

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT20.019

INTEGRAÇÃO CURRICULAR NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO ESTADO DO CEARÁ

Fernanda Ramalho de Oliveira¹
Kamillo Karol Ribeiro e Silva²
Ana Daniella Damasceno³

RESUMO

Intenta recuperar e aprimorar reflexões para o programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), mediante a dissertação *A Atuação da Gestão Pedagógica na Integração Curricular: proposta para uma escola cearense*, que tem como objetivo analisar as causas concorrentes para a dificuldade da integração entre as disciplinas da formação profissional e da base nacional comum curricular, bem como examinar o papel da gestão na implementação do currículo integrado. Neste escrito, exploram-se a formação integral e o currículo integrado, contextualizando a histórica dualidade da Educação Profissional no Brasil e a proposta de integração curricular no Ceará. Por meio de uma revisão bibliográfica, o texto reporta-se à problemática associada às escolas estaduais de educação profissional do Ceará, baseando-se nos trabalhos de Ciavatta (2005), Frigotto (2005), Ramos (2007), Regattieri e Castro (2010), bem como de Moraes e Kuller (2016), além das dissertações, teses e artigos acadêmicos. O período de análise é de 2004 a 2018, após a edição do Decreto nº 5.154/2004, que possibilitou a articulação entre Educação Profissional Técnica e Ensino Médio, superando a separação estabelecida pelo Decreto nº 2.208/1997. Conclui-se que o entendimento e a participação ativa dos professores são essen-

1 Doutoranda do Curso de Educação no PPGE da EFLCH da Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP, Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF (2019) fernanda.ramalho@unifesp.br;

2 Doutor em História pela Universidade Federal - UFC (2018) kamillohista@gmail.com;

3 Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Ceará UECE (2012) anadaniellad@gmail.com.

ciais para o sucesso das políticas educacionais, entre elas a de integração curricular, especialmente em tempos de cortes orçamentários que ameaçam a qualidade da educação no Brasil.

Palavras-chave: Integração curricular. Educação Profissional. Políticas Educacionais.

INTRODUÇÃO

Refletimos sobre como a escola pública cearense está habilitada a contribuir para a formação de seus estudantes e, por conseguinte, de que modo aspectos diversos da Educação Profissional e da integração curricular favorecem tal ideia.

Somos convidados a refletir sobre o tipo de sociedade que objetivamos, ao educar. Ao demandar pela elaboração de uma comunidade justa e integradora, idealizamos um povo que reconhece a diversidade e considera os sujeitos e sua capacidade, garantindo direitos sociais plenos (Moraes; Kuller, 2016).

Para assegurar que seja implementada esta formação, entretanto, faz-se necessária uma educação que proporcione “[...] aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, propicie a realização de escolhas e a elaboração de caminhos para a produção da vida”. (Ramos, 2007, p. 2). Um dos caminhos para este preparo é o trabalho, em seu sentido mais amplo: como realização e produção humana e, também, como práxis econômica (Ramos, 2007).

Com vistas a examinar o papel do currículo integrado na formação integral, embasamo-nos nos estudos de Ciavatta (2005), Frigotto (2005), Ramos (2007), Regattieri e Castro (2010), bem assim no de Moraes e Kuller (2016). Nosso trabalho alinha-se com as ideias deles, e suas contribuições constituem um adjutório para entendermos melhor os desafios e as possibilidades da integração curricular.

Consultamos, também, dissertações e teses publicadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), artigos completos editados em periódicos da área Trabalho e Educação, tais como os da autoria de Soares (2016) e Micarello (2016).

Contrariando o Decreto nº 2.208/1997, o qual revigorou a dualidade entre Ensino Médio e Educação Profissional, ao proibir, legalmente, a efetivação da integração dessas modalidades de ensino, o Decreto nº 5.154/2004 prevê como uma das maneiras de realizar a articulação entre a Educação Profissional Técnica com o Ensino Médio a realização da proposta de Educação Integrada. Por esse motivo, adotamos o período de 2004 a 2018 como recorte temporal.

