioria dos professores das EEEPs passa o dia todo na escola e muitos deles têm outras obrigações pessoais e/ou profissionais no turno da noite. Por conta disso, infere-se que quando essas atividades de formação acontecem à noite, elas rendem menos do ponto de vista da aprendizagem e frequência dos professores. Normalmente, quando se agenda um encontro de formação para o turno noturno na EEEP Dario Catunda Fontenele há sempre alguns professores justificando as ausências, pois alegam que só têm aquele horário para cuidarem de outras obrigações.

Por essa razão, em consonância com o que diz Libâneo (2013),

os processos de formação continuada consistem de ações de formação dentro da jornada de trabalho do professor (ajuda aos professores iniciantes, participação no projeto pedagógico da escola, entrevistas e reuniões de orientação pedagógico-didática, grupos de estudo, seminários, reuniões de trabalho para discutir a prática com colegas, pesquisas, minicursos de atualização, estudos de caso, conselhos de classe, programas de educação a distância etc.) e fora da jornada de trabalho (congressos, cursos, encontros, palestras e oficinas) (LIBÂNEO, 2013).

Daí, outro fator que evidencia a importância da formação em serviço, dentro da carga-horária de trabalho dos professores da EEEP, ou seja, qualquer proposta de formação deve levar em consideração o horário de planejamento das atividades docentes, pois percebe-se que na EEEP Dario Catunda Fontenele essa proposta é formulada e posta em prática utilizando o contra turno do professor.

Além de melhorar os processos de formação e aprimoramento profissional dos professores, as atividades acontecendo no turno de trabalho da equipe e sendo pensadas a partir das necessidades da escola faz com que o professor evite pagar alguns cursos de aperfeiçoamento e possam investir em cursos de pós-graduação, por exemplo. Tendo em vista que cerca de 08 (oito) professores citam que o desenvolvimento profissional é caro. No entanto, é preciso considerar, como também o faz Libâneo (2013), que é responsabilidade da instituição e do professor. Este possivelmente deve buscar responsabilizar-se pela própria formação e aquela deve procurar meios e formas para incentivar e realizar a formação com a equipe docente.

Além disso, os entrevistados indicam outros fatores além dos apontados pelos professores, conforme quadro 12, como estando relacionados às dificuldades de se implementar uma proposta de currículo integrado.

Quadro 12 – Dificuldades para se implementar uma proposta de currículo integrado

Identificação dos entrevistados	Respostas
C1	A falta de informação por parte de alguns profissionais; a falta de leitura sobre o assunto; o medo da mudança e o medo de tentar fazer um planejamento mais inovador.
C2	O desconhecimento dos professores da importância da integração curricular e o comodismo do professor planejar sempre do mesmo jeito.
C3	Os professores sentarem juntos e começarem a planejar, ou seja, a principal dificuldade é o planejamento.
SE1	Dificuldades da equipe da CREDE e das escolas em se debruçar mais nos estudos sobre integração curricular; a falta de compreensão dos professores da importância e práticas de integração e falta de formação da equipe em integração.
SE2	A principal dificuldade é não querer fazer e o planejamento isolado e individual dos professores.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das entrevistas.

Quanto às dificuldades para se implementar uma proposta de currículo integrado, o coordenador 1 assinalou uma, importante: a falta de informação e leitura por parte de alguns profissionais. Nesse caso, infere-se que a escola não tem o hábito de discutir a integração curricular e, por conta disso, faz-se importante destacar, como também o faz Libâneo (2013), que cabe ao gestor organizar e coordenar as atividades do projeto curricular da escola juntamente com a coordenação pedagógica e cabe aos coordenadores orientar a organização curricular e o desenvolvimento do currículo, incluindo assistência direta aos professores. Dessa forma, fica evidente que a equipe gestora deve promover

momentos de discussões na escola que contemple a temática da integração curricular, pois o coordenador 2 também assinala o desconhecimento dos professores sobre essa temática.

Além da questão da falta de conhecimento sobre o assunto, a coordenadora 3, o Sujeito Externo 1 e o Sujeito Externo 2 assinalam que as dificuldades de se implementar um currículo integrado estão associadas ao planejamento, pois esse acontece de maneira isolada. Sobre essa questão, Ragattieri e Castro (2013) ressaltam a importância de existir encontros sistemáticos para o planejamento conjunto e integrado de aulas e atividades e os responsáveis por esses momentos são, em consonância com Libâneo (2013), os coordenadores escolares, pois cabe a eles acompanhar, supervisionar e prestar assistência aos professores nas atividades de planejamento.

Nesse sentido, ao se estabelecer relações entre as respostas dos professores e as falas dos entrevistados no que diz respeito às dificuldades, nota-se que a integração curricular se esbarra na falta de entendimento dos agentes da escola sobre essa temática e na forma como os planejamentos da escola veem acontecendo: por muitas vezes em horários inadequados e realizados de maneira individual, ou seja, não se pode pensar em práticas de integração curricular sem integração do planejamento escolar e docente.

Para fins de análise, o questionário apresentou uma pergunta relacionada ao entendimento que os professores têm sobre integração curricular. Eles tinham que assinar uma entre quatro opções de respostas. Essas respostas foram agrupadas em escalas, denominadas de escalas de conhecimento. Portanto, a de 0 a 25 indica que os professores conhecem pouco sobre a temática, a de 26 a 50 indica que eles conhecem o assunto de maneira razoável, a de 51 a 75 indica que conhecem sobre integração de maneira suficiente e já a escala de 76 a 100 indica que conhecem sobre a temática de maneira ampla.

Assim, quando se fala em escala de entendimento, essa questão pretende dar conta do conhecimento que os professores da EEEP Dario Catunda Fontenele possuem sobre os conceitos, definições e práticas de integração curricular. Nesse sentido, a Tabela 6 apresenta a escala de conhecimento dos respondentes com o intuito de também perceber as relações entre o nível de conhecimento teórico apontado pelos professores e as práticas curriculares da escola.

Tabela 6 – Escala de Conhecimento em Integração Curricular

Escala de Conhecimento	Quantidade de Professores
De 0 a 25%	05
De 26 a 50%	05
De 51 a 75%	15
De 76 a 100%	04
Total de Professores	29 Professores

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos questionários aplicados aos professores.

Faz-se importante destacar os dados da Tabela 6 confrontando-os com os dados do Gráfico 2. No referido gráfico, 21% dos professores indicaram que havia pouca necessidade de se desenvolver práticas de integração curricular. No entanto, se juntarmos as escalas de conhecimento de 0 a 50, cerca de 34% dos professores conhecem razoavelmente ou pouca coisa sobre conceitos e práticas de integração curricular. Além disso, o gráfico 2 indicou ainda que a maioria dos professores respondeu ser moderada a necessidade de eles aprimorarem o conhecimento e a compreensão sobre as práticas de integração curricular. No entanto, quando esse conhecimento é colocado na escala, apenas 04 professores acionam que conhecem amplamente essa temática. Assim, há de se considerar que, mesmo que a atividade principal do professor seja o ensino, ele não deve desconsiderar as práticas de investigação e construção de teorias e práticas sobre o trabalho dele.

Ainda em relação ao entendimento de que os agentes internos e externos à escola possuem sobre conceitos e práticas de integração curricular, o quadro 13 apresenta um resumo sobre o que eles entendem ser essa integração:

Quadro 13 – Definições sobre integração curricular

Identificação dos Entrevistados	Respostas
C1	“na minha observação a integração é um diálogo. Só que tem que ser um diálogo organizado, baseado no currículo e baseado nos conteúdos que se relacionam” (Entrevista realizada dia 1º de Junho de 2016).
C2	“bom, o que eu entendo por integração curricular seria justamente o currículo no caso da escola profissional se adaptar o conteúdo da base técnica. Então, a gente tem que fazer a integração do currículo” (Entrevista realizada dia 02 de Junho de 2016).
C3	“Existe o que eles chamam de integração vertical que é de uma maneira até meio informal em que o professor da Base Técnica solicita do professor da Base Comum determinado conteúdo de determinada disciplina que tem afinidade com aquele curso para que ele, de repente veja determinado conteúdo, não tema gerador” (Entrevista realizada em 03 de Junho de 2016).
SE1	“é estudar Mecânica e ser capaz de perceber a contribuição da sociologia para o conhecimento. Integração curricular é ser capaz de estabelecer um link entre as diferentes disciplinas, conteúdos e projetos” (Entrevista realizada em 30 de Junho de 2016).

SE2	“vou colocar baseado no meu pouco entendimento em relação à questão da integração curricular e das discussões que a gente tem sobre essa questão. Acredito que a integração curricular deve ser não só a integração de conteúdos, mas integração de conhecimento” (Entrevista realizada em 30 de Junho de 2016).
-----	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das entrevistas.

Em relação às falas dos entrevistados, faz-se necessário considerar o que disse a coordenadora 1 quando indica que integração é um diálogo baseado no currículo e nos conteúdos que se relacionam. Nesse sentido, Ragattieri e Castro (2013) apontam que uma organização curricular requer um diálogo permanente entre as diferentes áreas do saber. Além disso, infere-se que os conteúdos devem se relacionar uns com os outros e também com as práticas, vivências, necessidades e desafios cotidianos dos estudantes e da comunidade escolar.

Já em relação à fala do coordenador 2 merece um registro importante o fato de ele indicar que para acontecer a integração curricular a Base Comum teria que se adequar aos conteúdos da Base Técnica. Contrários a essa ideia, Ragattieri e Castro (2013) indicam que a questão da integração é posta porque, historicamente, se construíram um currículo fragmentado e um conhecimento especializado e que, por conta disso, o Conselho Nacional de Educação (2010) defende que o currículo do Ensino Médio deve organizar-se de modo a assegurar a integração entre os seus sujeitos, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, tendo o trabalho como princípio educativo, ou seja, promover a integração vai além das questões relacionadas aos conteúdos.

Isso também é o que indica o Sujeito Externo 1, quando diz que promover a integração curricular é ser capaz de estabelecer um *link* entre diferentes conteúdos, disciplinas e projetos. Além disso, o Sujeito Externo 2 acredita que a integração curricular deve ser não só a integração de conteúdos, mas de conhecimento.

Quanto à fala do coordenador 3, infere-se que a integração está relacionada com a integração do conhecimento, ou seja, integrar o currículo é integrar o conhecimento e o conhecimento se dá a partir da organização e sistematização dos conteúdos. Sobre essa questão, Ragattieri e Castro (2013) indicam que existem experiências de redes escolares que trabalham projetos de interdisciplinaridade com base em temas geradores formulados a partir de problemas detectados na comunidade. Levando em consideração que essa pesquisa defende que a interdisciplinaridade é um dos caminhos para a integração, o trabalho com eixos e

temas geradores se configura como ferramenta e metodologia para as práticas de integração curricular.

Ainda em relação às falas dos entrevistados, chama atenção o SE2 quando acrescenta que:

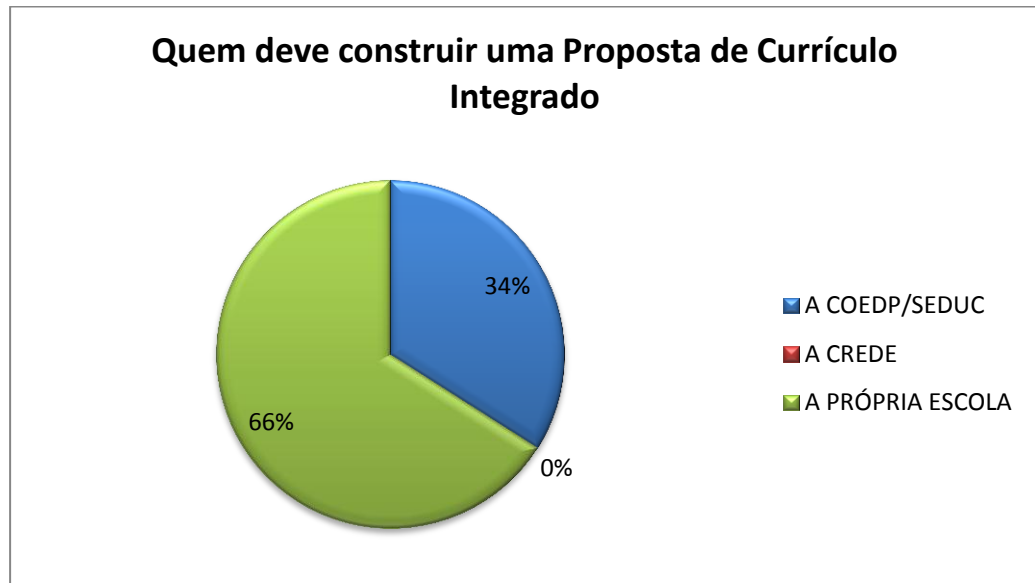
a integração curricular seja muito mais do que uma interdisciplinaridade, do que uma transdisciplinaridade, mas o conhecimento que a gente tem que trabalhar com o aluno, buscar integrar esses conhecimentos para que o aluno não tenha formação fragmentada e para que ele tenha uma aprendizagem significativa sobre aquilo que a escola está propondo ensinar (SE2, Entrevista realizada em 30 de Junho de 2016).

Infere-se desse posicionamento que a formação fragmentada entre Educação Profissional e Ensino Médio não garante a formação integral dos estudantes e que, por conta disso, a aprendizagem pode não ser significativa para eles. Além disso, sobre essa questão da significação do conhecimento Ragattieri e Castro (2010) acreditam que as disciplinas são uma forma de organização e sistematização do conhecimento, para que este seja transmitido, retransmitido, retrabalhado, na expectativa de que o estudante ressignifique estes conteúdos e lhes dê unidade, atribuindo-lhes um valor prático, objetivo.

Além de entender os conceitos e práticas de integração curricular, faz-se necessário indicar quem são os principais atores desse processo com vistas à implementação do currículo integrado.

Nessa perspectiva, foi perguntado aos professores quem deveria construir uma proposta de currículo integrado para os cursos técnicos ofertados pelas Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará no intuito de identificar a percepção deles nesse processo, visto que, em consonância com Libâneo (2013), a docência não está reduzida a uma atividade meramente técnica, mas também intelectual, baseada na compreensão da prática e na transformação dessa prática. Assim, os dados do Gráfico 3 revelam o pensamento dos respondentes nesse sentido.

