

CURRÍCULO INTEGRADO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA PROPOSTA INOVADORA PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO/DO CAMPO

Ivonei Andrioni*
ivoneiandrioni@yahoo.com.br
Odimar João Peripolli**
ojperipolli@gmail.com
Rose Márcia da Silva***
rose.marcia@oi.com.br

RESUMO

Este trabalho objetiva apresentar como uma escola do campo, de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em Administração Rural, organiza a proposta pedagógica, o currículo e a formação continuada dos profissionais de educação, bem como a concepção de gestão presente no dia a dia da escola e no Projeto Político Pedagógico. É um estudo de caso, de abordagem qualitativa, na perspectiva histórico crítica. Como fontes da pesquisa, utilizamos referencial bibliográfico específico, para entender/conhecer melhor a concepção e o processo histórico na construção da educação integral, tendo como referência, entre outros, Gramsci, Freire, Nosella, Frigotto, Ciavatta e Ramos. Também buscamos, por meio de observações, entrevista e análise de documentos institucionais, identificar como a escola organiza o currículo e o projeto de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em Administração Rural. O artigo é parte da pesquisa de Mestrado, em construção, e tem o compromisso de contribuir com a escola, provocando reflexões, auto avaliação, bem como oferecer materiais para a construção de outra proposta de educação do campo na perspectiva de superar a proposta pensada pelo capital (excludente e classista). Percebe-se que a escola no/do campo está empenhada em construir um projeto de educação que prepara para o trabalho, para prosseguir nos estudos e para o exercício da cidadania, bem como, intenciona construir um currículo que integra formação geral e formação técnica, como contraponto ao projeto hegemônico do capital. Mas, os obstáculos maiores se encontram na própria escola, uma vez que é difícil mudar o estabelecido.

Palavra-chave: educação do campo; currículo integrado; formação de professores.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho objetiva apresentar como uma escola do campo, de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em Administração Rural, organiza a proposta pedagógica, o currículo e a formação continuada dos profissionais de educação, bem como a concepção de gestão presente no dia a dia da escola e no Projeto Político Pedagógico. É um estudo de caso, de abordagem qualitativa, na perspectiva histórico crítica. Utilizamos referencial teórico

* Mestrando em Educação (UNEMAT). Professor Formador da Área de Ciências Humanas do CEFAPRO - Polo de Sinop. Bolsista da Fundação de Amparo a Pesquisa de Mato Grosso.

** Doutor em Educação (UNEMAT). Professor Adjunto da UNEMAT, *Campus* Universitário de Sinop.

*** Mestranda em Educação (UNEMAT). Técnica em Assuntos Educacionais do IFMT *Campus* Avançado Sinop.

específico para entender/conhecer melhor a concepção e o processo histórico na construção da educação integral, tendo como referência, entre outros, Gramsci, Freire, Nosella, Frigotto, Ciavatta e Ramos. Também buscamos, por meio de observações, entrevista e análise de documentos institucionais, identificar como a escola organiza o currículo e o projeto de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em Administração Rural. O artigo é parte da pesquisa de Mestrado, em construção, e tem o compromisso de contribuir com a escola, provocando reflexões, auto avaliação, bem como oferecer materiais para a construção de outra proposta de educação do/no campo e que busque superar a escola pensada pelo capital que, na forma como foi e vem sendo pensada, expropria e aliena.

Partiu-se da perspectiva de que existem dois projetos de educação. Um pensado e construído pelo capital, de base taylorista/fordista¹, identificado como dualista, elitista, hierárquica, com currículo e avaliação pensados por sujeitos externos à escola. O objetivo é preparar, separadamente, para prosseguir nos estudos ou para servir ao capital como mão de obra.

O outro, de base humanista, forjado pelos socialistas, mais especificamente, a partir da Revolução Russa de 1917, tem como objetivo a formação omnilateral² e politécnica³. Ou seja, tem como base a Escola do Trabalho de Pistrak, a Escola Unitária de Gramsci e a formação omnilateral e politécnica de Marx. Escola essa pensada para superar a dualidade, a fragmentação e a hierarquização. Apresenta como alternativa a auto-organização dos alunos e um currículo que seja significativo e que tenha como base a realidade atual.