Com base nessas considerações, torna-se evidente a necessidade de aprofundar o debate sobre a integração curricular na educação cearense, especialmente no contexto da Educação Profissional. A análise das mudan-

ças legais e dos marcos normativos, como o Decreto nº 5.154/2004, revela avanços significativos na superação da dualidade entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, propondo que seja efetivada uma formação integral mais conectada às demandas sociais e do laboral. A implementação efetiva dessa integração, no entanto, denota desafios que precisam ser discutidos de maneira mais detalhada. No módulo imediatamente seguinte, oferecemos uma revisão bibliográfica sobre integração curricular e indicamos os desafios que se inter põem para sua materialização.

A INTEGRAÇÃO CURRICULAR E OS SEUS DESAFIOS

Etapa final da Educação Básica, o Ensino Médio tem como finalidade o aprofundamento e a consolidação dos conhecimentos do Ensino Fundamental, a preparação para o trabalho e o exercício da cidadania, bem como a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática (LDB, 1996).

A oferta universal do Ensino Médio de qualidade integrado à Educação Profissional técnica de nível médio e a decisão dos estudantes por essa opção formativa representam a “[...] luta pela superação do dualismo estrutural da sociedade e da educação brasileiras, da divisão de classes sociais, da divisão entre formação para o trabalho manual ou para o trabalho intelectual, e em defesa da democracia e da escola pública”. (Ciavatta; Ramos, 2012, p. 308).

O Ensino Médio integrado viabiliza a superação à escola segmentadora e diferenciadora e, ainda, a elaboração de um currículo escolar que se fundamenta numa perspectiva de formação *omnilateral* e politécnica⁴ (Almeida, 2018). Isto, segundo Frigotto, visa à

[...] superação das polaridades: conhecimento geral e específico, técnico e político, humanista e técnico, teórico e prático. Trata-se de dimensões que, no plano real, se desenvolvem dentro de uma mesma totalidade concreta. Tanto a identificação do núcleo necessário de conteúdos, quanto os processos, os métodos, as técnicas não podem ser determinados nem pela; unilateralidade

4 O ideário da politécnica demandava – e continua a demandar - romper com a dicotomia Educação Básica e Técnica, reavendo o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 35).

da teoria (teoricismo), nem pela unilateralidade da técnica e da prática (tecnicismo, ativismo), mas na unidade dialética de ambas, ou seja, na e pela práxis (2010, p. 192).

Este excerto reforça a ideia de que, na integração curricular, o currículo não deve ser entendido como uma lista sequencial de conteúdos programáticos e determinados a serem ensinados.

Indubitavelmente, os textos das políticas públicas, incluindo aqui os *currí-cula*, são instituídos, *pari passu*, nas condições de sua apropriação e, portanto, de sua efetivação pelos distintos agentes do processo, na movimentação que se dá nessas circunstâncias, em que sucedem disputas e confrontos de posições e interesses (Micarello, 2016).

Para alcançar a dificuldade da utilização do currículo integrado, impende entender-se o que é capaz de vir a ser essa formação integrada. Assim, destacamos, com suporte em Ciavatta (2005), o fato de ser fundamental - na formação integrada ou no Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico - que a formação geral se torne “[...] parte inseparável da Educação Profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o Ensino Técnico, tecnológico ou superior”. (P. 84).

Isso quer dizer que o trabalho deve ser assumido como princípio educativo, de maneira a vencer a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual e ainda ensinar a formação de trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos.

Tivemos o lance de identificar, no decorrer dos estudos sob essa concepção de pensar o currículo, três distintos modos de propor a integração curricular (Lopes, 2011).

O primeiro sugere a integração pelas competências e habilidades a serem formadas nos alunos. Nessa perspectiva, o que importa é formar o aluno para “saber fazer” uma ação, sendo os saberes integrados na ação (Lopes, 2011).

Na perspectiva de Lopes (2011), todavia, reduzir os saberes ao “saber fazer” é um pensamento limitado e coercitivo da prática pedagógica, mesmo sendo indiscutível a ideia de que muitos de nossos saberes se expressam e precisam se exprimir em um “saber fazer”. Apesar de concordamos com esse pensamento, esta pesquisa não considera essa maneira de entender a integração curricular.