Gráfico 3 – Quem deve construir uma Proposta de Currículo Integrado



Fonte: Elaborado pelo Autor a partir dos questionários aplicados aos professores.

Observa-se, de acordo com os dados do Gráfico acima, que a maioria dos respondentes entende que uma proposta curricular construída pela escola, em consonância com Lück (2012), garante ao currículo escolar maior sentido de realidade e atualidade, além de melhorar a qualidade pedagógica do processo educacional da escola e combater o isolamento físico, administrativo e profissional dos gestores e professores. Além disso, faz-se importante destacar que nenhum respondente sugeriu que a CREDE construa o currículo integrado. Inference-se que tal dado evidencia que os professores entendem que a CREDE exerce um papel de articulação e funciona como elo entre a escola e a SEDUC.

Nesse sentido, Libâneo (2013) aponta que o projeto curricular deve ser compreendido como instrumento e processo de organização da escola. Assim,

de qualquer maneira, independente da forma de organização e das estratégias adotadas para a construção do currículo integrado, torna-se imperativo o diálogo entre as experiências que estão em andamento, o diagnóstico das realidades e demandas locais e a existência de um planejamento construído e executado de maneira coletiva e democrática. Isso implica a necessidade de encontros pedagógicos periódicos de todos os sujeitos envolvidos no projeto, professores, alunos, gestores, servidores e comunidade (BRASIL, 2007c, p. 51).

Por conta disso, o currículo, de fato, deve ser pensado e construído pela escola levando em consideração os objetivos de aprendizagem definidos para os

estudantes. Objetivos esses que são definidos especialmente pela comunidade escolar e postos em prática pela equipe gestora e pelos professores.

Ainda em relação a quem deve construir uma proposta de currículo integrado, Libâneo (2013) destaca que a elaboração e execução do projeto curricular pela própria escola é a melhor demonstração de autonomia da equipe escolar e uma oportunidade de desenvolvimento profissional dos professores.

No intuito de identificar quem, na opinião dos respondentes, é mais indicado para participar da construção de uma proposta de currículo integrado, foi perguntado aos professores por meio do questionário quais atores devem compor esse processo. Nesse sentido, o quadro 14 apresenta os atores indicados pelos respondentes que devem participar desse processo de construção:

Quadro 14: Quem deve participar do processo de construção de uma proposta de currículo integrado

Atores	Quantidade de Indicações
Gestor Escolar	Citado por 24 dos 29 respondentes
Professores	Citados por 22
COEDP/SEDUC	Citado por 19
Coordenadores Escolares	Citados por 19

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos questionários aplicados aos professores.

Sobre essa questão é preciso fazer uma análise cuidadosa, tendo em vista que a maioria dos professores respondeu que o gestor é o principal organizador e implementador da proposta curricular integrada. Respondeu também que mais de um agente deve participar desse processo indicando que eles mesmos devem ser esses agentes. Nesse sentido, Libâneo (2013) postula que cabe ao gestor organizar e coordenar as atividades de planejamento do projeto curricular juntamente com os coordenadores. Além disso, acredita-se que cabe ao gestor criar condições para uma efetiva participação de todos no planejamento curricular. No entanto, a participação dos professores nesse processo, de acordo com Ragattieri e Castro (2013) precisa ser cuidadosamente planejada.

Entre outros aspectos, isso evidencia que a maioria dos professores da EEEP Dario Catunda Fontenele entende a importância da participação de forma produtiva de um grupo de trabalho na organização e sistematização dos processos educacionais. Essa postura da maioria dos professores mostra que eles estão dispostos a desenvolver um trabalho de criação coletiva de currículo. Nesse sentido,

Libâneo (2013) acredita que é desse esforço coletivo que pode resultar a participação do conjunto dos membros da escola, a corresponsabilização pelas ações de ensino e aprendizagem e um projeto pedagógico e curricular.

Além disso, Ragattieri e Castro (2013) acreditam que a participação efetiva e democrática de todos os agentes da coletividade escolar é fundamental para que uma proposta de currículo integrado possa se efetivar.

Nesse perspectiva, sabe-se que o gestor escolar exerce papel extremamente relevante na construção do currículo integrado. Levando-se em consideração a importância do gestor escolar nesse processo, foi perguntado aos professores por meio dos questionários como o diretor pode contribuir para a implementação de um currículo integrado na escola. Assim, as opções citadas aparecem na Tabela 7.

Tabela 7 – Como o Gestor pode contribuir para o Currículo Integrado

Como Contribuir	Quantidade de Citações
Com formação relacionada à Integração Curricular	18
Propondo discussões com a comunidade escolar	13
Dividindo papéis e responsabilidades	11
Construindo novos Planos de Curso	05
Delegando tarefas, somente	01
Mapeando as grades curriculares com a equipe	01

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos questionários aplicados aos professores.

Embora 21% dos professores acredita que uma formação em práticas de Integração Curricular seja de pouca necessidade, a maioria indica que a principal forma do gestor escolar contribuir com este processo seja justamente elaborando e colocando em prática uma política de formação nos aspectos relacionados à Integração Curricular, ou seja, que o gestor transforme a escola para além do espaço educativo, em lugar de aprendizagem. Sobre essa questão, Ragattieri e Castro (2013) acreditam que um dos principais desafios para a integração curricular do Ensino Médio reside na formação dos professores. A questão se agrava ainda, segundo os autores, quando se trata da contratação de professores para a educação profissional, pois a grande maioria dos professores técnicos carece de licenciatura.

Por esses motivos, Ragattieri e Castro (2013) postulam que uma política de formação de professores no que diz respeito aos conceitos, métodos e práticas de integração curricular precisa considerar o atual modelo de formação inicial,

contratação e alocação dos professores de ensino médio, de todas as bases do currículo.

Nessa perspectiva, algumas ideias coletadas das entrevistas precisam ser consideradas no que diz respeito ao papel do gestor, dos coordenadores e dos professores diante do processo de construção coletiva das questões curriculares. Assim, segue o quadro 15 que trata dos papéis que o gestor deve desempenhar com vistas a implementar o currículo integrado.

Quadro 15 – Atribuições do gestor na implementação do currículo integrado

C1	“o gestor é aquele que toma decisões, é aquele que delibera algumas ações e também deve cobrar no sentido de querer um retorno, buscar também mais conhecimento e repassar isso para os professores e gestores” (Entrevista realizada em 1º de Junho de 2016).
C2	“a responsabilidade deve ser mais administrativas mesmo” (Entrevista realizada dia 02 de Junho de 2016).
C3	“O diretor não tem como abarcar todas as responsabilidades. Então ele delega, mas precisa ter o controle do resultado, das ações que estão sendo desenvolvidas” (Entrevista realizada dia 03 de Junho de 2016).
SE1	“A responsabilidade maior dele é apoiar os coordenadores nesse trabalho” (Entrevista realizada dia 30 de Junho de 2016).
SE2	“o diretor deve ser o primeiro agente a buscar essa integração curricular. Porque a ele diretor cabe o interesse de fazer com que essa proposta aconteça. Então, essa missão de ser diretor de escola profissional nela está embutida a questão da integração curricular”.(Entrevista realizada dia 30 de Junho de 2016).

Fonte: Elaborado pelo Autor a partir das entrevistas.

Na visão do coordenador 1, o gestor deve ser aquela pessoa que toma decisões, delibera, cobra e busca novos conhecimentos. Nesse sentido, Libâneo (2013) acredita que o gestor precisa selecionar a medida mais adequada conforme as situações concretas. Além disso, acrescenta que, com base em um plano de trabalho e de objetivos, o diretor não pode furtar-se de tomar as decisões necessárias. Por conta desses pressupostos, infere-se que cabe ao diretor tomar a decisão pela implementação do currículo integrado. Depois disso, ele precisa assegurar as condições e meios para a articulação curricular.

Já o coordenador 2 indica que a responsabilidade do gestor deve ser mais administrativa. Sobre essa questão, Libâneo (2013) acredita que as funções do diretor são, predominantemente, gestoras e administrativas. No entanto, o autor acrescenta que tais funções possuem conotação pedagógica, uma vez que se referem a uma instituição e a um projeto educativo e existem em função do campo educativo. Além disso, Lück (2012) indica que o diretor precisa ter conhecimento sobre a organização do currículo e articulação entre seus componentes e processos

e que o enfoque pedagógico do gestor está diretamente relacionado com a eficácia da escola. Nessa perspectiva, infere-se que se faz necessário romper com a ideia de que o diretor não deve se envolver com as questões pedagógicas e curriculares.

Na visão do coordenador 3, o diretor precisa delegar tarefas no intuito de se efetivar uma proposta de currículo integrado. Nessa perspectiva, uma das principais características da gestão participativa está relacionada com a capacidade da equipe escolar assumir responsabilidades conjuntas. Nesse sentido, Libâneo (2013) recomenda que a autoridade do diretor seja descentralizada, delegando-se tarefas aos demais membros da equipe escolar. No entanto, entende-se que além de delegar, o gestor precisa também supervisionar as atividades. Por conta disso, infere-se que na tarefa de implementar um currículo integrado, o diretor precisa definir quem vai fazer o quê e supervisionar o processo.

Ainda nessa análise de quais as responsabilidades do diretor diante da implementação do currículo integrado, o sujeito externo 1 acredita que o principal papel do gestor seja o de apoiar o trabalho dos coordenadores nesse processo. Entende-se, assim, que a tarefa de integrar currículo está mais relacionada com o trabalho da coordenação escolar. Sobre essa questão, Libâneo (2013) indica que organizar e coordenar atividades curriculares também fazem parte das atribuições do diretor escolar, mas, como bem aponta Lück (2012), proporcionar apoio e encorajamento para os integrantes da equipe modelando o comportamento dela quando necessário também são tarefas do diretor escolar.

Já o sujeito externo 2 acredita que o gestor escolar deve ser o primeiro agente a buscar a integração curricular. Assim, quando o gestor é o principal interessado no processo de mudança, de acordo com Lück (2012), ele busca disponibilizar as informações adequadas e o apoio necessário aos coordenadores e professores para que possam envolver-se com sucesso no planejamento e práticas curriculares.

Ainda em relação aos papéis que desempenham os diferentes atores educacionais diante do desafio da integração curricular, seguem no quadro 16 as proposições dos entrevistados diante das atribuições da coordenação escolar nesse processo.

Quadro 16 – Atribuições dos coordenadores escolares na implementação do currículo integrado

C1	“nós fizemos uma análise do currículo da escola da base comum e da base técnica e em comunhão com os professores já trocamos algumas ideias iniciais... assim o meu trabalho como coordenadora no momento é fazer essa organização, é organizar as ideias, é colocar no papel, é sistematizar” (Entrevista realizada em 1º de Junho de 2016).
C2	“na minha opinião seria trabalhar junto com os professores, fazer capacitação com eles” (Entrevista realizada dia 02 de Junho de 2016).
C3	“eu vejo como primordial um coordenador escolar ser, em essência, um formador” (Entrevista realizada dia 03 de Junho de 2016).
SE1	“O papel maior é do coordenador pedagógico porque é responsabilidade dele trabalhar e desenvolver a integração junto ao professor” (Entrevista realizada em 30 de Junho de 2016).
SE2	“como é o coordenador pedagógico a pessoa dentro da escola mais direcionada para administrar a questão pedagógica, fazer o planejamento curricular junto com os professores e fazer a proposta curricular da escola profissional acontecer, eu acredito que o coordenador é quem mais tem responsabilidade nesse processo” (Entrevista realizada em 30 de Junho de 2016).

Fonte: Elaborado pelo Autor a partir das entrevistas.

De acordo com Libâneo (2013) as funções da coordenação pedagógica podem ser sintetizadas na seguinte formulação: planejar, gerir, acompanhar e avaliar todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola. Partindo desse princípio, ao propor sistematizar as ações e reflexões sobre o currículo, a coordenadora 1 está em conformidade com o que pensa o autor.

Sobre as falas dos coordenadores 2 e 3, elas estão mais relacionadas com os aspectos da formação dos professores. Segundo eles, para se efetivar uma proposta de currículo integrado o papel que os coordenadores exercem é primordialmente de formador. É nessa perspectiva que Libâneo (2013) indica que cabe à coordenação escolar assegurar a unidade de ação pedagógica da escola, propondo orientações e ações de desenvolvimento do currículo e coordenando atividades de formação continuada de desenvolvimento profissional dos professores.

Tanto o sujeito externo 1 quanto o 2 atribuem ao coordenador escolar a principal responsabilidade pelo desenvolvimento do currículo integrado. Sobre essa questão, Libâneo (2013) acredita que quem coordena tem a responsabilidade de integrar, reunir esforços, liderar, concatenar o trabalho de diversas pessoas. Assim, entende-se que o coordenador escolar tem a responsabilidade de orientar a organização curricular e o desenvolvimento do currículo.

Ainda em relação aos papéis desempenhados no processo de integração, seguem no quadro 17 as perspectivas dos entrevistados no que diz respeito às atribuições dos professores.

Quadro 17 – Atribuições dos professores na implementação do currículo integrado

Atribuições Professores	
SE 1	“O professor não consegue trabalhar com currículo integrado se o coordenador não discutir isso com ele” (Entrevista realizada em 30 de Junho de 2016).
SE2	“acredito que o professor, ao aderir a proposta de Educação Profissional, ele tem que ter todo um desprendimento e tem que ter o conhecimento de que lá a gente tem que buscar fazer um trabalho diferenciado daquilo que se faz na escola” (Entrevista realizada dia 30 de Junho de 2016).

Fonte: Elaborado pelo Autor a partir das entrevistas.

Em consonância com Libâneo (2013), o professor é um profissional cuja atividade principal é o ensino. No entanto, a tarefa de ensinar carrega consigo algumas responsabilidades no que diz respeito à atuação do professor. Partindo desse princípio, o sujeito externo 1 defende que o professor precisa de ajuda dos coordenadores para realizar o trabalho com a integração e o sujeito externo 2 defende que o professor também deve se predispor a fazer um trabalho diferenciado.

Partindo dessas considerações, Lück (2012) defende que o professor nos tempos atuais precisa conhecer os objetivos, processos e conteúdos curriculares, ter familiaridade com o escopo e articulação entre as disciplinas e os conteúdos, ter uma visão global do currículo e dos princípios de sua organização, além de possuir uma visão integrada e dinâmica do currículo em relação à realidade. Para tanto, ele precisa de assistência da coordenação escolar, além de responsabilizar-se pelo próprio processo de aperfeiçoamento curricular.