Para Nosella (2010, p. 50), a escola de formação humana tem como objetivo oferecer ao trabalhador uma formação que “não hipoteque o futuro do garoto, nem obrigue sua vontade, sua inteligência, sua consciência e informação a se mover na bitola de um trem com

¹ Tal como na fábrica taylorista/fordista, a instituição escolar tem sua base organizacional nas relações de poder verticalizadas, no cumprimento de tarefas em tempos rigidamente predeterminados, na extrema especialização de funções, no parcelamento dos processos de trabalho, na separação entre sujeito e objeto e no domínio individual de fragmentos do conhecimento, sem a preocupação das relações das partes com o todo e, portanto, sem a visão geral e compreensão dos princípios que atravessam as relações do sujeito aprendiz com o conhecimento (MATO GROSSO, 2010, p. 46).

² A palavra “omnilateral” indica a busca de um processo de formação humana ou de humanização integral, entendido como totalidade, que não é apenas a soma da atuação em diferentes dimensões, mas sim a articulação que visa coerência na atuação do ser humano no mundo. E, ainda que no formato da sociedade atual, a unilateralidade pareça cada vez mais o destino inevitável das gerações por ela educadas, nosso projeto de futuro nos impõe persistir em um trabalho educativo noutra direção (CALDART, 2010, p. 66).

³ Trata-se de desenvolver os fundamentos das diferentes ciências que facultam aos jovens a capacidade analítica tanto dos processos técnicos que engendram o sistema produtivo quanto das relações sociais que regulam a quem e a quantos se destina a riqueza produzida. Como lembrava Gramsci, na década de 1920: uma formação que permita o domínio das técnicas, as leis científicas e a serviço de quem e de quantos está à ciência e a técnica. Trata-se de uma formação humana que rompe com as dicotomias geral e específico, político e técnico, ou educação básica e técnica, herança de uma concepção fragmentária e positivista de realidade humana (FRIGOTTO, 2005, p. 74).

estação marcada. Uma escola de liberdade e livre iniciativa e não uma escola de escravidão e de mecanicidade”.

Ainda, segundo o autor, “a escola profissional não pode se tornar uma incubadeira de pequenos monstros mesquinamente instruídos para um ofício, sem ideais gerais, sem cultura geral, sem alma, possuidores apenas de um olhar infalível e de mão firme” (NOSELLA, 2010, p. 50).

A escola pensada pela burguesia se caracteriza por forjar um projeto de sociedade e de educação que segmenta, limita, submete, transforma o ser humano em “peça”, manipulador de instrumentos de trabalho, produtor de mercadorias, a serviço do capital, colocando o lucro em primeiro lugar. Projeto esse que legitimou/legitima a divisão da sociedade em classes, preparando para a ciência, para pensar, criar e governar, apenas os filhos dos “proprietários”, burgueses, que viveram/vivem na condição de “mamíferos de luxo”. E, para os outros, os operários/trabalhadores, formação fragmentada, acrítica, passiva, limitada apenas às técnicas operacionais para a produção estranhada de mercadorias.

Mészáros (2008) afirma que a educação é um instrumento tanto de reprodução como de formação de pessoal para fomentar, naturalizar, conformar e manter, para uns, a precarização e, para outros, a condição de tirar proveito de tudo a qualquer custo.

Para o autor,

[...] a educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo - ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitimam os interesses dominantes (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

A Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT), através das Orientações Curriculares para a Educação Básica (OCs) (MATO GROSSO, 2010, p. 25), orienta no sentido de que a educação busque superar a concepção Taylorista/fordista, ainda presente na maior parte das escolas públicas da rede estadual do Mato Grosso.

Para Gramsci (2011), a escola pensada pelo capital é como que uma trama, pensada para perpetuar a sociedade de classes, onde uns vivem da exploração do trabalho de outros seres humanos.