O segundo modo sugere que “[...] o desenvolvimento da integração pode ser realizado em duas opções: de forma a pretender romper completamente

com a estrutura disciplinar (método de projetos)” ou como “[...] um trabalho paralelo às disciplinas”. (Lopes, 2011, p. 3).

Embora concordemos com a coerência deste entendimento sobre integração curricular, não focaremos nessa abordagem, pois compreendemos a dificuldade de romper as fronteiras das disciplinas, o que dificulta o desenvolvimento nas escolas.

No terceiro, mantém-se a lógica das disciplinas e se planeja ensinar os princípios delas de jeito mais coerente com matrizes disciplinares de referência. Assim, as questões do cotidiano aparecem como “contextualização” das disciplinas, ou seja, a integração ocorre pela complementação por conceitos comuns a distintas disciplinas (Lopes, 2011).

Nosso ensaio se louva em tal recorte da integração dos *curricula*, incluindo, também, o pensamento de Ramos (2007), que trata sobre a formação *omnilateral*, as modalidades de integração do Ensino Médio com a Educação Profissional e a integração entre os conhecimentos gerais e específicos como uma totalidade curricular.

Posta essa divisão, a qual se encontra detalhada em ocasião posterior, impende evidenciar a ideia de ser na fase de implementação de uma política pública, segundo Condé (2006), que ela encontra os maiores constrangimentos burocráticos, administrativos, institucionais e econômicos, suscetíveis de produzir obstáculos ao seu sucesso.

Para o mesmo autor, um desses obstáculos é o fato de o implementador de ponta não entender o que deve ser realizado. “Uma dificuldade típica é a ‘distância’, ou o fato de, muitas vezes, a política ser elaborada “fora”, onde quem está na ponta do sistema precisa ser induzido a implantar algo que eles não formularam”. (Condé, 2012, p. 15).

O curto tempo entre a publicação das leis e a efetivação delas sugere um movimento rápido e com pouca participação daqueles que as implementam, como é possível exemplificar pela publicação da Lei 14.273/2008 e a implantação das escolas estaduais de educação profissional do Ceará.

Visto que a formação integrada está correlacionada à estrutura e organização do currículo, não há formação integrada sem que haja a intenção de que o currículo traduza em sala aula o que foi planejado e que, por meio dele, o professor pratique o que foi ali estabelecido (Mota, 2013). Para isso, são indesejáveis processos de formação continuada dos docentes e discussões mais qualificadas sobre a legislação.

Depois da leitura de Condé e Stephen Ball, passamos a ver o decurso da formação dos professores como um meio de apropriação das políticas públicas. Essa apropriação dos textos legais enseja que os agentes educacionais os interpretem e, embasados nessa decodificação, efetuem uma ação, pois um dos obstáculos para a realização de uma política pública é o fato de o implementador de ponta não entender o que deve ser realizado (Condé, 2012).

Com efeito, para o professor executar o estabelecido, impõe-se que se mantenha ativa a estratégia de formação continuada, para que todos os agentes, em especial o contingente técnico e docente, participem de atividades de estudo e debates da legislação e das normas, bem assim de documentos e trabalhos relevantes e significativos para o entendimento e a efetivação dos cursos integrados, particularmente no tocante ao planejamento e ao desenvolvimento de seus *currícula* (Regattieri; Castro, 2010).

Com esse anelo, a coordenação escolar precisa planejar um calendário de ações que alie protagonismo docente e orientação dos coordenadores, a fim de a comunidade escolar conhecer os documentos norteadores – Referenciais Curriculares, Guias de Rotinas, Matriz Curricular do Curso, PPP, Regimento, Plano de Ação e Planos Anuais das disciplinas - e, assim, todos tentem proceder à articulação entre os saberes.

Para estimular o intento do professor pela formação continuada, é necessário os docentes se acharem parte do planejamento de suas formações e que suas expectativas sejam atendidas. Compete, também, fundar situações em que os docentes desenvolvam laços entre si, amenizando os efeitos do isolamento.