Retomando os dados da tabela 7, os professores indicaram no questionário que o gestor pode contribuir com o currículo integrado propondo discussões com a comunidade escolar. Sobre essa questão, o Conselho Nacional de Educação (2010) aponta que os programas e projetos relacionados à integração curricular devem ser desenvolvidos de modo dinâmico, criativo e flexível, em articulação com a comunidade em que a escola esteja inserida, ou seja, devem ser desenvolvidos de modo integrado e pactuado com a comunidade educativa.

Além disso, é preciso considerar que um dos princípios da gestão democrática é justamente garantir a participação da comunidade escolar nos processos decisórios da escola. Assim, de acordo com Lück (2012), o gestor precisa combater o isolamento físico, administrativo, pedagógico, profissional e curricular dos componentes da escola, além de desenvolver objetivos comuns com a comunidade escolar, como os relacionados à integração curricular. Estabelecer esse

diálogo significa, entre outras coisas, fortalecer o processo decisório da escola sobre as questões curriculares.

Outra questão importante desta pesquisa é que foi perguntado aos professores por meio do questionário quem deveria construir uma proposta de currículo integrado para os cursos técnicos ofertados nas Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará. O questionário apresentava três opções de respostas: a Secretaria de Educação, a Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 13) e a própria escola.

Nesse contexto, cerca de 70% dos respondentes indicaram que quem deveria construir uma proposta de currículo integrado deveria ser a própria escola. Sobre essa questão, o Conselho Nacional de Educação (2009) indica que as escolas têm garantida a autonomia quanto à sua concepção pedagógica e para a formulação de sua correspondente proposta curricular, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar, dando-lhe o formato que julgarem compatível com a sua proposta de trabalho.

Além disso, foi perguntado aos professores quem, de fato, deveria efetivar, realizar e materializar tal proposta curricular integrada. Entre as opções de respostas, a maioria dos professores indicou que quem o deveria fazer era a Coordenadoria de Educação Profissional (COEDP) – órgão ligado à Secretaria de Educação do Ceará responsável pela articulação, acompanhamento, sistematização e desenvolvimento da rede estadual de educação profissional no Ceará.

No entanto, confrontando os dados dos respondentes de quem deveria construir uma proposta de currículo integrado – na opinião deles, a própria escola – e quem deveria realizar e materializar tal proposta – na opinião dos professores, a COEDP – há relativa incoerência, tendo em vista que é senso comum os professores afirmarem sentir necessidade de participar dos processos decisórios da escola, mas quando são chamados a essa responsabilidade alguns não assumem. Isso revela certo desconhecimento dos professores em relação ao currículo e dos princípios de sua construção e organização na e pela escola.

Além disso, também se faz necessário acrescentar que muitos dos que não assumem essa responsabilidade não o fazem porque não são incentivados ou mobilizados para tal. Assim, entende-se que cabe ao professor a tarefa de materializar o currículo se a ele for dada instrução de como isso deve ser feito, bem como à equipe gestora proporcionar essa articulação.

Contudo, a análise realizada até o momento tem indicado que as questões referentes à integração curricular apresentam uma complexidade de eventos que precisam ser apresentados sinteticamente. Nesse sentido, a seção que segue trata dos achados da pesquisa.

2.5 Constatações do campo: elementos percebidos por meio dos dados

Uma organização curricular que atenda aos desafios da sociedade, dos estudantes e da escola se faz cada vez mais urgente. Nesse sentido, a perspectiva do currículo integrado acaba se tornando uma alternativa importante na articulação das várias práticas educativas que possam contribuir para os processos de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, o quadro 18 que segue apresenta um apanhado sintético dos achados da pesquisa do ponto de vista teórico.

Quadro 18 – Achados da pesquisa na perspectiva teórica

- O currículo viabiliza o processo de ensino e aprendizagem (Libâneo, 2013);
- Currículo integrado busca a integração de conhecimentos e experiências que facilitem uma compreensão mais reflexiva e crítica da realidade (Torres Santomé, 1998);
- O currículo integrado procura contribuir com os processos de ensino e aprendizagem, mediante o método de projetos (Libâneo, 2013);
- É necessário romper com a concepção de que o currículo é composto apenas por disciplinas (CNE, 2009);
- O trabalho com projeto rompe a barreira das disciplinas segmentadas (Libâneo, 2013);
- Uma proposta de desenvolvimento de currículo integrado precisa prestar atenção a tudo o que acontece na escola (Libâneo, 2013);
- Para integrar o currículo é preciso adotar a organização por áreas do conhecimento, privilegiando a interdisciplinaridade, a contextualização e a transversalidade (Libâneo, 2013);
- Faz-se necessário debater questões relativas à integração da escola ao desenvolvimento local, regional e nacional (Ragattieri e Castro, 2010);
- A construção do currículo integrado é questão aberta no Brasil (Ragattieri e Castro, 2013);
- A organização e gestão da escola passa por uma reflexão sobre as práticas curriculares (Libâneo, 2013);
- A modificação do currículo deve promover a qualidade cognitiva das experiências de aprendizagens dos alunos (Libâneo, 2013);
- A divisão dos papéis e responsabilidades exige do líder autoconhecimento e conhecimento do outro (ICE, 2015);
- Cabe aos coordenadores orientar a organização curricular e o desenvolvimento do currículo (Libâneo, 2013);
- A integração curricular deve ser proposta a partir de uma organização disciplinar do currículo e a interdisciplinaridade se configura como instrumento de integração (Ragattieri e Castro, 2013);
- Entre os eixos integradores do currículo, observa-se a ênfase crescente nas dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura (Ragattieri e Castro, 2013).

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das contribuições teóricas.

Dessa forma, infere-se dos aspectos teóricos da pesquisa que a integração curricular se torna condição para a formação integral dos estudantes, ajuda a superar as dualidades presentes na educação brasileira, que desenvolvimento integral se dá mediante integração dos conhecimentos e por ser o conhecimento científico sistematizado a partir de disciplinas isoladas, a interdisciplinaridade se configura como eixo de integração curricular.

Além disso, ficou evidente que os processos de integração curricular devem observar a importância e o perfil das práticas metodológicas de ensino e aprendizagem e que há uma necessidade da gestão de estudar, entender e aperfeiçoar discussões relacionadas ao Ensino Médio, à Educação Profissional, ao currículo e à integração curricular.

Depois de apresentar os aspectos relevantes da pesquisa do ponto de vista teórico, faz-se necessário elencar também os achados da pesquisa na perspectiva da análise que foi realizada. Assim, o quadro 19 que segue apresenta os achados da pesquisa a partir das análises.

Quadro 19 – Achados da pesquisa na perspectiva analítica

- Boa parte das atividades de formação profissional teve pouco impacto na prática dos professores;
- 21% dos professores indicam que há pouca necessidade de desenvolvimento em práticas de integração curricular;
- Todos os coordenadores escolares indicam que a integração curricular é de suma importância;
- A aprendizagem é meio fragmentada, destaca o coordenador 3;
- As formações que não acontecem no turno de trabalho do professor dificultam uma efetivação de currículo integrado;
- A falta de informações e a falta de planejamentos coletivos dificultam a implementação de currículo integrado, apontam os coordenadores;
- A principal dificuldade com a integração é não querer fazê-la, aponta o sujeito externo 2;
- 34% dos professores pouco conhecem sobre integração curricular;
- Integração curricular é integração de conhecimento, aponta o sujeito externo 2;
- 66% dos professores indicam que a própria escola deve construir uma proposta de currículo integrado;
- Os professores apontam que a gestão escolar é a mais indicada a organizar o processo de construção do currículo integrado;
- Os professores acreditam que o gestor escolar deve contribuir com o processo de integração curricular elaborando formação continuada sobre essa questão;
- A responsabilidade maior do gestor é apoiar os coordenadores, indica o sujeito externo 1;
- O diretor deve ser o primeiro agente a buscar a integração, aponta o sujeito externo 2.

Fonte: Elaborado pelo próprio Autor a partir das análises.

Levando em consideração que esses foram os achados da pesquisa, faz-se necessário acrescentar que o Capítulo 2 apresentou, além desse resumo, um estudo teórico sobre a temática da integração curricular sob a perspectiva de autores como Ragattieri e Castro (2012), Libâneo (2013), Lück (2012), entre outros. Além disso,

descreveu os aspectos metodológicos da pesquisa e realizou uma análise dos dados colhidos entre os professores, coordenadores e sujeitos externos à escola.

Nesse contexto, segue o Capítulo 3 que trata do aspecto propositivo, pois apresenta um Plano de Ação Educacional com vistas ao desenvolvimento do currículo integrado na Escola Estadual de Educação Profissional Dario Catunda Fontenele levando em consideração a atuação e papel do gestor nesse processo, além de serem considerados também os achados dessa pesquisa para a formulação do PAE.

3 O PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: PROPOSTA DE ATUAÇÃO DA GESTÃO NA IMPLEMENTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE UM CURRÍCULO INTEGRADO NA EEEP DARIO CATUNDA FONTENELE

Ao procurar compreender o desenvolvimento da proposta de integração curricular para os cursos técnicos da Escola Estadual de Educação Profissional Dario Catunda Fontenele, a presente Dissertação procurou descrever as necessidades e dificuldades que se apresentam para se efetivar tal proposta, levando em consideração a estrutura administrativa, pedagógica e curricular da escola, além do contexto legal e local, apresentados no Capítulo 1.

Dessa forma, o Capítulo 1 apresentou um panorama legal que ampara e sistematiza a Educação Profissional no Brasil e no Ceará da LDB 9.394/96 ao contexto atual. Para tanto, trouxe aspectos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional, além de questões relativas à Educação Profissional no Ceará a partir do Decreto 5.154/2004.

Além disso, o referido Capítulo trouxe um panorama da Rede de Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará com ênfase na EEEP Dario Catunda Fontenele. Para tanto, descreveu o contexto social em que a escola está inserida, apresentou os instrumentos de gestão, as matrizes curriculares dos cursos técnicos ofertados pela referida instituição de ensino, além de realizar também uma descrição das práticas curriculares da escola levando em consideração os aspectos formais e os aspectos reais do currículo posto em prática.

Sobretudo, o Capítulo 1 procurou indicar os principais desafios para se implementar uma proposta de currículo integrado sob a ótica da gestão, ou seja, descrever quais aspectos se configuram como desafios do ponto de vista da gestão, tendo em vista que o gestor, além de ser o principal responsável pela escola, deve organizar e coordenar, juntamente com a coordenação pedagógica, as atividades curriculares.

Por meio do referencial teórico, das entrevistas realizadas e do questionário aplicado, o Capítulo 2 procurou analisar o papel da gestão frente aos desafios da formação integral dos estudantes da EEEP Dario Catunda Fontenele e como as concepções e dimensões de currículo se relacionam com esse papel. Nesse sentido, as análises revelaram que o gestor pode contribuir com esse processo.

Antes de chegar a essa conclusão, no entanto, o Capítulo 2 procurou estabelecer relações entre as questões curriculares e a gestão trazendo para a discussão ajustes, alinhamentos e concepções favoráveis à integração curricular de autores como Ragattieri e Castro (2010 e 2013) e Libâneo (2013).

Assim, o Capítulo 2 defendeu que a integração curricular se configura como caminho para a formação integral dos estudantes e que a visão integradora da gestão, a responsabilidade da gestão diante da divisão dos papéis e responsabilidades e a interdisciplinaridade se apresentam como estratégias e eixos que podem efetivar uma proposta de integração curricular.

Além disso, o Capítulo 2 apresentou as abordagens e os aspectos metodológicos desta pesquisa fazendo uma descrição de como os dados foram coletados, bem como realizando um processo de análise desses dados e sistematizando os achados da presente Dissertação a partir de questionários aplicados aos professores da EEEP Dario Catunda Fontenele e de entrevistas realizadas com os coordenadores da escola, com a superintendente das escolas profissionais da CREDE 13 e com a orientadora da CEDEA.

Percorridos os caminhos descritivos e analíticos dos capítulos anteriores, o presente capítulo propõe estratégias e ações que auxiliem no desenvolvimento da integração curricular nos cursos técnicos da EEEP Dario Catunda Fontenele por meio do Plano de Ação Educacional, ou seja, serão apresentadas sugestões com a intenção de orientar o processo de implementação do currículo integrado, vislumbrando estratégias e ações que podem ser desenvolvidas no âmbito da gestão.

Contudo, faz-se importante destacar que tais orientações têm um caráter propositivo e não se configuram como fórmulas a serem seguidas, mas sugestões para aprimorar o processo de implementação do currículo integrado na EEEP Dario Catunda Fontenele.

É certo que diversas ações podem ser postas em prática por diferentes atores e instâncias educacionais com vistas à efetivação de uma proposta de currículo integrado. No entanto, as ações propostas neste PAE pretendem contemplar o âmbito da gestão escolar e a esfera de atuação gestora nesse processo de compreensão e desenvolvimento da integração curricular para os cursos técnicos da Escola Estadual de Educação Profissional Dario Catunda Fontenele.

Tomando por base a questão: De que forma a gestão da EEEP Dario Catunda Fontenele pode auxiliar no desenvolvimento de um currículo integrado? Será proposto um plano de ação em que a equipe gestora (diretor e coordenadores pedagógicos) estabeleça/defina formas de atuação para o currículo integrado, observando a especificidade de cada sujeito.

Dentro dessa perspectiva, observadas as descrições do Capítulo 1 e as análises do Capítulo 2, é possível definir estratégias do ponto de vista da gestão na tentativa de desenvolver o currículo integrado na EEEP Dario Catunda Fontenele. Dessa forma, tornam-se necessárias ações que contemplem o processo de planejamento, a execução e avaliação de atividades em prol da integração curricular.

Para uma melhor compreensão da proposta de intervenção, o presente Capítulo está dividido em 4 (quatro) seções. Por meio delas, serão definidas as ações – uma para cada seção – e as estratégias de implementação que serão postas em prática pela gestão da EEEP Dario Catunda Fontenele, no âmbito da própria escola.