Segundo o autor, para destruir essa trama,

[...] deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa

capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige (GRAMSCI, 2011, p. 49).

Para a direção da Escola Estadual “Café Norte” (campo empírico da pesquisa) a implantação da proposta Ensino Médio Integrado à Educação Profissional tem como objetivo proporcionar aos alunos uma formação ampla, que prepare para o trabalho, para prosseguir nos estudos e para posicionar-se frente à realidade atual. Bem como para que o aluno, ao concluir o ensino fundamental, não tenha que se deslocar até a cidade para estudar, correndo risco de cair no mundo das drogas e ser vítima da violência, características comuns também nas cidades interioranas.

Segundo o documento das OCs (MATO GROSSO, 2010), precisamos superar a velha escola dualista, competitiva, classificatória, que intenciona preparar alguns para pensar e governar e outros para executar, em condições cada vez mais precárias, as demandas do capital.

2 A GÊNESE DE UMA “NOVA” PROPOSTA PARA O ENSINO MÉDIO

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a modalidade de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, no Brasil, é recente. Somente a partir de 2003 abre-se a possibilidade de uma nova concepção que problematiza e busca superar o currículo dualista.

A luta para a implantação de uma escola de base humanista, omnilateral e politécnica faz parte das lutas por escola democrática, laica, pública e de qualidade. Lutas essas que ganharam corpo na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e solidificou-se com a publicação do Decreto 5. 154/2004⁴.

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a concepção de formação integrada ou de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional tem como objetivo superar a separação entre educação geral e educação profissional, que preparava, ou para o trabalho manual ou para o

⁴ A partir do Decreto nº 5. 154 de 2004, a educação profissional passa a ser desenvolvida nas formas: 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 e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas a cada curso; III – Subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, 2004, Art. 4º § 1º, itens I; II; III).

trabalho intelectual. Sugerem, como alternativa, a construção de uma proposta de base unitária⁵, politécnica e que tem o trabalho como princípio educativo⁶.

No documento das Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso (2010) percebemos que o grande desafio ainda é a construção de uma proposta que integre todos os saberes, articulando formação científica, tecnológica e cultural, com vistas a superar a ruptura, historicamente determinada, entre uma escola que ensine a pensar e uma escola que ensine a fazer.

Para a gestão da Escola Estadual “Café Norte” a opção pela modalidade de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional tem como objetivo superar a dualidade; a fragmentação; a segmentação; oportunizar, ao aluno, formação integral, que prepare tanto para o trabalho; com capacidade para compreender e dominar os princípios da ciência; da técnica; da organização social e da organização econômica; bem como para posicionar-se frente à realidade atual.

Segundo a gestão da escola, a intenção da implantação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em Administração Rural objetiva profissionalizar o homem do campo no campo, “retardando” e/ou evitando sua saída. Ou seja,

O projeto nasceu para segurar os jovens do campo no campo. Porque eles indo para a cidade e não conseguindo emprego, eles vão para o caminho das drogas. Sabemos que eles precisam ir para a cidade para arrumar emprego, casa, casar. Mas quem consegue viver no campo, permanece no campo, porque gostam de permanecer no campo. Não é intenção exclusiva, do projeto, manter o filho do trabalhador do campo no campo, até porque existem famílias que as propriedades não oferecem condições para que todos sobrevivam nelas (CADERNO DE CAMPO, 2015, s/p).

A modalidade Ensino Médio Integrado à Educação Profissional tem como objetivo superar a dualidade e oportunizar a todos o direito de acesso e permanência na escola, bem como o pleno domínio dos princípios da ciência, da técnica, da organização social, política e econômica, a preparação para o trabalho, para prosseguir nos estudos e para o exercício da cidadania.

Ou seja, esta proposta de escola vem ao encontro da proposta da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso. Isto é, contrapor-se à

⁵ A escola unitária ou de formação humanista, ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMSCI, 2011, p. 36).