Haja vista o levantamento realizado, concluímos que, malgrado alguns pesquisadores, como Regattieri e Castro (2010) e Soares (2016), indicarem que não havemos de conceber um currículo integrado sem a oferta de formações continuadas aos professores, também é essencial que os professores estejam abertos ao procedimento de reflexões sobre a ação, para que, assim, haja uma articulação entre a teoria e a prática, e a criação de políticas que apoiem e favoreçam tais ações (Pimenta; Anastasiou; 2002).

De efeito, realçamos o argumento, ora repetido de caso pensado, de que um dos obstáculos para a realização de uma política pública é o fato de o implementador de ponta não entender o que deve ser realizado (Condé, 2012). Em razão de o professor tomar ciência das políticas públicas – o que são e como implementá-las – por meio das formações continuadas, a falta de formação

sobre a temática, identificada durante a pesquisa, impossibilita que os docentes tenham suas práticas orientadas pelas próprias interpretações da política pública.

Essa conjunção de aspectos aprofunda-se quando destacamos o currículo, atualmente, uma área de estudos que abrange uma variedade de tendências de pensamento e conceitos (Oliveira; Valentim, 2018). Ainda assim, de acordo com Lopes e Macedo (2011), encontrar respostas para definir o que é currículo não configura algo simples, uma vez que sua definição tem significados múltiplos, consoante os seguintes ofertados pelas autoras:

Indo dos guias curriculares propostos pelas redes de ensino àquilo que acontece em sala de aula, currículo tem significado, entre outros, a grade curricular com disciplinas/atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas/atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos. (Lopes; Macedo, 2011, p. 19).

Mesmo em razão de tamanha complexidade, decerto, a ideia de organização conforma um aspecto comum às definições de currículo expressas, assim como o propósito de possibilitar um processo educativo.

Os estudos curriculares são permeados pela integração curricular, com nomes e aplicações distintas, como apontados anteriormente. Lopes e Macedo (2011) reforçam a argumentação de que toda proposta de organização curricular considera a importância de se discutir modalidades de integração dos conteúdos.

A possibilidade de integrar o Ensino Médio e a Educação Profissional recobrada pelo Decreto nº 5.154/2004 pressupõe um “[...] currículo convergente com os propósitos da formação integrada – formação do sujeito em múltiplas dimensões, portanto, *omnilateral* – e da superação da dualidade estrutural da sociedade e da educação brasileiras”. (Ramos, 2011, p. 775).

Assim, o currículo efetivado deve ter um propósito: “[...] o professor, em sala de aula, na sua prática pedagógica, deve traduzir as metas e pretensões deste, pois representam as definições de um conjunto de interesses, que expressam o pretendido com o processo de ensino”. (Roballo, 2014, p. 50).

Na Educação Profissional, a ideia de formação do sujeito para a vida transporta a vontade de atender o interesse da educação para o mercado de trabalho. Não havemos, todavia, de abrir mão da possibilidade de inserir no currículo uma proposta de educação comprometida com mudanças estruturais da

sociedade, que não refletem na escola a lógica hegemônica do capitalismo e a desigualdade.

Os desafios da integração curricular passam pela revisão de polarizações instauradas no cotidiano das práticas educacionais, que abalam a possibilidade de uma elaboração curricular superior, distanciamentos não resumidos às oposições no âmbito dos teores gerais e técnicos, entre ciência e tecnologia (Machado, 2009).

A ciência, a técnica e a tecnologia, estampas representativas de produções humanas e práticas sociais, não são neutras e constituem forças de dominação e alienação, todavia são hábeis na conformação de elementos da emancipação humana, absolutamente necessários à dita situação emancipatória da pessoa. Isso nos reporta à quimera de um tipo de escola que não seja dual, ao contrário, se configure unitária, garantindo a todos o direito ao conhecimento; e uma educação politécnica, que possibilita o acesso à cultura, à ciência e ao trabalho, por meio de uma Educação Básica e Profissional (Ramos, 2007).

Uma das principais dificuldades para efetivação do currículo integrado, entretanto, repousa na aparente legitimação do discurso educacional tradicional sustentado pelo problema histórico da elaboração de um conhecimento especializado e de um currículo fragmentado na divisão em disciplina.