Levando em consideração a necessidade de adesão de atores específicos para as propostas formuladas neste PAE, a organização das ações por etapas e o acompanhamento de como e quando tais ações serão realizadas, adotou-se como ferramenta nesse processo de construção o 5W2H. Essa ferramenta se configura como uma técnica eficaz para o planejamento de atividades, tarefas, ações e outros aspectos necessários para a execução deste Plano de Ação Educacional.

Nesse contexto, o Quadro 20 apresenta a síntese do PAE com ações voltadas para a atuação da gestão no âmbito da escola com vistas ao desenvolvimento do currículo integrado.

Quadro 20 – Ações do PAE na ferramenta 5W2H

Ação	O que será feito?	Por que será feito?	Onde será feito?	Quando será feito?	Por quem será feito?	Como será feito?	Quanto custará fazer?
1	Revisão do currículo e do projeto pedagógico	Porque é preciso haver uma estreita relação entre as finalidades do Ensino Médio Integrado e o funcionamento de uma estrutura curricular integrada.	EEEP Dario Catunda Fontenele	Na última semana de dezembro de 2016 e na primeira semana de janeiro de 2017.	Equipe gestora da EEEP Dario Catunda Fontenele – diretor e coordenadores escolares; Professores da escola; Representatividade de pais, alunos e comunidade escolar.	Por meio de reuniões e seminários temáticos a partir da formulação de Grupos de Trabalho que vão avaliar os objetivos e finalidades do Ensino Médio Integrado e as práticas curriculares para se conseguir tais objetivos.com duração de duas semanas. Cada encontro acontecerá no turno manhã.	Não haverá custos, tendo em vista serão analisados documentos e os textos serão disponibilizados pela escola.
2	Organização de planejamentos integrados.	Observa-se que professores e coordenadores planejam separadamente de acordo com as áreas do conhecimento e os professores não possuem momentos sistematizados para as atividades de planejamento.	EEEP Dario Catunda Fontenele	Constantemente, tendo em vista que essa prática deve se tornar comum.	Equipe gestora da EEEP Dario Catunda Fontenele.	Será realizado um planejamento geral uma vez por mês e os planejamentos por área do conhecimento acontecerão semanalmente.	Não haverá custos.
Ação	O que será feito?	Por que será feito?	Onde será feito?	Quando será feito?	Por quem será feito?	Como será feito?	Quanto custará fazer?
3	Formação continuada da	Porque os professores e a equipe gestora precisam entender as formas de organização e operacionalização do	EEEP Dario	Constantemente	Equipe gestora da	Em uma semana acontecerá esse estudo entre a equipe gestora e na outra semana acontecerá a	Não haverá custos.

	equipe gestora e de professores.	currículo integrado.	Catunda Fontenele	até o final do ano letivo de 2017.	EEEP Dario Catunda Fontenele.	formação com os professores, durante todo o ano letivo.	
4	Desenvolvimento da metodologia de projetos.	Os professores e alunos precisam integrar conhecimentos na tentativa de resolver problemas que os interessam do ponto de vista do currículo.	EEEP Dario Catunda Fontenele	Bimestralmente.	Equipe gestora da EEEP Dario Catunda Fontenele; Professores da escola; Alunos da escola.	Por meio de projetos interdisciplinares em cada bimestre na tentativa de integrar conhecimentos.	O material utilizado no desenvolvimento dos projetos será custeado pela própria escola por meio de aporte. Nesse sentido, não há como prever os custos de cada projeto, tendo em vista que eles ainda não foram pensados.

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

No quadro 20 definiu-se as ações pensadas para compor o Plano de Ação Educacional. Nesse sentido, a ação 1 trata da revisão do currículo e do projeto pedagógico – de acordo com Libâneo (2013), ao se revisar currículo, se revisa o projeto pedagógico –, tendo em vista que quando se trata das questões curriculares faz-se importante que os principais sujeitos envolvidos nesse processo conheçam o ponto de partida, ou seja, qual o currículo que é efetivado na e pela escola. A escolha da representatividade de pais, alunos e professores, para o processo de revisão curricular deverá ser feita em reunião específica no mês de dezembro. Na ocasião, pretende-se escolher 24 pais, 30 alunos e contar com todos os professores da escola.

A ação 2, também conforme o quadro 20, propõe que sejam organizados planejamentos integrados. Tal ação evidencia a necessidade dos sujeitos da escola pensarem e agirem juntos no intuito de melhorar os processos de ensino e aprendizagem, além de tentar garantir a integração da equipe escolar. A constância mensal dos planejamentos integrados pretende estabelecer uma maior proximidade e discussão das propostas integradoras.

O planejamento mensal é preponderante para o acompanhamento geral do processo, visto que neles serão definidas as diretrizes para o planejamento específico dos processos semanais.

Já a ação 3 sugere que seja pensada, elaborada e executada uma proposta de formação de professores com vistas aos aspectos da integração curricular. Sabe-se que tanto os professores quanto a própria equipe gestora precisam conhecer, analisar e debater tais aspectos e, nesse sentido, a ação se configura como importante estratégia na tentativa de se desenvolver a integração curricular da Escola Estadual de Educação Profissional Dario Catunda Fontenele. As formações semanais deverão acontecer de modo que contemplem a equipe gestora em uma semana e na seguinte a equipe de professores, ou seja, os gestores devem sentar juntos e estudar para, somente depois, desenvolver a formação dos professores. Tal ação apresenta mais desdobramentos em seção específica.

Além disso, foi pensada a ação 4, que trata da criação de projetos como alternativa de integrar o conhecimento. Nessa perspectiva, pensou-se em 4 (quatro) grandes projetos que possam contribuir com o processo de integração curricular no âmbito da escola e da gestão.

Depois de apresentado o resumo das ações do Plano de Ação Educacional no Quadro 20, as seções que seguem tratam de forma detalhada como cada ação proposta será desenvolvida.

3.1 Revisão do currículo e do projeto pedagógico da EEEP Dario Catunda Fontenele

Para se ter conhecimento sobre os objetivos, diretrizes e ações do processo educativo desenvolvido na escola e poder traçar coordenadas na construção de uma nova realidade curricular é preciso saber se estes possuem estreitas relações com as finalidades do Ensino Médio Integrado. Por esta razão, a primeira proposta deste PAE está relacionada com a revisão do currículo para dar mais sustentação às possíveis intervenções nele.

Nessa perspectiva, a presente ação tem como objetivo conhecer a realidade curricular da escola para consequentes práticas de intervenção nessa realidade levando em consideração os aspectos da integração curricular e as finalidades do Ensino Médio Integrado.

Em resumo, tais finalidades estão relacionadas com a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, com a preparação para o trabalho e a cidadania do educando, com o aprimoramento deste como pessoa humana e com a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos do processo educativo.

Desta forma, a compreensão do mundo físico e social, a preparação para o mundo do trabalho e o exercício da cidadania, o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem e a realização do estudante como pessoa humana são objetivos do Ensino Médio que precisam estar relacionados com práticas curriculares que levam em conta a integração na tentativa de ter-se uma formação menos fragmentada.

É certo que nas normas estabelecidas pela legislação educacional, a integração é caracterizada formalmente por uma matrícula única do Ensino Médio e da habilitação profissional. No entanto, conforme relatado ao longo desta Dissertação, percebe-se que esses aspectos legais não dão conta das práticas curriculares integradas, de fato.

É nessa perspectiva que a revisão do currículo ganha importância, pois além de proporcionar um conhecimento da realidade curricular, acaba contribuindo com

os processos e proposições de formas mais adequadas no intuito de atender à integração curricular. Nesse sentido, em consonância com Libâneo (2013), o projeto pedagógico-curricular deve ser compreendido como instrumento e processo de organização da escola.

Sobre o processo de revisão e construção do currículo, o Decreto 2.208/1997 acrescenta que

os cursos de educação profissional de nível técnico, quaisquer que sejam, em sua organização, deverão ter como referência básica no planejamento curricular o perfil do profissional que se deseja formar, considerando-se o contexto da estrutura ocupacional da área ou áreas profissionais, a observância destas diretrizes curriculares nacionais e os referenciais curriculares por área profissional, produzidos e difundidos pelo Ministério da Educação. Essa referência básica deverá ser considerada tanto para o planejamento curricular dos cursos, quanto para a emissão dos certificados e diplomas, bem como dos correspondentes históricos escolares, os quais deverão explicitar as competências profissionais obtidas. A concepção curricular, consubstanciada no plano de curso, é prerrogativa e responsabilidade de cada escola e constitui meio pedagógico essencial para o alcance do perfil profissional de conclusão (BRASIL, 1997).

Por esta razão, a revisão do currículo da Escola Estadual de Educação Profissional Dario Catunda Fontenele pela equipe escolar – gestão, professores, alunos e comunidade escolar – implica em novas formas de instituir, estabelecer, criar objetivos, procedimentos, instrumentos, modos de agir, estruturas, hábitos e valores que contemplem o currículo e a formação integral.

Entretanto, faz-se importante destacar os papéis e responsabilidades de cada um dos atores desse processo. A equipe gestora, por exemplo, deve orientar a organização curricular com o objetivo de garantir a integração do currículo escolar. Nesse âmbito, a gestão precisa fomentar espaços de discussão, reflexão e ação que convergem para a participação dos outros atores educacionais nesse processo.

Para fins didáticos, o Quadro 21 aponta algumas das estratégias que poderão ser utilizadas pelos gestores para fomentar tais espaços com o intuito de organizar e coordenar o processo de construção da participação coletiva nas decisões e questões curriculares sem, contudo, esgotar as possibilidades.

Quadro 21 – Ações da gestão garantidoras da revisão do currículo

- Criar momentos de estudos com os professores sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional;
- Criar momentos de discussão com a comunidade escolar sobre os Referenciais para a Educação Profissional do Ceará;
- Construir uma caracterização socioeconômica, cultural, tecnológica e das práticas do trabalho do município e da região por meio de estudos e debates públicos;
- Induzir a revisão de concepções, conceitos e de prioridades da escola do ponto de vista do currículo;
- Induzir a revisão das condutas da própria gestão, dos alunos, dos professores e dos pais e responsáveis;
- Prestar atenção a tudo o que acontece na escola, quais os discursos mais reproduzidos e os mais silenciados;
- Conversar com alunos e professores sobre as práticas metodológicas de ensino e aprendizagem;
- Realizar estudos envolvendo alunos e professores sobre os conteúdos ensinados pela escola;
- Estabelecer relações entre os conteúdos ensinados pela escola e as finalidades do Ensino Médio Integrado;
- Construir, por meio da participação coletiva da comunidade escolar, o novo currículo;
- Redefinir a estrutura e organização do currículo;
- Utilizar o trabalho e a pesquisa para influenciar a organização curricular;
- Garantir que as decisões tomadas sejam postas em prática.

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Sabe-se que tais ações pensadas e descritas no Quadro 21 são de maior responsabilidade da gestão escolar – gestor e coordenadores. No entanto, faz-se necessário acrescentar que elas só ganham sentido prático se pensadas, executadas e avaliadas por membros da equipe escolar de diversos segmentos.

No intuito de criar momentos de estudos com os professores sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional tentando garantir a integração curricular, a gestão deve organizar encontros diários durante duas semanas com diversos e diferentes seguimentos, professores, alunos e equipe gestora, para se discutir e rever o currículo da escola. Tais encontros devem ter uma duração prevista de 4 horas. Faz-se importante que esses encontros aconteçam no horário normal de funcionamento da escola e antes do início do ano letivo, tendo em vista que orientará as ações pedagógicas do ano letivo de 2017. Tais encontros, portanto, serão organizados e sistematizados pela equipe gestora.

No que diz respeito a ter atenção ao que ocorre na escola, a gestão deverá organizar uma espécie de diário de rotina no qual deverão ser anotados os principais discursos de alunos, pais e professores pronunciados e silenciados no cotidiano da escola. Para tanto, cabe a equipe gestora se organizar na tentativa de ficar atenta à rotina da escola em todos os tempos de aula e durante os intervalos, tendo em vista que esses momentos apresentam evidências dos modelos de currículo que estão sendo praticados na escola. Isso se configura importante porque, além de tornar a

gestão mais presente no cotidiano da escola, favorece o entendimento da realidade e facilita os processos e tomadas de decisões.

Quanto à realização de estudos envolvendo alunos e professores sobre os conteúdos ensinados pela escola esta ação é na tentativa de que todos percebam a importância e aplicabilidade de tais conteúdos para a vida acadêmica e em sociedade. Nesse sentido, o processo de reflexão orientado pela gestão precisa contemplar aspectos como a missão da escola, os objetivos do Ensino Médio Integrado, os objetivos educacionais dos alunos relacionados com os conteúdos ensinados. Para isso, pretende-se usar materiais como relatos diários dos professores constituindo espécies de casos a serem analisados, bem como materiais e textos de autores que tratem dessas questões.

Nessa perspectiva, as decisões e ações pensadas precisam ser postas em prática como alternativa para se rever o currículo e o projeto pedagógico da escola. No entanto, a gestão precisa ficar atenta na tentativa de identificar se tais ações pensadas são realizadas. Para tanto, o diretor da escola precisa definir para cada ação uma ou mais pessoas responsáveis pelo acompanhamento dos processos.

Em relação ao seguimento dos professores, estes podem contribuir com o processo de revisão do currículo participando ativamente de muitas das ações da gestão propostas no Quadro 21. Além disso, conforme o Quadro 22, os professores podem ainda realizar e propor tarefas mais específicas diante da revisão curricular, a saber:

Quadro 22 – Ações dos professores garantidoras da revisão do currículo

- Apresentar uma visão referendada da sala de aula;
- Posicionar-se com o intuito de tomar decisões;
- Participar dos processos decisórios da escola;
- Apresentar uma visão referendada do dia-a-dia e da rotina da escola;
- Compartilhar a profissão e os desafios no contexto do trabalho;
- Compreender as práticas curriculares com o intuito de transformá-las;
- Participar das reuniões e seminários sobre o currículo;
- Enfrentar as mudanças.

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

No âmbito da participação dos professores nos processos e tomadas de decisões da EEEP Dario Catunda Fontenele é comum se observar que os professores participam dos processos de tomadas de decisões. No entanto, percebe-se a necessidade deles participarem de maneira mais efetiva e especialmente exercendo o papel de protagonista. Esta ação, nesse sentido, precisa

ser pensada com vistas a melhorar este processo de participação nas tomadas de decisões, modificando uma cultura escolar que insiste em deixar para a equipe gestora, somente ela, as tomadas de decisões.