⁶ Ter o trabalho como princípio educativo é mais do que ligar a educação com o trabalho produtivo de bens e serviços. Tomar o trabalho como princípio educativo é tomar a própria vida (atividade humana criativa) como princípio educativo. Vida que é luta, que implica contradições (FREITAS, 2010, p. 158).

[...] lógica que rege o tratamento tradicional do Ensino Médio, cujos conteúdos são selecionados e trabalhados a partir do enfoque disciplinar, o princípio da integração implica em tomar a prática social e os processos de trabalho como ponto de partida para a construção do currículo, organizado pela lógica interdisciplinar, envolvendo vários professores e por vezes constituindo-se em projetos (MATO GROSSO, 2010, p. 80).

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 85), a proposta de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional deve articular políticas de desenvolvimento econômico local, regional e nacional, bem como às políticas de emprego e renda. Ou seja, é um projeto que, para obter êxito, precisa estar imbricado na sociedade, bem como associado às demais políticas públicas comprometidas em superar os processos de exclusão que relegaram o trabalhador “às atividades precarizadas, ao subemprego, ao desemprego, à perda dos vínculos comunitários e da própria identidade” (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005, p. 85).

Para a SEDUC/MT (MATO GROSSO, 2010), tanto as escolas urbanas como as escolas de ensino médio no/do campo podem optar pela implantação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. A referida modalidade tem como objetivo superar a dualidade e oportunizar a todos o direito de acesso e permanência na escola bem como o pleno domínio dos princípios da ciência, da técnica, da organização social, política e econômica.

A Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, afirma que é finalidade desta modalidade de educação:

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 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 (BRASIL, 2012, p. 1-2).

Segundo o documento, a oferta do Ensino Médio, independente de sua modalidade, deve basear-se na “formação integral do estudante”, ou seja, determina que a proposta curricular integre conhecimentos gerais e técnico-profissionais, bem como a associação da “educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular” (BRASIL, 2012, p. 2).

Nesta perspectiva o trabalho deve ser concebido como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência; a ciência deve ser identificada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao

longo da história para a compreensão e transformação da natureza e da sociedade; a tecnologia é conceituada como instrumento que transforma a ciência em força produtiva e; a cultura deve ser entendida como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (BRASIL, 2012. p. 2).

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, das OCs (MATO GROSSO, 2010), dos educadores/pesquisadores Gaudêncio Frigotto, Marise Ramos, Antônio Gramsci, Paulo Freire, citados como referência no documento, acreditamos ser possível, sim, a travessia da velha escola hierárquica, bancária, dualista, para a escola emancipadora, crítica, libertadora e de formação para a cidadania.

3 TEORIA E CURRÍCULO

A problemática da análise marxista da educação e da escola consiste, como mostra o exemplo de Althusser, em buscar estabelecer qual é a ligação entre a escola e a economia, entre a educação e a produção. Uma vez que na análise marxista a economia e a produção estão no centro da dinâmica social, qual é o papel da educação e da escola nesse processo? Como a escola e a educação contribuem para que a sociedade continue sendo capitalista, para que a sociedade continue sendo dividida entre capitalistas (proprietários dos meios de produção), de um lado, e trabalhadores (proprietários unicamente de sua capacidade de trabalho), de outro? Althusser nos deu, como vimos, um tipo de resposta: a escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista, através das matérias escolares, as crenças que nos fazem ver os arranjos sociais existentes como bons e desejáveis (SILVA, 2013, p. 32).

A construção de uma proposta diferenciada de currículo, para outra escola que não a taylorista/fordista, nasce da concepção materialista dialética-crítica. Teoria essa que reconhece a dinamicidade, bem como busca reconhecer as origens da realidade atual e os interesses ocultos de determinadas organizações (não neutralidade).

No nosso caso, a teoria deve nos ajudar a construir um currículo que atenda às demandas da escola e do seu entorno, bem como nos ajudar a reconhecer quem foi/está sendo beneficiado com o atual projeto de escola e a serviço de quem determinadas concepções teóricas estiveram/estão atualmente servindo.