A disciplina é, de acordo com Nascimento, Amazonas e Vilhena, citados por Moraes; Kuller (2016), uma maneira histórica de produzir e organizar o conhecimento. Ela “[...] possui, pelo menos, duas características básicas. A primeira é lógica: refere-se a um corpo teórico inteligível e unificado. A segunda é funcional: organiza a diversidade dos objetos do conhecimento”. (P.29).

Na compreensão de Moraes; Kuller (2016), a divisão e a fragmentação curricular não resultam somente do método de produção e organização do conhecimento científico e especializado, mas, também, “[...] pela transposição didática que traz uma organização lógica e sequencial (linearidade) dos conhecimentos disciplinares, transformando-os em conteúdo a ser ensinado”. (P.29). Essa transição do conhecimento científico para o da disciplina *currículo escolar* não é apenas uma mudança de lugar, pois é essa transformação do saber científico que faz *saber escolar*. Ainda,

[...] a transposição didática reproduz a fragmentação que existe entre as distintas disciplinas dentro de cada uma delas. Em cada disciplina, conjuntos de informações são subdivididos em pequenas doses e administrados de modo adequado. O planejamento

rigoroso do tratamento indica que a mistura entre conteúdos de “cápsulas” distintos pode trazer um risco para a saúde do “paciente” (Silva, 1999). [...] o livro didático consagra essa forma de transposição didática e de organização dos conteúdos disciplinares. Na biologia, por exemplo, a linearidade se apresenta de modo marcante, com uma sucessão de conteúdo em blocos distintos: citologia, zoologia, ecologia. Normalmente não há orientação para discutir com os alunos as interações entre esses blocos, para construir novas possibilidades de organização do conteúdo disciplinar que possam superar ou aperfeiçoar a sequência dos temas impostos pelos livros didáticos (Silva, 1999). (Moraes; Kuller, 2016, p. 29).

Como expresse anteriormente, a intenção da pesquisa ora relatada não remansa em propor ações que suprimam os limites entre as disciplinas, mas práticas que vençam essa suposta “[...] organização lógica e sequencial (linearidade) dos conhecimentos disciplinares”. (Moraes; Kuller, 2016, p. 29), de modo a desenvolver um currículo integrado, no qual o docente articule saberes, para fugir da “[...] disciplinarização e fragmentação do conhecimento”. (Roballo, 2014, p. 60).

Aprofundando o que tratamos anteriormente, ressaltamos a ideia de a integração curricular reter sentidos mais profundos, quando nos reportamos à relação entre Ensino Médio e Educação Profissional. Ramos (2007) propõe a análise do conceito de integração em três sentidos, complementares entre si: como um molde de formação humana; maneira de relacionar Ensino Médio e Educação Profissional; e relação entre parte e totalidade na proposta curricular.

O primeiro sentido da integração proposta pela autora é denominado de formação *omnilateral*, e cogita na integração no senso filosófico, como a integração de todos os aspectos da vida no processo formativo, sendo esses o trabalho, a ciência e a cultura.

Conquanto configure um importante ponto a ser considerado durante a elaboração do currículo, no curso da pesquisa, assimilamos que o primeiro sentido da integração curricular proposta por M. Ramos é ignorado por todos os profissionais, ao serem questionados acerca do conhecimento de integração curricular.

Essa realidade é explicável, pois, em nenhuma perspectiva, o desenho do Ensino Médio focaliza o crescimento do estudante como pessoa de necessidades, desejos e potencialidades, protagonista de sua vida (Ramos, 2007).

O Ensino Médio integrado à Educação Profissional, no entanto, nos moldes estabelecidos pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará, prevê em suas matrizes uma parte diversificada, incluindo disciplinas como projeto de vida, mundo do trabalho e empreendedorismo, com vistas a desenvolver essa tríade, quando conectada às disciplinas da formação geral e às do eixo técnico.

O segundo juízo da integração é definido por M. Ramos (2007) como “[...] as formas de integração do Ensino Médio com a Educação Profissional” (p. 11), o que é facilitado pela política nacional de expansão da Educação Profissional.