No que diz respeito à participação dos professores nas reuniões e/ou seminários sobre currículo, a gestão precisa criar mecanismos de incentivo para que eles possam participar desse processo. Sugere-se que estas reuniões e/ou seminários aconteçam no turno de trabalho dos professores especialmente nos momentos em que eles estão com carga horária disponíveis para tal, ou seja, pretende-se com isso criar um horário de planejamento voltado para as questões curriculares. Além de incentivar faz-se necessário que a gestão também possa criar mecanismos que promovam a participação, especialmente dividindo responsabilidades com os professores.

Além dos professores, os estudantes também precisam participar ativamente do processo de revisão do currículo, tendo em vista que toda ação da escola deve ser norteada e pensada a partir da perspectiva do aluno. Sob a supervisão e responsabilidade da gestão nesse processo, os alunos podem assumir posturas voltadas para a discussão com a comunidade escolar sobre as questões curriculares. Nesse sentido, segue o Quadro 23 que trata das posturas que os estudantes podem assumir na direção da revisão curricular.

Quadro 23 – Ações dos estudantes garantidoras da revisão do currículo

- | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> ● Apresentar uma visão referendada da sala de aula, das aulas e da escola; ● Estabelecer relações entre as finalidades do Ensino Médio Integrado e deles mesmos enquanto estudantes; ● Participar das tomadas de decisões da escola e das ações; ● Exercer o protagonismo juvenil e estudantil; ● Participar das atividades desenvolvidas pela escola; ● Opinar sobre o currículo posto em prática na escola e o currículo silencioso; ● Organizar espaços de participação estudantil; ● Levar os pais e responsáveis para dentro da escola para participarem das ações pensadas e desenvolvidas. |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

No que diz respeito à ideia dos estudantes apresentarem uma visão referendada da sala de aula, da escola e dos professores, sugere-se que seja criada uma comissão de estudantes para este propósito composta pelos alunos do grêmio estudantil, além dos líderes e vice-líderes. Esta comissão será composta por 30 estudantes e deve realizar reuniões bimestrais com a gestão da escola, professores e representantes de pais para apresentar tal visão referendada.

Quanto à participação dos estudantes nas atividades desenvolvidas pela escola é preciso considerar que os professores exercem papéis fundamentais nesse processo, especialmente porque precisam incentivar os estudantes, tendo em vista que têm esse contato mais direto com eles. Além disso, a gestão pode desenvolver ações que incentivem a participação dos estudantes nas ações da escola criando estratégias de avaliação formativa e propondo formas de incentivo à busca pelo conhecimento.

Garantir essa participação dos alunos também é tarefa da gestão, tendo em vista que eles estão no centro do processo de ensino e aprendizagem. Por esta razão, o engajamento dos estudantes com o que acontece dentro da EEEP Dario Catunda Fontenele acaba influenciando na qualidade do desenvolvimento do currículo. Entretanto, faz-se importante acrescentar ainda, que os pais, responsáveis e comunidade escolar também precisam fazer parte desse processo de revisão curricular.

Nessa perspectiva, seguem no Quadro 24 algumas ações que incentivadas pela gestão podem ser realizadas pelos pais e comunidade escolar na tentativa de aprimorar o currículo desenvolvido pela escola.

Quadro 24 – Ações dos pais e comunidade escolar garantidoras da revisão do currículo

- Participar das reuniões e tomadas de decisões da escola;
- Apresentar uma visão referendada da comunidade em torno da escola;
- Apresentar as expectativas deles em relação à gestão, aos professores, aos alunos e à escola;
- Orientar e participar mais da vida escolar dos filhos;
- Dar indicações do que os filhos precisam aprender na escola.

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Em consonância com Libâneo (2013) e certo que estas ações não se esgotam, esta seção apresentou, portanto, os sujeitos capazes de intervir conscientemente e coletivamente nos objetivos e nas práticas da Escola Estadual de Educação Profissional Dario Catunda Fontenele levando em consideração os aspectos curriculares que precisam ser melhorados tendo em vista a necessária integração curricular.

Desta forma, considera-se importante destacar que a gestão, os professores, os alunos e a comunidade escolar precisam garantir e participar das questões

curriculares da escola. Para tanto, sugere-se que todos esses segmentos respondam as seguintes perguntas apresentadas no Quadro 25.

Quadro 25 – Síntese das ações dos seguimentos escolares

Que escola temos?
 Que escola desejamos?
 O que estamos fazendo em função da escola que desejamos?
 Como saber se o que estamos fazendo corresponde à escola que desejamos?

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Libâneo (2013).

Nesse sentido, Libâneo (2013) acredita que o currículo passa a ser um documento integrado e articulado. Assim, o importante processo de ação/reflexão/ação se instaura na escola envolvendo todos os seguimentos e os fundamentos sociológicos, psicológicos, culturais, tecnológicos, culturais, epistemológicos, pedagógicos, do trabalho, os objetivos, os conteúdos, os aspectos metodológicos e a avaliação da aprendizagem passam a ser um construto coletivo de currículo levando em consideração que este é quem viabiliza o processo de ensino e aprendizagem.

Em resumo, revisar o currículo no entendimento e direcionamento desta pesquisa é redefinir o que ensinar, o para quem ensinar, o como ensinar e as formas de avaliação desse processo levando em consideração as finalidades do Ensino Médio Integrado e as experiências e expectativas dos seguimentos escolares da EEEP Dario Catunda Fontenele, tendo em vista que, em consonância com Lück (2012), a escola é construída pelo envolvimento comprometido de professores, funcionários, coordenadores, diretores, alunos, pais e comunidade no sentido de promover experiências educacionais promotoras de aprendizagens significativas. Infere-se, portanto, que tais experiências estão necessariamente relacionadas ao campo do currículo.

Contudo, a seção que segue trás outra abordagem no sentido da integração curricular na EEEP Dario Catunda Fontenele relacionados aos modelos de planejamento integrado e coletivos, tendo em vista que a revisão do currículo propicia um momento de conhecimento e reflexão e gera algumas outras ações. Dentre essas ações, está a organização de planejamentos integrados como alternativa para superar as lacunas encontradas pelo processo de revisão.

3.2 Organização de planejamentos integrados

Atualmente, é inquestionável a necessidade de se desenvolver tarefas de forma planejada. No entanto, precisa-se superar esta questão tendo em vista que faz-se mais urgente desenvolver tarefas planejadas coletivamente e de forma integrada. Planejar de maneira integrada, nesse contexto, implica dizer que envolve processos de organização, sistematização e caminhos a serem percorridos na construção do currículo integrado.

Tendo em vista que o planejamento se configura como um caminho para a integração curricular, ele deve considerar a realidade definida e apresentada por alunos, professores, gestão e pela comunidade diante da revisão curricular proposta como primeira ação deste PAE. Logo, faz-se importante acrescentar que a ação proposta nesta seção só poderá ser desenvolvida a partir da revisão do currículo, tendo em vista que esta revisão norteará o processo de planejamento.

Levando em consideração que as questões sobre integração curricular implicam necessariamente em integração dos planejamentos da escola, faz-se necessário sistematizar melhor um modelo de planejamento coletivo. Por conta disso, a ação descrita nesta seção sugere a sistematização e organização de planejamentos integrados entre a equipe docente e a gestão da escola.

Quanto aos planejamentos integrados, está se referindo nesta seção aos de aula. Levando em consideração, em consonância com Libâneo (2013), que o que se planeja no planejamento escolar são as atividades de ensino e aprendizagem, fortemente determinadas por uma intencionalidade educativa envolvendo objetivos, valores, atitudes, conteúdos, modos de agir dos educadores e, em razão disso, entende-se que o planejamento nunca é apenas individual, considera-se que a revisão curricular proposta na seção 3.1 dá conta dessa perspectiva do planejamento no âmbito da escola.

Já no âmbito do ensino – entendido como uma das formas de materializar o currículo –, o planejamento também se configura como elemento integrador do currículo, tendo em vista que ele pauta-se na realidade da escola, em objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos e processos de avaliação que conferem ao próprio planejamento a importância e necessidade de materializar as ações.

Nesse contexto, é preciso considerar que o planejamento integrado no âmbito escolar, como pensado na seção anterior, envolve atores como os alunos, os

professores, comunidade e a gestão que, além de participar deve organizar esse processo. No âmbito do ensino e na perspectiva desta seção, o planejamento integrado envolve especialmente os professores e a gestão.

Nessa perspectiva, o Conselho Nacional de Educação acrescenta que

o planejamento das ações pedagógicas pactuadas de modo sistemático e integrado é pré-requisito indispensável à organicidade, sequencialidade e articulação do conjunto das aprendizagens perspectivadas, o que requer a participação de todos. Parte-se, pois, do pressuposto de que, para ser tratada transversalmente, a temática atravessa, estabelece elos, enriquece, complementa temas e/ou atividades tratadas por disciplinas, eixos ou áreas do conhecimento (CNE, 2010, p. 24).

Assim, pensou-se em organizar e sistematizar um modelo de planejamento integrado tendo em vista que os professores da Escola Estadual de Educação Profissional Dario Catunda Fontenele planejam separadamente: a área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias o faz às terças-feiras, a de Ciências da Natureza às quartas-feiras, a de Humanas às quintas-feiras e cada um dos professores da Base Profissional do currículo planeja em dias e horários diferentes uns dos outros. Infere-se, nessa perspectiva, que os dados apresentados na pesquisa são consoantes com a prática profissional, especialmente nas ações relacionadas ao planejamento.

Além disso, outro desafio importante diz respeito à carga-horária destinada e definida para o planejamento dos professores. Enquanto os da Base Profissional e da Base Diversificada são lotados todos com 40 horas semanais, das quais 13 horas são para atividades de planejamento e formação, os professores da Base Técnica são lotados com cargas horárias das mais variadas e para cada 04 aulas possuem uma hora definida para planejamento, ou seja, professores lotados com 20 horas semanais possuem apenas 04 horas para planejamento, por exemplo.

Diante desses desafios, como integrar o planejamento dos professores das diversas áreas e bases do currículo? Seguem algumas ações descritas no Quadro 26 que podem garantir a integração dos planejamentos do ponto de vista da gestão.

Quadro 26 – Ações garantidoras da integração do planejamento

- Garantir a elaboração e execução de planejamentos conjuntos com todos os professores da escola uma vez por mês no turno noturno;
- Assegurar a participação de todos os professores nesses planejamentos;
- Manter os planejamentos semanais por área do conhecimento;
- Sistematizar o planejamento dos professores da Base Profissional do currículo para as quintas-feiras;
- Participar, propor e acompanhar as atividades de planejamento dos professores, tanto o mensal quanto os semanais;
- Desenvolver mecanismos de integração para o planejamento conjunto, nos quais os professores vão dialogar entre eles e com a gestão sobre os conteúdos que estão trabalhando, os aspectos metodológicos e os processos avaliativos;
- Realizar reflexões com os professores sobre como os conteúdos de cada disciplina e/ou área podem dialogar no intuito de integrar o conhecimento.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Tendo em vista que os professores das EEEPs são contratados por dedicação exclusiva e que as atividades de aula acontecem de segunda a sexta-feira em tempo integral – de 07h: 20min às 17h: 00min – a única alternativa viável no contexto da EEEP Dario Catunda Fontenele para os professores reunirem-se todos em um mesmo dia e horário é que essa reunião aconteça no turno noturno.

Para tanto, é preciso que a gestão incentive a participação dos professores criando estratégias de substituição de carga horária de planejamento para o turno noturno, uma vez ao mês, e liberando os professores de realizar tais atividades em um dos turnos que eles têm dedicado às atividades de planejamento como alternativa para garantir a participação de todos nos processos de planejamento.

Nesse contexto, entende-se que a gestão precisa participar, propor e acompanhar as atividades de planejamento dos professores, tendo em vista que tanto o professor precisa entender os processos de gestão referentes ao planejamento, quanto a equipe gestora precisa participar dos processos de planejamentos dos professores. Em tal perspectiva os planejamentos semanais dos professores podem ser acompanhados pelos coordenadores escolares e para o planejamento mensal os coordenadores articulariam a realização desse momento de forma conjunta, envolvendo as diferentes áreas disciplinares. Ainda, faz-se importante destacar que a participação do diretor é fundamental em ambos os processos.

Infere-se das ações descritas no Quadro 26 que os processos de planejamento integrado unem os professores da escola, articulam os saberes e sistematizam as questões curriculares. Planejar de forma integrada, nessa perspectiva, subsidia também a própria execução do currículo e, por conta disso, a

gestão escolar precisa, de acordo com Libâneo (2013) organizar e orientar as atividades de planejamento.

Na organização e orientação das atividades de planejamento, a gestão precisa levar em consideração alguns aspectos, de acordo com Silva (2010), que são inerentes ao processo. Dentre eles, o referido autor destaca que o trabalho didático do planejamento de ensino implica em definir objetivos, prever conteúdos, selecionar procedimentos metodológicos e estabelecer critérios e procedimentos de avaliação.

Como a organização do trabalho didático precisa acontecer de forma integrada, o quadro 27 procura relacionar as etapas do planejamento de ensino com os processos de integração.

Quadro 27 – Etapas do planejamento X formação de integração

Etapas do Planejamento	Formas de Integração
Objetivos	Precisam estar em consonância com os objetivos e finalidades do Ensino Médio Integrado, com o Projeto Político Pedagógico da escola e com os Planos de Curso.
Conteúdos	Precisam compor o rol de conteúdos definidos pela equipe escolar como imprescindíveis na aquisição do conhecimento.
Procedimentos Metodológicos	Aulas interdisciplinares facilitam a integração. Elas podem acontecer entre professores de disciplinas diferentes ou um único professor com abordagens interdisciplinares.
Formas de Avaliação	Está relacionado diretamente com os objetivos e com o produto do ensino e da aprendizagem. É portanto, a verificação do que o aluno aprendeu aliado ao trabalho do professor. Nessa perspectiva, a avaliação precisa assumir o caráter processual, ou seja, acontecer no decorrer do processo de ensino e aprendizagem e ser formativa, ou seja, estar a serviço da formação dos estudantes.

Fonte: Elaborado pelo autor.