Silva (2013, p. 37) afirma que, no decorrer da história, tivemos diferentes concepções que estruturam a organização do currículo, concepções essas influenciadas pelo interesse de classes. De um lado os conservadores, interessados em efetivar um currículo para satisfazer apenas a classe dominante a perpetuar na condição de governante. E do outro lado os

progressistas comprometidos com outro projeto de educação e sociedade. Buscam superar os interesses da burguesia, por meio de uma proposta de currículo que possibilite emancipação, criticidade e condições para prosseguir nos estudos. Um contraponto ao currículo burocrático, tecnicista⁷, de base positivista.

Segundo Silva (p. 26), um dos criadores do currículo tecnicista burocratizado foi o estadunidense Bobbitt que, em 1918, publicou a obra: *The Curriculum*, onde protagoniza uma concepção de currículo bem diferente da concepção de currículo clássico, humanista, presente nas universidades da “Idade Média e do Renascimento, na forma dos chamados *trivium* (gramática, retórica, dialética) e *quadrivium* (astronomia, geometria, música, aritmética)”.

Como contraponto à teoria de currículo, considerada como tecnicista, burocrática, tradicional, considera como “teorias de aceitação, ajuste e adaptação”, surge, a partir dos anos de 1960, autores como Paulo Freire com a obra “A Pedagogia do Oprimido”; Louis Althusser com a obra “A Ideologia e os Aparelhos Ideológicos do Estado”; Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron com a obra “A Reprodução”. Os autores objetivam construir um currículo a partir de teorias críticas, identificadas como “teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical” (SILVA, 2013, p. 30).

Percebe-se, então, que a partir dos anos de 1960, temos outra concepção de currículo no ocidente, mais especificamente, no continente americano, onde a concepção tecnicista, burocrática, administrativa de currículo, passa a ser questionada, criticada e contraposta por adeptos da concepção crítica, com base no marxismo. Para os marxistas “a ênfase na eficiência e na racionalidade administrativa apenas refletia a dominação do capitalismo sobre a educação e o currículo, contribuindo para a reprodução das desigualdades de classe” (SILVA, 2013, p. 38).

Para Sacristán (2000), uma das condições para dar conta de um currículo mais amplo, e que atenda aos anseios dos trabalhadores, é ter um referencial teórico de abordagem crítica. Isso porque a abordagem crítica permite a participação de toda a comunidade escolar e seu entorno, na construção, efetivação e avaliação, bem como, permite problematizar as práticas

⁷ Segundo Silva (2013), Bobbitt protagonizava um currículo “fechado”, com base na teoria de administração científica de Frederik Taylor, onde o currículo deveria contemplar as habilidades necessárias para exercer as atividades profissionais da vida adulta, isso de maneira mecânica, nos mesmos moldes de adestramento, submissão, resistência física, exercícios repetitivos, protagonizados por Taylor. Silva afirma que, tudo o que era preciso fazer era pesquisar e mapear quais eram as habilidades necessárias para as diversas ocupações. Com um mapa preciso dessas habilidades, era possível, então, organizar um currículo que permitisse sua aprendizagem. A tarefa do especialista em currículo consistia, pois, em fazer o levantamento dessas habilidades, desenvolver currículos que permitissem que essas habilidades fossem desenvolvidas e, finalmente, planejar e elaborar instrumentos de mediação que possibilitassem dizer com precisão se elas foram realmente aprendidas (SILVA, 2013, p. 23- 24).

políticas, administrativas, as condições estruturais e as relações dos conteúdos com as demandas sociais.

Para a gestão da Escola Estadual “Café Norte”, a base do currículo da escola, ainda é, o livro didático enviado à escola pelo Ministério da Educação. E o tempo que a escola disponibiliza para reflexões sobre o assunto está incluso nas quatro horas semanais do Projeto Sala do Educador. Horário esse onde se reúnem a gestão, os professores e os técnicos, com o objetivo de efetivar a formação continuada dos profissionais de educação da escola.