A Educação Profissional, para essa autora (2007),

[...] é uma experiência na qual os jovens, ao se relacionarem com a técnica e a tecnologia – ciência materializada em força produtiva – apreendem o significado formativo do trabalho, não no sentido moralizante que sustentou as políticas educacionais no início no século XX, mas sob o princípio ontológico de que a plena formação humana só pode ser alcançada à medida que o ser desenvolve suas capacidades de decisão e ação sustentadas pela unidade entre trabalho intelectual e manual. (RAMOS, 2007, p.12)

E essa educação, como seguida pela política adotada pelo Estado do Ceará, feita integrada ao Ensino Médio, é defendida por M. Ramos (2007):

[...] por razões ético-políticas, posto que a profissionalização de jovens é tanto uma necessidade quanto uma possibilidade para que o enfrentamento das adversidades econômicas seja feita mediante uma referência identitária relevante para os sujeitos, qual seja, a de ser profissional de uma área. Não obstante, o que perseguimos não é somente atender a essa necessidade, mas mudar as condições em que ela se constitui. Por isto, é também uma obrigação ética e política garantir que o Ensino Médio se desenvolva sobre uma base unitária para todos. Entendemos que o Ensino Médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a “travessia” para uma nova realidade. (P. 15).

A aprovação do Decreto 5.154/2004, complemento do artigo 36 da LDB de 1996, se tornou, não apenas, na determinação da oferta dos cursos médio e profissional integrados num mesmo currículo, mas, também, na possibilidade de transformação da ideia de Educação Profissional (Coura, 2012). A falta de perceptibilidade dessa legislação, e de outras políticas que sustentam a integração curricular, contribui efetivamente para que ela não aconteça, conforme o esta-

belecido, e conduza para a estruturação dos *currícula* de maneira equivocada. Machado destaca:

As alternativas didáticas de integração precisam ser acompanhadas e avaliadas nos seus propósitos e formas de implementação. A priori, nenhuma técnica tem poder mágico. Os sujeitos da transformação são as pessoas que se encontram envolvidas no processo com suas necessidades, aspirações e expectativas. Este processo, por sua vez, não é simplesmente técnico, é político e educativo, e seu potencial de educar é tanto maior quanto mais incentivos se fizer à autorreflexão e autocrítica dos sujeitos por ele responsáveis.

Currículos integrados são oportunidades riquíssimas para explorar as potencialidades multidimensionais da educação, para superar a visão utilitarista do ensino, para desenvolver as capacidades de pensar, sentir e agir dos alunos, para realizar o objetivo da educação integral. (2009, p. 13).

O entendimento de fecho acerca da integração curricular define a integração entre os conhecimentos gerais e específicos como uma totalidade curricular. Consoante, porém, expresso por Moraes; Kuller (2016), e corroborado por M. Ramos (2007), os professores das diversas áreas do Ensino Médio costumam classificar as disciplinas como de formações geral e específica, estas de caráter profissionalizante, e terminam por ilhá-las em seus conhecimentos. Essa realidade existe, pois os docentes são formados sob a hegemonia do positivismo e do mecanicismo das ciências, que fragmentam as matérias do disciplinamento científico nas suas respectivas searas, hierarquizando-as.

Durante nosso esquadrinhamento, foi identificada, ainda, a ideia de que um dos entraves para a efetivação do currículo integrado é esse trabalho depender, muitas vezes, de afinidades pessoais.

A nós foi concedido o ensejo de conectar essa evidência com uma pesquisa etnográfica, realizada por Burgos e Canegal, com diretoras de quatro escolas públicas. No experimento, os autores apontaram que “o traço dominante do personalismo é a importância atribuída às relações interpessoais” (2011, p. 26) e, também, que o padrão personalista se manifestava de maneiras distintas, mas quase sempre de modo antagônico ao que deveria ser um modelo mais vigorosamente organizacional. Detectaram, ainda, que isso abria maior espaço para a informalidade e o improvisado em detrimento de um padrão mais institucionalizado.

As práticas cotidianas ainda preservam um substancial caráter personalista e pouco institucional (Burgos; Canegal, 2011). Esse distintivo pessoalizado, individualizador, explica por que, no contexto histórico das políticas públicas em educação, o caráter fragmentário e descontínuo esteja na maioria das ações propostas e dê azo a entraves inviabilizadores da elaboração de um sentido comum que priorize os interesses coletivos e, principalmente, os proveitos da instituição.