No que diz respeito especificamente aos conteúdos, faz-se importante estabelecer a ideia apresentada no Quadro 27 com a ação delineada na subseção anterior que trata da questão da revisão do currículo. A partir da revisão, subentende-se que sejam definidos os conteúdos essenciais no processo de aquisição do conhecimento. Logo, os conteúdos que devem compor este rol são definidos pelos professores, alunos e representantes dos pais, conforme sugere a subseção anterior.

Infere-se do Quadro 27 que integrar o planejamento significa integrar cada um dos componentes desse processo. Nesse sentido, Ragattieri e Castro (2013) acrescentam que o mecanismo principal e efetivo de integração dos cursos técnicos

é a prática profissional reforçada pelo planejamento conjunto desenvolvido pelos docentes.

Assim, esta seção destacou a importância, necessidade e formas de a gestão organizar e orientar o processo de planejamento integrado no âmbito da escola, sem querer esgotar as possibilidades de discussão sobre a temática do planejamento no contexto mais amplo.

Contudo, a seção que segue trata da formação continuada e sem serviço da equipe gestora e dos professores em aspectos da integração curricular conforme necessidade apontada pelos professores no questionário e pelos sujeitos entrevistados nesta pesquisa.

3.3 Formação continuada da equipe gestora e de professores

No intuito dos professores e da equipe gestora da EEEP Dario Catunda Fontenele entender as formas de organização e operacionalização do currículo integrado, esta seção destaca a formação continuada como ação que deverá ser posta em prática, nessa perspectiva.

Em consonância com Küller (2011), a formação dos docentes e demais educadores para a operação do currículo integrado deve ocorrer antes e ao longo de sua implantação e, nesse sentido, a escola deverá garantir os espaços e as condições para tal levando em consideração o processo de revisão do currículo proposto na seção 3.1 e entendido como elemento norteador da formação continuada da equipe gestora e dos professores.

Sobre essa questão, o Ministério da Educação (2004) indica que

a formação de professores para a educação profissional e tecnológica necessita ser discutida em termos de legislação a ser aplicada e de seu efetivo controle na prática das instituições públicas e privadas. [...] Quanto à formação de novos docentes, é oportuno destacar que: os cursos de graduação nas universidades não qualificam professores para a educação profissional; os cursos de pedagogia não trabalham com questões relativas ao trabalho e à educação profissional; a diversidade de cursos e habilitações não permite a oferta de cursos específicos por área (BRASIL. MEC, 2004, p. 24).

Infere-se desta citação que a formação continuada, nesse contexto, assume um caráter extremamente importante, tendo em vista que se configura como alternativa para se preencher as lacunas deixadas pela formação inicial dos

professores no que diz respeito às questões da Educação Profissional. Logo, a presente seção se justifica na tentativa da própria escola assumir a formação dos professores para o currículo integrado.

No entendimento desta seção, cabe à gestão da escola assumir e organizar esse processo, bem como formatar um modelo de formação continuada tanto para ser desenvolvido para os professores quanto para os próprios membros da gestão, tendo em vista que toda a equipe precisa conhecer sobre a temática da integração curricular para que efetive-se uma proposta nesse sentido.

Assim, tendo em vista a necessidade da gestão apropriar-se das questões curriculares referentes à integração, como também defendem os sujeitos entrevistados nesta pesquisa, o Quadro 28 descreve algumas ações e desdobramentos que deverão ser levados em consideração pela gestão no processo de formação da própria equipe gestora.

Quadro 28 – Ações garantidoras da formação continuada da e pela própria equipe gestora

- Elaborar um calendário de formação da equipe gestora;
- Discutir entre a equipe os principais aspectos da integração curricular que serão objetos da formação continuada;
- Dividir os aspectos da integração curricular entre os membros da equipe gestora para que cada um assuma papéis e responsabilidades na formação da equipe;
- Garantir que os encontros de formação da e pela equipe gestora aconteçam;
- Elaborar formas de avaliação dessas formações que contemplem os aspectos estudados;
- Elaborar um guia de formação continuada em integração curricular.

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Antes dos professores estudarem e conhecerem os aspectos mais relevantes do currículo e da integração curricular, faz-se necessário que a equipe gestora conheça bem a temática a partir dos pontos de vistas de autores diferentes, tendo em vista que a gestão é a principal responsável por organizar e sistematizar esse processo. Nessa perspectiva, a equipe gestora precisa reunir-se periodicamente para poder delinear os aspectos da formação com os professores e, especialmente, estudar e debater os aspectos da temática da integração curricular. Daí a necessidade e se criar um calendário para esses encontros entre os gestores.

Nessa perspectiva, haverá dois encontros mensais da equipe gestora com vistas à formação dela própria e dois encontros da equipe gestora com os professores para o desenvolvimento da formação docente. A formação da gestão deverá acontecer, portanto, a cada 15 dias de segunda-feira e da gestão com os

professores a cada 15 dias, sendo que um coordenador trabalhará esta formação na terça com os professores de Linguagens e Códigos, outro trabalhará na quarta com os professores de Ciências da Natureza e Matemática e um terceiro coordenador escolar trabalhará na quinta-feira com os professores de Ciências Humanas e os da Base Profissional do currículo.

No que se refere especificamente ao guia de formação continuada em integração curricular, conforme entendimento da equipe gestora em consonância com as ideias dos professores, sugere-se que sejam elencados os principais aspectos do currículo e da integração curricular que precisam ser objetos de conhecimento da equipe escolar para a elaboração do guia de formação. Tal guia deve ser pensado e montado pela equipe gestora a partir de textos oficiais que tratem dessas temáticas, bem como a análise de casos que são considerados de sucesso nesse processo.

Infere-se do Quadro 28 que a equipe gestora precisa assumir uma postura voltada para a valorização da própria formação, tendo em vista que os gestores de uma escola eficaz, em consonância com Lück (2012), dedicam uma quantidade considerável de tempo à capacitação profissional. No entanto, cabe a esta mesma equipe organizar e sistematizar o processo de formação continuada dos professores da EEEP Dario Catunda Fontenele no âmbito da integração curricular.

Em decorrência dessa necessidade, o Quadro 29 expõe algumas ações da equipe gestora com desdobramentos na formação continuada dos professores.

Quadro 29 – Ações garantidoras da formação continuada da equipe de professores

- Elaborar um calendário de formação dos professores;
- Dividir os papéis e responsabilidades de cada membro da gestão no processo de formação dos professores;
- Garantir que os encontros de formação aconteçam;
- Elaborar estratégias de avaliação desses encontros de formação;
- Discutir aspectos relevantes da integração curricular no processo de formação de professores;
- Criar o portfólio da formação continuada sobre os aspectos da integração curricular;
- Checar as ações desenvolvidas pelos professores e garantir a elaboração de formas de reflexão sobre elas;
- Organizar uma formação continuada comum para docentes de todas as bases do currículo;
- Agir corretivamente no processo de desenvolvimento do currículo integrado, orientando e intervindo.

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Nesse sentido, fica evidente que a atuação da gestão no processo de organização e sistematização da formação continuada dos professores garante

modelos de formação docente adequados à realidade e demandas da Educação Profissional. Sobre essa questão, o Ministério da Educação (2010) acredita que

também é necessário levar em consideração que mesmo os professores licenciados carecem de formação com vistas à atuação em uma proposta de educação integrada, posto que tiveram sua formação voltada para a atuação no ensino fundamental e no ensino médio de caráter propedêutico, uma vez que as licenciaturas brasileiras, em geral, não contemplam em seus currículos estudos sobre as relações entre trabalho e educação ou, mais especificamente, sobre a educação profissional e suas relações com a educação básica (BRASIL. MEC, 2010, p. 56).

Entender as formas de organização e sistematização do currículo integrado implica em maior comprometimento para a gestão e maior desprendimento por parte do professor no intuito de fazer um trabalho eficaz na produção do conhecimento. Assim como também acredita Paraná (2008),

a formação continuada dos professores tem demonstrado ser essencial para que sejam incorporados pelo conjunto dos professores os fundamentos políticos e pedagógicos da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio. As discussões iniciais a partir de grandes seminários foram importantes para a definição da concepção que fundamenta a política, mas percebemos a necessidade dos processos de formação dos professores ocorrerem o mais próximo do chão de cada Colégio para que o conjunto de professores participe. Foram implantados a partir de 2006 os grupos de estudos da Educação Profissional, assim como oficinas regionais de trabalho tendo como temática a discussão agora, sob um novo olhar, já sendo o quinto ano de implantação do currículo integrado. Estas são algumas ações que possibilitam uma aproximação do coletivo de professores de cada escola para romper com a fragmentação/individualização dos processos formativos dos professores que atuam na Educação Profissional integrada ao Ensino Médio (PARANÁ, 2008, p. 177).

Infere-se desta citação que o rompimento com a fragmentação do conhecimento passa necessariamente pela formação continuada dos professores que a escola deve organizar. Tal processo de formação, nessa perspectiva, além de oportunizar que a equipe conheça os fundamentos da Educação Profissional acaba se configurando como importante, pois é pensado, elaborado e posto em prática no chão da própria Escola Estadual de Educação Profissional Dario Catunda Fontenele.

Em consonância com Libâneo (2013), a organização desses espaços de formação continuada implica a criação de lugares e tempos que incentivem as trocas de experiências entre os professores, gestão e alunos, de modo a implantar uma cultura colaborativa. Sobre essa questão, o autor acrescenta que a colaboração será

a síntese dos elementos que asseguram a relação entre a organização escolar e o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores: o projeto pedagógico-curricular, a gestão, a organização e articulação do currículo e a formação continuada.

Contudo, faz-se importante acrescentar que a formação continuada da equipe gestora e dos professores se configura importante estratégia de efetivação da integração curricular. No entanto, a seção que segue trata de uma outra ação que efetivamente pode contribuir para a integração curricular dos cursos da EEEP Dario Catunda Fontenele que é o trabalho com o desenvolvimento de projetos escolares.

3.4 Desenvolvimento da metodologia de projetos

Na tentativa de aprimorar a teoria e a prática do currículo, esta seção defende a implementação da metodologia de projetos como alternativa para integrar conhecimentos na Escola Estadual de Educação Profissional Dario Catunda Fontenele, tendo em vista que tal metodologia possibilita um trabalho que pode contemplar todas as áreas do conhecimento e as bases do currículo.

Sobre essa questão, o Conselho Nacional de Educação (2010) indica que o estudo e o desenvolvimento de projetos referentes a temas concretos da realidade dos estudantes é fundamental para a organização da matriz curricular. No entanto, acredita-se que esta prática também pode contribuir para o aprimoramento do currículo do ponto de vista da integração.

No que diz respeito às condições de elaboração e execução dos projetos, o CNE (2010) indica que deve haver

a destinação de, pelo menos, 20% do total da carga horária anual ao conjunto de programas e projetos interdisciplinares eletivos criados pela escola, previstos no projeto pedagógico, de modo que os sujeitos do Ensino Fundamental e Médio possam escolher aqueles com que se identifiquem e que lhes permitam melhor lidar com o conhecimento e a experiência. Tais programas e projetos devem ser desenvolvidos de modo dinâmico, criativo e flexível, em articulação com a comunidade em que a escola esteja inserida (CNE, 2010).

Infere-se das indicações do Conselho Nacional de Educação que a metodologia de projetos permite promover a integração do currículo, tendo em vista que os projetos desenvolvidos pela escola, nessa perspectiva, poderão trabalhar

com a produção e sistematização do conhecimento de forma abrangente levando em consideração todas as disciplinas, áreas do conhecimento e bases do currículo.

Para Cortesão (1993), o método de projetos caracteriza-se em

uma atividade intencional através da qual o ator social, tomando o problema que o interessa, produz conhecimento, adquire atitudes e/ou resolve problemas que o preocupam através do estudo e do envolvimento em uma questão autêntica ou simulada da vida real (CORTESÃO, 1993, p. 89).

Nesse sentido, pensou-se em desenvolver 04 (quatro) grandes projetos na EEEP Dario Catunda Fontenele ao longo do ano letivo. Assim, poderá ser desenvolvido 01 (um) projeto a cada bimestre letivo. No intuito de melhor especificar esta ação, segue o Quadro 30 contendo o detalhamento de ações garantidoras da metodologia de projetos a serem promovidas pela equipe gestora.

Quadro 30 – Ações garantidoras do desenvolvimento do método de projetos

- Reunir a comunidade escolar, alunos, pais e professores para definir o objeto de investigação de cada projeto em cada bimestre;
- Definir com os professores a participação, os papéis e as responsabilidades de cada um no desenvolvimento dos projetos;
- Definir entre os membros da equipe gestora a participação, os papéis e as responsabilidades de cada um no desenvolvimento dos projetos;
- Definir as datas de apresentação e culminância dos projetos;
- Organizar os aspectos da apresentação dos projetos;
- Acompanhar a participação dos envolvidos nos projetos;
- Orientar a participação de cada área do conhecimento e das bases do currículo;
- Produzir artigos relacionados aos projetos para divulgação na comunidade acadêmica;
- Certificar-se da participação de membros da comunidade escolar, tanto na participação quanto prestigiando as apresentações dos projetos;
- Integrar o trabalho, a tecnologia, a ciência e a cultura com o método de projetos.

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

No que se refere ao incentivo à produção de artigos para ser divulgado na comunidade acadêmica é preciso considerar que o Estado do Ceará possui uma política de incentivo à divulgação de artigos acadêmicos na revista DoCEntes. Tal revista é publicada semestralmente e nela contém artigos de professores da rede pública estadual como forma de incentivar à produção acadêmica. Nessa perspectiva, sugere-se que a equipe de professores e a gestão da EEEP Dario Catunda Fontenele produzam e submetam artigos acadêmicos à revista tornando públicos os resultados das alterações e debates produzidos no interior da escola.

Levando em consideração que o método de projetos permite um diálogo permanente entre as diferentes áreas do saber e do conhecimento, a equipe gestora

da EEEP Dario Catunda Fontenele, conforme infere-se do Quadro 30, precisa-se ter consciência que além dos aspectos da investigação, o projeto pode constituir-se de aspectos de intervenção sobre uma determinada realidade, tendo em vista que explicar, compreender e intervir são processos inerentes à realidade.