Percebe-se que, para que tenhamos êxito em nossas construções, faz-se necessário a participação de toda a comunidade. Bem como, um bom referencial teórico, de abordagem crítica, que possibilite desvelar as políticas e os diferentes interesses presentes nas propostas de formação, bem como os objetivos das políticas de Estado, implícitas e explícitas, que servem de referência e que possibilitam ou não mudanças na realidade da educação escolar e seu entorno.

4 CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O currículo é a síntese de interesses, necessidades, objetivos que são materializados por meio dos materiais didáticos. A construção efetiva do currículo é influenciada pela legislação externa e interna da instituição escolar; pela formação ou não dos professores; pela maturidade democrática dos gestores; pela participação ou não dos movimentos sociais; bem como pela estrutura física das escolas e a formação inicial e continuada dos profissionais de educação. Ou seja, em última instância, são muitos condicionantes que determinam o currículo. Daí a importância de reconhecer os interesses velados presentes/ausentes nos currículos prescritos, para que o profissional possa posicionar-se e administrar, junto com a comunidade escolar, o projeto de emancipação, criticidade, humanização, construção de outro projeto que não seja o de segmentação, hierarquização, adestramento, exploração do homem pelo homem.

Para Sacristán (2000, p. 151) o currículo presente nos guias didáticos e nos livros-textos, construído por um grupo de “especialistas”, nem sempre coaduna com os interesses das classes sociais e/ou categorias, no interior das classes. O que significa que o currículo prescrito nem sempre atende aos objetivos e princípios de educação em construção na proposta de Educação pensada pelos movimentos sociais do Campo.

Segundo o autor (SACRISTÁN, 2000, p. 151), o currículo prescrito, materializado nos guias didáticos, não apenas tem o interesse mercadológico, comum para a sociedade de mercado, como “suas funções reais vão mais além de sua declarada missão de auxiliar os professores”, pois “além de ser uma prática econômica, tem sido historicamente a forma de controlar o currículo e a atividade escolar”, os gestores, os professores, a escola e seu entorno.

Ainda, segundo o autor, tais currículos

[...] são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. Por isso, querer reduzir os problemas relevantes do ensino à problemática técnica de instrumentar o currículo supõe uma redução que desconsidera os conflitos de interesse que estão presentes no mesmo. [...] Campo de operações de diferentes forças sociais, grupos profissionais, filosofias, perspectivas pretensamente científicas (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

Como contraponto ao currículo prescrito, Sacristán (2000) sugere uma construção interdisciplinar/global, e afirma que, mesmo que o currículo seja planejado por outras instâncias, que não a escolar, é na escola, por meio dos professores, que as construções do currículo se efetivam. Mesmo que

[...] reconheçamos os limites da atuação profissional, o certo é que o professor desempenha um papel ativo, como se viu em outro momento, na hora de modelar o currículo dentro do ambiente de classe. É o último intérprete do primitivo projeto cultural que é o currículo antes que este se converta em ações concretas e dê lugar à aprendizagem nos alunos; toma decisões muito importantes para dar um sentido ou outro à experiência de aprendizagem que os alunos terão. Esse poder se concretiza na função de planejamento da prática que resta a ele (SACRISTÁN, 2000, p. 293).

Mesmo que a “administração” determine a base comum do currículo, por meio de Decretos, Diretrizes, Orientações, bem como por meio dos livros-texto e Programas de Formação Continuada dos Profissionais de Educação, a construção e efetivação da Proposta Pedagógica da Escola é de responsabilidade, também, dos sujeitos da escola e seu entorno.

Percebe-se na Escola Estadual “Café Norte” (lócus da pesquisa) uma forte influência do projeto de educação pensado e efetivado nas escolas urbanas. Ou seja, o que temos são professores com formação para atuar em escolas urbanas, que residem na cidade e que se deslocam diariamente até a escola do campo para ministrar aulas.

A gestão da escola afirma que professores carregam uma prática pensada para as escolas urbanas. E as políticas públicas de Estado pouco fazem para superar tal situação.

Os materiais didáticos utilizados pela escola são os mesmos usados em escolas urbanas. Tanto os alunos como os profissionais entrevistados, demonstram interesse em

conhecer os princípios da Educação do Campo, bem como os princípios do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional para as escolas do campo.