O maior espaço para a informalidade e o improvisado em detrimento de um estalão mais institucionalizado produzido por essa distinção personalista, todavia, é suscetível de estar ligado à falta de um documento norteador para a organização e o funcionamento do currículo integrado. Essa circunstância caminha ao encontro dos achados de Souza (2014), pois, ao analisar a gestão de três escolas técnicas estaduais de Pernambuco, a escritora sinaliza que a integração curricular é realizada de maneira intuitiva e não sistematizada por falta de diretrizes.

Essa situação também é confirmada por Braz (2014). Essa autora, ao examinar uma EEEP do Estado do Ceará, em sua dissertação, demonstrou que, na unidade escolar estudada, a integração curricular foi iniciada, contudo, só é realizada por iniciativas pessoais, de maneira improvisada, e que faltam planejamento e articulação da diretoria da escola no tocante ao currículo.

Não existe um documento norteador da prática de integração, mas a réplica de uma experiência realizada em apenas um curso da área de saúde. Entendemos que a prática efetivada em somente um curso dentre tantos oferecidos pelas EEEPs não se exprime suficiente para essa repetição.

Adentrando um pouco mais a temática, lembramos que o Ensino Médio integrado à Educação Profissional, nos moldes estabelecidos pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará, prevê em suas matrizes uma parte diversificada, contendo disciplinas como *Projeto de Vida*, *Mundo do Trabalho* e *Empreendedorismo*. Quando conectadas às disciplinas da formação geral e às do eixo técnico, visam a desenvolver o crescimento do estudante como pessoa de necessidades, desejos e potencialidades, protagonista de sua vida.

A falta de tempo para realizar a organização e o planejamento como um empecilho para a efetivação do currículo integrado, também, é indicada por pesquisadores em outras instituições que ofertam o Ensino Médio e a Educação Profissional, concomitantemente, consoante expresso por Braz (2014); Pinheiro (2016); Soares (2016) e Almeida (2018).

Em razão, pois, de tudo o que foi exposto, evidenciamos que o preparo do cidadão não se distancia nem se hierarquiza relativamente à formação profissional. Também, os conteúdos da formação geral e os profissionalizantes não concorrem entre si, mas convergem para proporcionar uma aprendizagem significativa e historicamente contextualizada.

Para concretizar esse objetivo, todavia, mesmo não se dissolvendo os limites entre as disciplinas, é necessário haver uma modificação na maneira como ocorre o planejamento das aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, o estudo desenvolvido tencionou refletir sobre a relevância da integração curricular e da Educação Profissional no contexto da escola pública cearense. Com base nas contribuições teóricas e na análise empírica, notamos que, embora existam esforços para implementar um currículo integrado, a prática ainda enfrenta obstáculos significativos. Entre esses desafios estão a falta de formação continuada eficaz para os docentes, a rápida implementação de políticas educacionais sem a devida participação dos profissionais da educação, bem assim a prevalência de uma organização curricular fragmentada.

A integração curricular, defendida como caminho para uma formação *omnilateral*, requer um planejamento cuidadoso e o estabelecimento de uma ambiência colaborativa entre os agentes educacionais. Sem, no entanto, haver diretrizes claras, em associação à míngua de tempo e de recursos para o planejamento, sobram dificuldades para essa implementação nas Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará.

Nesta investigação, indicamos que a superação da quebra do currículo e a promoção do ajuntamento dos saberes gerais com os específicos exprimem-se como essenciais a fim de formar cidadãos mais preparados para a vida e o trabalho. Para isso, é necessário que as formações continuadas sejam constantes e orientadas para a apropriação crítica das políticas públicas. Assim, a escola estará capacitada a cumprir sua missão transformadora, promovendo uma educação que, não apenas, prepare para o mercado de trabalho, mas que também contribua para uma sociedade mais justa e democrática.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jaqueline Ferreira. **A Integração do Ensino Médio à Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Curso Técnico em Edificações – IFES Campus Colatina**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. P. 187. 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/bff0e6e2-7643-4194-8971-8ad9a-02b9fba/content>>. Acesso em: 16 out. 2024.