Nessa perspectiva, o CNE (2010) acrescenta que

a partir do problema gerador do projeto, que pode ser um experimento, um plano de ação para intervir na realidade ou uma atividade, são identificados os conceitos de cada disciplina que podem contribuir para descrevê-lo, explicá-lo e prever soluções. Dessa forma o projeto é interdisciplinar na sua concepção, execução e avaliação, e os conceitos utilizados podem ser formalizados, sistematizados e registrados no âmbito das disciplinas que contribuem para o seu desenvolvimento (CNE, 2010).

Em decorrência desse entendimento do Conselho Nacional de Educação, postula-se que além da interdisciplinaridade, a metodologia de projetos efetiva a integração curricular, tendo em vista que não envolve apenas aspectos das disciplinas e conteúdos, mas também aspectos do conhecimento não fragmentado e da formação integral dos estudantes.

Além disso, defende-se que o método de projetos seja desenvolvido a partir dos seguintes eixos: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Sobre os quais, Ragattieri e Castro (2013) e Kruenzer e Garcia (2008) definem conforme o Quadro 31.

Quadro 31 – Definição dos eixos integradores dos projetos

Trabalho	O compreendemos como uma mediação de primeira ordem no processo de produção da existência e objetivação da vida humana. A dimensão ontológica do trabalho é, assim, o ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais (Ragattieri e Castro, 2013).
Ciência	A ciência é a parte do conhecimento melhor sistematizado e deliberadamente expresso na forma de conceitos representativos das relações determinadas e apreendidas da realidade considerada. O conhecimento de uma seção da realidade concreta ou a realidade concreta tematizada constitui os campos da ciência, as disciplinas científicas (Ragattieri e Castro, 2013).
Tecnologia	a tecnologia, então, como mediação entre ciência (apreensão e desvelamento do real) e produção (intervenção no real) (Ragattieri e Castro, 2013).
Cultura	deve ser compreendida no seu sentido mais ampliado possível, ou seja, como a articulação entre o conjunto de representações e de vida de uma população determinada' (KRUENZER; GARCIA, 2008).

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Ragattieri e Castro (2013).

Em relação a essas dimensões, Ragattieri e Castro (2013) afirmam que é quase ausente a discussão dos mecanismos por meio dos quais é possível integrá-

las ao currículo. Esta seção defende que tais eixos podem nortear o trabalho com a metodologia de projetos na EEEP Dario Catunda Fontenele.

Contudo, diante da descrição das ações a serem postas em prática pela equipe gestora da EEEP Dario Catunda Fontenele, espera-se que o currículo posto em prática na e pela escola contemple as questões da integração curricular. Além dos mais, espera-se que a gestão coloque este Plano de Ação Educacional em prática com o intuito de responder a pergunta em torno da qual esta pesquisa foi realizada: de que forma a gestão pode contribuir com o desenvolvimento do currículo integrado na EEEEEP Dario Catunda Fontenele?

Faz-se importante destacar que todas as ações descritas não têm a pretensão de resolver todas as questões inerentes à integração curricular. No entanto, é preciso destacar que tais ações são as que podem ser colocadas em prática na e pela escola, sem desconsiderar outras que certamente existem. Por esse caráter processual, este PAE fortalece a ideia de que as ações projetadas são frutos de um estudo detalhado no campo da integração curricular e que pode sofrer modificações e adaptações no processo de implementação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou discutir o papel e a atuação da gestão escolar diante do necessário desenvolvimento de um currículo integrado que contemple a formação integral dos estudantes da Escola Estadual de Educação Profissional Dario Catunda Fontenele. Para tanto, foi realizado um Estudo de Caso como método qualitativo de pesquisa por meio de questionários aplicados aos professores da referida escola e entrevistas realizadas com os coordenadores escolares que atuam no âmbito da instituição de ensino e de outros dois sujeitos externos que atuam na Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 13).

Entendida como um processo que garante a formação integral dos estudantes e combate a formação fragmentada e multifacetada, a integração curricular demanda um estudo aprofundado sobre currículo, as formas de pô-lo em prática e de como integrá-lo. Esse entendimento fez com que esta pesquisa procurasse entender as responsabilidades e possibilidades da gestão nesse processo.

Por conta disso, a pergunta que norteou a pesquisa está relacionada com a tentativa de saber de que forma a gestão pode contribuir com o desenvolvimento do currículo integrado na EEEP Dario Catunda Fontenele. Diante desta indagação e por meio do estudo, análise e formulação de hipóteses chegou-se a conclusão que a gestão pode realizar ações que contemplem a revisão do currículo da escola, que deem conta de organizar o planejamento integrado do ensino, de formular propostas de formação continuada para a equipe gestora e professores, além de organizar o desenvolvimento da metodologia de projetos.

Além disso, ao considerar que a gestão pode contribuir com o desenvolvimento do currículo integrado e apresentar formas de como fazê-lo, buscou-se explicitar a importância da atuação da gestão nesse processo. Nesse sentido, contribuir implica, também, em acompanhamento, organização, monitoramento e sistematização de uma proposta de currículo integrado, tendo em vista que ficou constatado nesta pesquisa que os professores pouco sabem sobre integração curricular, que é preciso superar a visão fragmentada que existe sobre o currículo da EEEP Dario Catunda Fontenele e que as práticas de integração precisam ser coladas em prática.

Cabe deixar claro que o Plano de Ação Educacional proposto nesta Dissertação só será viável se a gestão conseguir mobilizar esforços e pessoas para

efetivá-lo. Nesse sentido, se faz mister dizer que a equipe gestora deve estudar, conhecer, orientar, organizar, sistematizar e avaliar as ações como processo contínuo de construção da integração curricular.

Assim, embora os objetivos desta pesquisa tenham sido compreender o desenvolvimento da proposta de integração curricular para os cursos técnicos da Escola Estadual de Educação Profissional Dario Catunda Fontenele; descrever as necessidades e dificuldades que se apresentam para se efetivar a proposta de integração curricular na EEEP Dario Catunda Fontenele, levando em consideração a estrutura administrativa, pedagógica e curricular da escola e o contexto local; analisar o papel da gestão frente aos desafios da formação integral dos estudantes da EEEP Dario Catunda Fontenele e como as concepções e dimensões de currículo se relacionam com esse papel; e propor estratégias e ações que auxiliem a gestão no desenvolvimento da integração curricular nos cursos técnicos da EEEP Dario Catunda Fontenele, não se pode deixar de mencionar que para a efetivação desses objetivos, faz-se necessário um desprendimento maior da gestão nesse processo.

Cabe deixar claro que os eixos de análise delineados nesta pesquisa só serão viáveis a partir da compreensão da gestão quanto à importância do papel que ela desempenha nesse processo. Nesse sentido, faz-se mister considerar que tais eixos não se esgotam nos apresentados e que é possível também pensar na questão da integração curricular a partir de uma política de Estado, a partir do protagonismo do professor, do contexto socioeconômico da escola e dos alunos.

No entanto, este trabalho limitou-se a pesquisar a integração curricular a partir do âmbito da gestão escolar, ou seja, como a integração pode ser desenvolvida pela escola, independentemente da consonância com fatores externos. Assim, as resoluções apresentadas nesta dissertação estão relacionadas diretamente com as possibilidades da gestão da escola apontada. Mas, ao mesmo tempo sabemos que algumas das atividades descritas podem apresentar similaridades com outras realidades, se constituindo em possíveis aplicabilidades em locais e realidades distintas. Agora, sugere-se que outros eixos e instâncias interessem-se pelas questões relacionadas à integração curricular, como o próprio Estado, por exemplo.

REFERÊNCIAS

AIRES, Joanez Aparecida. Integração Curricular e Interdisciplinaridade: sinônimos?. **Educação & Realidade**, v. 36, n. 1, 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/9930/11573>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 25 mar. 2015.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2015.

_____. **Decreto Nº 2.208 de 17 de abril de 1997**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2015.

_____. **Decreto Nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 25 mar. 2015.

_____. **Decreto Nº 6.302 de 12 de dezembro de 2007a**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm>. Acesso em: 10 abr. 2015.

_____. **Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio**. Documento Base, 2007b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec>>. Acesso em: 05 set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – PROEJA**: documento base. Brasília: MEC, 2007c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf>. Acesso em: 24 set. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica**. Brasília: MEC/SETEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf>. Acesso em: 15 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico em debate**. Brasília: MEC/SETEC, 2010.

_____. Lei Nº 11.741 de 16 de Julho de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 14 set. 2015.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CEARÁ. Lei Nº 14.273 de 19 de dezembro de 2008. **Dispõe sobre a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP, no âmbito da Secretaria da Educação e dá outras providências.** Diário Oficial do Estado do Ceará, Fortaleza, CE, série 2, Ano XI, nº 245, 23 dez. de 2008. Disponível em: <<http://www.al.ce.gov.br/legislativo/legislacao5/leis2008/14273.htm>>. Acesso em: 25 mar. 2015.

_____. **Secretaria da Educação:** educação profissional. Disponível em: <<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/educacao-profissional>>. Acesso em: 25 mar. 2015.

_____. **Educação Profissional.** Disponível em: <http://www.educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=72&Itemid=169>. Acesso em: 30 set. 2015.

_____. **Secretaria da Educação:** Pensamento estratégico. Disponível em: <<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/institucional/identidade.organizacional/pensamentoestrategico>>. Acesso em: 15 set. 2015.

_____. **Secretaria da Educação:** referenciais para o Ensino Médio integrado. Fortaleza: SEDUC, 2013.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

CNE. Parecer CNE/CP nº 11/2009. **Proposta de experiência curricular inovadora do ensino médio (ensino médio inovador).** Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=1685&Itemid=>>. Acesso em: 22 set. 2016.

CNE. Parecer CNE/CEB nº 7/2010. **Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica.** Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=5367&Itemid=>>. Acesso em: 02 maio 2016.

CORTESÃO, L. Projeto, interface de expectativa e intervenção. In: LEITE, E.; MALPIQUE, N.; SANTOS, M. R. **Trabalho de Projeto.** Porto: Afrontamento, 1993.

DA SILVA, T. Tadeu. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 8. ed. BH. Autêntica, 2005.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO – ICE. **Modelo de Gestão – Tecnologia Empresarial Socioeducacional** – TESE. Uma nova escola para a juventude brasileira. Manual Operacional. s.d. Disponível em:

<http://www.seduc.ce.gov.br/images/cogep/material_eeep/manual_tese.pdf>. Acesso em: 25 set. 2015.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 12^a ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 81.

IPUEIRAS. Governo Municipal. **Dados do Município**. Disponível em: <<http://www.ipueiras.ce.gov.br/novo/informacoes-gerais/>>. Acesso em: 18 set. 2015.

KUENZER, A. Z.; GARCIA, S. R. O. Os fundamentos políticos e pedagógicos que norteiam a implantação da educação profissional integrada ao ensino médio. In: PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação do Paraná. **O ensino médio integrado à educação profissional: concepções, lição e constatações a partir da implantação na rede pública estadual do Paraná**. Curitiba: SEED/PR, 2008.

KÜLLER, José Antônio. **Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio integrado**: resumo executivo. Série Debates ED–Unesco, n. 1, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

LÜCK, Heloísa. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo e gestão: propondo uma parceria. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** 21.80 (2013): 547-562.

NIBOM, A.A.R. **O processo de implantação e expansão da rede de Escola Estadual de Educação Profissional no Estado do Ceará (2008-2014)**: um olhar investigativo. Monografia. MBA em Excelência em Gestão de Projetos e Processos. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação e Trabalho. **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: concepções e construções a partir da implantação na rede pública estadual do Paraná**. Curitiba: SEED/PR, 2008.

POLON, Thelma Lucia Pinto. **Desafios da Integração Curricular** - Simpósio 2014 2º Dia 1ª Parte. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ErijNfgwnd4>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

QUEIROZ, M. I. P. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: VON SIMSON, O. M. (org. e intr.). **Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil)**. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais, v.5, 1988. p. 68-80.

RAGATTIERI, Marilza; CASTRO, Jane Margareth. (Orgs). **Ensino Médio e educação profissional: desafios da integração**. Brasília: Unesco, 2010.

_____ **Currículo integrado para o Ensino Médio: das normas à prática transformadora.** Brasília: UNESCO, 2013.

RAMOS, M.N. O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul-set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a09v32n116.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da. **O gestor escolar frente o desafio da participação no planejamento do trabalho escolar: dimensões e significados.** Escola de Gestores da educação básica 2 (2010).

TORRES, Santomé Jurjo. **Globalização e interdisciplinaridade – o currículo integrado.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO PROFESSORES

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

QUESTIONÁRIO

Sobre o questionário

O questionário se configura como um instrumento específico de coleta e/ou análise de dados. Nesse sentido, ele tem a função de coletar informações por meio de perguntas.

Sigilo

Embora as informações contidas nesse questionário sejam objeto de análise para a construção da pesquisa de mestrado intitulada INTEGRAÇÃO CURRICULAR NA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DARIO CATUNDA FONTENELE, IPUEIRAS-CE: DESAFIOS E CAMINHOS POSSÍVEIS, a identidade dos sujeitos será mantida em sigilo absoluto. Para tanto, o respondente não precisa se identificar nominalmente e garantimos que você não será identificado em qualquer relatório de análise sobre o resultado da pesquisa.

Sobre este questionário

Prezado participante,

Este questionário tem como objetivo solicitar informações sobre a necessidade, desafios e caminhos que a gestão da EEEP Dario Catunda Fontenele pode trilhar no sentido de implementar um currículo integrado.

Com as suas informações, o pesquisador pretende apresentar uma proposta de criação e implementação de um currículo integrado para a mesma escola.

O preenchimento deste questionário deverá ser feito por você e devolvido ao pesquisador. É preciso considerar, ainda, que todas as questões visam apenas à coleta de informações e/ou de opiniões e, nesse sentido, não há respostas certas ou erradas. Portanto, peço a gentileza de não deixar nenhuma questão sem resposta. Além disso, é importante destacar que, quando a questão se referir à “escola”, você deve entender como a EEEP Dario Catunda Fontenele. Por fim, destacamos que as orientações para responder às perguntas estão digitadas em itálico e você deve assinalar a resposta mais apropriada.

Muito obrigado por sua participação e cooperação!

Informações Básicas

Estas perguntas são sobre você, sua escolaridade, tempo de docência e sua área de formação. Ao responder às perguntas, por favor, assinale com um X na alternativa apropriada.