BRASIL. Lei n.º. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2 do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 17 abr. 1997.

BRASIL. Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004a. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23 jul. 2004.

BRAZ, Ana Ângela Araújo. **Desafios no Currículo do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional na Escola Estadual de Educação Profissional Rodrigues Braz**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 90. 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/448/1/anaangelaaraujobraz.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2024.

BURGOS, Marcelo Tadeu Baumann; CANEGAL, Ana Carolina. Diretores Escolares em um Contexto de Reforma da Educação. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**. V. 01. N. 01. 2011. Disponível em: <<http://ppgp4.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=1857>>. Acesso em: 28 mai. 2019.

CEARÁ. Lei n.º 14.273, de 19 de dezembro de 2008. Dispõe sobre a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP, no âmbito da Secretaria da

Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, série 2, ano XI, nº 245, caderno 1/3, p.1, 23 dez 2008.

ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2012.

CONDÊ, Eduardo Salomão. Diversidade em processo: as políticas públicas em perspectiva. **Teoria e Cultura**, Juiz de Fora, v. 1, n. 1, p.164-184, 2006.

CONDÊ, Eduardo Salomão. Abrindo a caixa: dimensões e desafios na análise de políticas públicas. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 2, n. 2, p. 78-100, 2012.

COURA, Helena Luiza Oliveira. **A possível integração curricular no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano**: análise do curso técnico em agropecuária. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/9268/1/Disserta%20Helena%20Coura>>. Acesso em: 16 out. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado**: Concepções e Contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

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

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Ensino Médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. *In*: JAQUELINE MOLL e Colaboradores. (Org.). **Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: Desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. A BNCC no contexto de ameaças ao Estado Democrático de Direito. **ECCOS Revista Científica**, São

Paulo, n.41, p. 61-75, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/715/71550055005.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2018.

MORAES, Francisco de; KULLER, José Antônio. **Currículos Integrados no Ensino Médio e na Educação Profissional**: desafios, experiências e propostas. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2016.

MOTA, Maria Danielle Araújo. **Integração curricular do Curso Técnico em Enfermagem com a disciplina Biologia**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2013. 112 f. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/22862/1/2013_dis_mdamoto.pdf>. Acesso em: 16 out. 2024.

OLIVEIRA, M.; VALENTIM, S. Integração Curricular em um Curso Técnico em Administração: Concepções Docentes. **Trabalho & Educação** - ISSN 1516-9537, v. 27, n. 1, p. 11-34, 14 maio 2018.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (coleção *Docência em Formação*, v. 1)

PINHEIRO, Dulcimaria Portocarrero. **Os desafios da integração curricular na gestão pedagógica da Escola Estadual de Educação Profissional Elsa Maria Porto Costa Lima no curso técnico de Hospedagem**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 138. 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/3082/1/dulcimariaportocarreropinheiro.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2024.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do Ensino Médio integrado à Educação Profissional**. Natal: Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, 2007.

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o Ensino Médio em suas distintas modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-778, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a09v32n116.pdf>>. Acesso em 13 mai. 2019.

RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e Desafios na Organização do Currículo Integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.).

Ensino Médio Integrado: Concepções e Contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

REGATTIERI, M; CASTRO, J.M. (Org). **Ensino Médio e Educação Profissional:** desafios da integração. 2 ed. Brasília: UNESCO, 2010.

ROBALLO, Emersom Ciocheta. **Geografia na Integração Curricular:** Vivências Reflexivas no curso Técnico em Eventos – IF Farroupilha – São Borja RS.

Dissertação (mestrado). UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. P. 114. 2014. Disponível em: < https://btdt.ibict.br/vufind/Record/UNI_cc569ab47039017571967292fccdd58b?sequence=1 >. Acesso em: 16 out. 2024.

SOARES, Antonio Claudio Regis Oliveira. **Integração Curricular na Escola**

Estadual de Educação Profissional Dario Catunda Fontenele, Ipueiras-CE:

Desafios e Caminhos Possíveis. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 148. 2016. Disponível em: <<https://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2017/06/ANTONIO-CLAUDIO-REGIS-OLIVEIRA-SOARES.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2024.