1. Qual o seu sexo?

- a) Masculino b) Feminino

2. Qual é a sua idade?

- a) Menos de 25 anos
b) Entre 25-29
c) Entre 30-39
d) Entre 40-49
e) Entre 50-59
e) Mais de 60

3. Qual o nível mais elevado de educação formal que você já concluiu?

- a) Superior incompleto
b) Superior completo – Licenciatura
c) Superior completo – Tecnológico
d) Superior completo - Bacharelado
e) Especialização
f) Mestrado
g) Doutorado

4. Antes de trabalhar nesta escola, você já havia trabalhado em alguma outra como professor(a)?

- a) Não
b) Sim, por um período menor que 1 ano
c) Sim, por um período de 1 ano
d) Sim, por um período entre 2 a 5 anos
e) Sim, por um período entre 6 e 10 anos
f) Sim, por um período superior a 10 anos

5. Há quanto tempo você trabalha como professor(a)?

- a) Este é meu primeiro ano
- b) 1-2 anos
- c) 3-5 anos
- d) 6-10 anos
- e) 11-15 anos
- f) 16-20 anos
- g) Há mais de 20 anos

6. Há quanto tempo você trabalha como professor(a) nesta escola?

- a) Este é meu primeiro ano
- b) 1-2 anos
- c) 3-5 anos

7. Nesta escola, você é professor(a) de qual área?

- a) Somente Base Comum
- b) Somente Base Profissional
- c) Base Comum e Base Diversificada

Desenvolvimento Profissional

Nesta pesquisa, desenvolvimento profissional é definido como as atividades que desenvolvem habilidades, conhecimentos, expertises e outras características individuais do professor.

Por favor, considere apenas o desenvolvimento profissional de que você tenha participado ou esteja participando após sua formação inicial específica para o magistério.

8. Se você participou nos últimos 24 meses de alguma(s) das atividades de desenvolvimento profissional abaixo relacionadas, indique qual foi o impacto dessas atividades no seu aprimoramento profissional como professor?

Para cada item abaixo, por favor, marque uma alternativa na parte (A). Se a resposta foi "Sim" na parte (A), então marque uma alternativa na parte (B) para indicar o impacto que isto teve em seu aprimoramento profissional como professor.

- a) Cursos/ oficinas de trabalho ou formação continuada em serviço (por exemplo, sobre disciplinas ou métodos e/ou outros tópicos relacionados à educação)

A (participação)	B (impacto)
() Sim () Não	() Nenhum impacto () Um pequeno impacto () Um impacto moderado () Um grande impacto

- b) Conferências, feiras científicas ou seminários sobre educação (quando os professores e/ou os pesquisadores apresentam resultados de suas pesquisas e discutem problemas educacionais)

A (participação)	B (impacto)
() Sim () Não	() Nenhum impacto () Um pequeno impacto () Um impacto moderado () Um grande impacto

- c) Programa de qualificação (como, por exemplo, um curso em nível de graduação ou pós-graduação que ofereça diploma ou certificado)

A (participação)	B (impacto)
() Sim () Não	() Nenhum impacto

	<input type="checkbox"/> Um pequeno impacto <input type="checkbox"/> Um impacto moderado <input type="checkbox"/> Um grande impacto
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

d) Pesquisa individual ou em colaboração sobre um tópico de seu interesse profissional

A (participação)	B (impacto)
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Nenhum impacto <input type="checkbox"/> Um pequeno impacto <input type="checkbox"/> Um impacto moderado <input type="checkbox"/> Um grande impacto

e) Orientação e/ou observação feita por um colega e supervisão, organizadas formalmente pela escola

A (participação)	B (impacto)
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Nenhum impacto <input type="checkbox"/> Um pequeno impacto <input type="checkbox"/> Um impacto moderado <input type="checkbox"/> Um grande impacto

9. Indique até que ponto você tem a necessidade de aprimorar o desenvolvimento profissional como professor nas áreas abaixo relacionadas.

Por favor, marque apenas uma alternativa em cada área.

a) Referencial de conteúdo e de desempenho para minha(s) principal(is) área(s) de ensino	<input type="checkbox"/> Nenhuma necessidade <input type="checkbox"/> Pouca necessidade <input type="checkbox"/> Moderada necessidade <input type="checkbox"/> Grande necessidade
b) Referenciais de funcionamento das Escolas Estaduais de Educação Profissional no Ceará	<input type="checkbox"/> Nenhuma necessidade <input type="checkbox"/> Pouca necessidade <input type="checkbox"/> Moderada necessidade <input type="checkbox"/> Grande necessidade
c) Gestão da sala de aula	<input type="checkbox"/> Nenhuma necessidade <input type="checkbox"/> Pouca necessidade <input type="checkbox"/> Moderada necessidade <input type="checkbox"/> Grande necessidade
d) Habilidades em TIC (Tecnologia de Informação e Comunicação) para o ensino	<input type="checkbox"/> Nenhuma necessidade <input type="checkbox"/> Pouca necessidade <input type="checkbox"/> Moderada necessidade <input type="checkbox"/> Grande necessidade
e) Conhecimento e compreensão das práticas de integração curricular entre as bases técnica, regular e diversificada do currículo	<input type="checkbox"/> Nenhuma necessidade <input type="checkbox"/> Pouca necessidade <input type="checkbox"/> Moderada necessidade <input type="checkbox"/> Grande necessidade
Outras necessidades: acrescente aqui outras necessidades de formação que julgar ser de grande relevância...	

10. No decorrer dos últimos 18 meses, você quis participar de mais atividades de desenvolvimento profissional do que realmente participou?

a) Sim

b) Não → (Se você marcou NÃO, passe para a questão 13)

11. Se respondeu “Sim” na questão anterior, qual(is) dos seguintes motivos melhor explica(m) o que impediu você de participar de mais atividades de desenvolvimento profissional do que realmente participou?

Por favor, marque quantas alternativas forem apropriadas.

- a) Eu não tinha os pré-requisitos (como, por exemplo, qualificações, experiência, tempo de serviço).
 - b) O desenvolvimento profissional era demasiado caro/não tive condições de pagá-lo.
 - c) Falta de apoio do empregador.
 - d) O desenvolvimento profissional entrava em conflito com meu horário de trabalho.
 - e) Não tinha tempo devido às responsabilidades familiares.
 - f) Não foi oferecido nenhum desenvolvimento profissional compatível.
 - g) Outro (por favor, especifique):
-
-

Papéis e Responsabilidades

Nesta pesquisa, papéis e responsabilidades estão relacionados com as atribuições dos atores educacionais diante do desenvolvimento e efetivação de uma proposta de currículo integrado.

12. Sobre os conceitos, definições e práticas de integração curricular, você considera seu conhecimento, numa escala de 0% a 100% entre...

- a) 0 a 25
- b) 26 a 50
- c) 51 a 75
- d) 76 a 100

13. Quem deve construir uma proposta de currículo integrado para os cursos técnicos ofertados nas Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará?

Marque somente a opção que julgar mais apropriada.

- a) A COEDP/SEDUC
- b) A CREDE
- c) A própria escola

14. Quais dos atores abaixo podem e devem participar da construção de uma proposta de currículo integrado?

Marque quantas opções julgar apropriadas.

- a) Representante da CREDE/SEDUC
- b) Gestor escolar
- c) Coordenador escolar
- d) Professores
- e) Pais de alunos e responsáveis
- f) Alunos
- g) Outros (especificar):

15. Como o gestor pode contribuir para a implementação de um currículo integrado na escola?

Marque as opções que julgar apropriadas.

- a) Dividindo papéis e responsabilidades
- b) Elaborando e colocando em prática uma política de formação nos aspectos relacionados à integração curricular
- c) Construindo novos Planos de Curso
- d) Delegando tarefas, somente

- e) Propondo discussões com a comunidade escolar
- f) Outros (especificar):

16. Quem deve efetivar, realizar e materializar uma proposta de currículo integrado?

Marque somente a opção que julgar mais apropriada.

- a) COEDP/SEDUC
- b) CREDE
- c) Diretor
- d) Coordenador escolar
- e) Professor
- f) Alunos
- g) Outros (especificar):

APÊNDICE 2 – ROTEIRO ENTREVISTA COORDENADORES ESCOLARES



Questão: Como é que a gestão da EEEP Dario Catunda Fontenele pode auxiliar no desenvolvimento de um currículo integrado?

ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS COORDENADORES ESCOLARES

Muito obrigado por ter me concedido esta entrevista. O meu objetivo é ouvir a sua opinião sobre a Integração Curricular dos cursos técnicos das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará. Seu ponto de vista ajudará, sobremaneira, para o entendimento dessa temática com vistas a aprimorar a implementação da Política Educacional na escola pesquisada. Por isso, muito obrigado pela sua participação.

Formação e experiência profissional

1. Para iniciar a nossa conversa, gostaria que você falasse um pouco sobre a sua formação acadêmica e a sua trajetória profissional na Escola Estadual de Educação Profissional Dario Catunda Fontenele.

Papéis e responsabilidades

2. Fale-me sobre os papéis que você desempenha na EEEP Dario Catunda Fontenele.

3. Quais devem ser as responsabilidades do coordenador escolar frente ao desafio de se implementar currículos integrados na Educação Profissional do Ceará?

4. Na sua percepção, quais devem ser as responsabilidades do gestor escolar frente ao desafio de se implementar currículos integrados na Educação Profissional do Ceará?

Integração curricular

6. Fale-me um pouco sobre o que você entende por integração curricular e qual a importância dela na EEEP?

8. De que maneira o coordenador pedagógico e o gestor escolar podem auxiliar no desenvolvimento da integração curricular?

9. Quais são as principais dificuldades para se efetivar uma proposta de integração curricular na EEEP?

Planejamento e acompanhamento da atividade docente

10. Como você acompanha e monitora o planejamento docente?

11. Como acontece o planejamento dos professores?

12. Há práticas interdisciplinares na escola [se sim, qual (is)]?

13. E na sua prática profissional, como você compreende a integração curricular?

APÊNDICE 3 – ROTEIRO ENTREVISTA SUPERINTENDENTE ESCOLAR



Questão: Como é que a gestão da EEEP Dario Catunda Fontenele pode auxiliar no desenvolvimento de um currículo integrado?

ROTEIRO DE ENTREVISTA DA SUPERINTENDENTE ESCOLAR

Muito obrigado por ter me concedido esta entrevista. O meu objetivo é ouvir a sua opinião sobre a Integração Curricular dos cursos técnicos das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará. Seu ponto de vista ajudará sobremaneira para o entendimento dessa temática com vistas a aprimorar a implementação da Política Educacional na escola pesquisada. Por isso, muito obrigado pela sua participação.

Formação e experiência profissional

1. Para iniciar a nossa conversa, gostaria que você falasse um pouco sobre a sua formação acadêmica e a sua trajetória profissional até assumir a superintendência das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará.
2. Conte como tem sido sua experiência na educação profissional e sua experiência de superintendente das EEEPs.

Papéis e responsabilidades

3. Fale-me sobre os papéis que você desempenha na superintendência das EEEPs.
4. Em sua percepção, quais devem ser as responsabilidades dos professores frente ao desafio de se implementar currículos integrados na Educação Profissional do Ceará?
5. Em sua percepção, quais devem ser as responsabilidades do coordenador escolar frente ao desafio de se implementar currículos integrados na Educação Profissional do Ceará?
6. Em sua percepção, quais devem ser as responsabilidades do gestor escolar frente ao desafio de se implementar currículos integrados na Educação Profissional do Ceará?

Integração curricular

7. Fale-me um pouco sobre o que é integração curricular e qual a importância dela para as EEEPs?
8. De que maneira o coordenador pedagógico e o gestor escolar podem auxiliar no desenvolvimento da integração curricular?
9. Quais são as principais dificuldades para se efetivar uma proposta de integração curricular na EEEP?

Planejamento e acompanhamento da atividade docente

10. Como você acompanha e monitora a integração curricular das escolas?
11. Fale-me sobre as principais práticas de integração curricular ocorridas nas escolas em que você acompanha.

APÊNDICE 4 – ROTEIRO ENTREVISTA ORIENTADORA DA CEDEA



Questão: Como é que a gestão da EEEP Dario Catunda Fontenele pode auxiliar no desenvolvimento de um currículo integrado?

ROTEIRO DE ENTREVISTA DA ORIENTADORA DA CEDEA

Muito obrigado por ter me concedido esta entrevista. O meu objetivo é ouvir a sua opinião sobre a Integração Curricular dos cursos técnicos das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará. Seu ponto de vista ajudará sobremaneira para o entendimento dessa temática com vistas a aprimorar a implementação da Política Educacional na escola pesquisada. Por isso, muito obrigado pela sua participação.

Formação e experiência profissional

1. Para iniciar a nossa conversa, gostaria que você falasse um pouco sobre a sua formação acadêmica e a sua trajetória profissional até assumir a Célula de Desenvolvimento da Aprendizagem da CREDE 13.
2. Conte-me como tem sido sua experiência na educação profissional e sua experiência como Orientadora da CEDEA.

Papéis e responsabilidades

3. Fale-me sobre os papéis que você desempenha na CEDEA.
4. Em sua percepção, quais devem ser as responsabilidades dos professores frente ao desafio de se implementar currículos integrados na Educação Profissional do Ceará?
5. Em sua percepção, quais devem ser as responsabilidades do coordenador escolar frente ao desafio de se implementar currículos integrados na Educação Profissional do Ceará?
6. Em sua percepção, quais devem ser as responsabilidades do gestor escolar frente ao desafio de se implementar currículos integrados na Educação Profissional do Ceará?

Integração curricular

7. Fale-me um pouco sobre o que é integração curricular e qual a importância dela para as EEEPs?
8. De que maneira o coordenador pedagógico e o gestor escolar podem auxiliar no desenvolvimento da integração curricular?
9. Em sua percepção, quais são as principais dificuldades para se efetivar uma proposta de integração curricular na EEEP?
10. Fale-me sobre as principais práticas de integração curricular a que você tem conhecimento que acontecem nas EEEPs.

ANEXOS

ANEXO 1 – FOTO PANORÂMICA DA EEEP DARIO CATUNDA FONTENELE



Fonte: Site da Educação Profissional do Ceará, consulta em novembro/2016.