Para as gestoras da escola, as políticas públicas de formação de professores do campo, ainda não chegaram até a escola. O curso Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em Administração Rural foi criado no ano de 2009 e ainda espera por laboratórios, biblioteca, espaço para a prática de esporte e refeitório, entre outros.

Para os professores da escola, a proposta de ensino médio integrado à educação profissional foi a melhor alternativa encontrada pela escola para proporcionar formação integral aos alunos. O problema é que as políticas públicas de formação dos professores, de financiamento dos projetos e os recursos para equipamentos de laboratório e infraestrutura, presente no Plano Estadual de Educação (2006 a 2015), ainda não chegaram até a escola.

5 PARA UMA PROPOSTA DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UM CURRÍCULO INTEGRADO

O currículo é instrumento político e técnico que norteia as ações pedagógicas da escola, constituindo-se um dos principais elementos da proposta pedagógica de uma escola. Extrapolando a simples definição de disciplinas, conteúdos e distribuição de carga-horária, o currículo é um processo de definição dos fins sociais e culturais da educação, e de organização de opções relativas à concepção de educação, homem e mundo, envolve um exercício sistemático de teorização sobre prática pedagógica educação e ciência (MACHADO, 2011, p. 215).

Para o Conselho Nacional de Educação (2012), o currículo do:

[...] Ensino Médio tem uma base nacional comum e uma parte diversificada que não devem constituir blocos distintos, mas um todo integrado, de modo a garantir tanto conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, quanto uma formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais (BRASIL, 2012).

A SEDUC/MT (MATO GROSSO, 2010, p. 52) afirma que “dois mecanismos são essenciais para capturar as questões concretas das comunidades com vistas a integrá-las no currículo: a investigação socioantropológica⁸ e o complexo temático⁹”.

8 A investigação socioantropológica é uma entrevista que os professores fazem na comunidade do entorno da escola. Nesta entrevista os professores organizam um roteiro de conversa com as famílias procurando registrar as falas que expressam questões concretas que envolvem a comunidade. A sua história, suas lutas, seus ritos e mitos, o conceito de lazer, o tipo de convivência, seu imaginário, enfim seus problemas mais significativos. Em seguida o material apontado é discutido e sistematizado no complexo temático. (MATO GROSSO/SEDUC, 2010, p. 52).

Segundo a Secretaria, as concepções de homem, de natureza, de trabalho, de mundo, de educação, de saúde, segurança, lazer presente nas relações da comunidade, entorno da escola, passa a ser conhecida pela escola a partir da pesquisa/investigação socioantropológica.

A construção do currículo a partir da pesquisa socioantropológica coaduna com a proposta de educação em construção pelos movimentos sociais do campo e pelos chamados “progressistas”, que tem como objetivo contrapor a histórica proposta de organização da educação pensada pela classe dominante. Proposta essa que tem como base a situação atual e organiza o currículo a partir de “tema gerador”, “complexo” ou por “projetos”.

Para a SEDUC/MT (MATO GROSSO, 2010, p. 80), a proposta de organizar o currículo integrado, a partir da pesquisa socioantropológica, por complexo ou tema gerador “implica em tomar a prática social e os processos de trabalho como ponto de partida para a construção do currículo”, que deve partir da lógica interdisciplinar, podendo constituir-se em projetos.

Souza (2006, p. 88) afirma que a escola do campo tem como prioridade a construção de uma proposta curricular que ajude na compreensão da realidade e ajude o aluno a compreender-se como protagonista. Ou seja, “a escola do assentamento deve ter um currículo que parte da prática; trabalhar com temas geradores que emergem da realidade”. E propõe como exemplo de temas geradores: “nosso assentamento; nossa luta pela terra; nossa cultura e nossa história de luta; nosso trabalho no assentamento”. Enfim, que a construção do currículo da escola do campo tenha como referência a realidade atual, o “trabalho, a natureza, a saúde”, a redistribuição da terra, a moradia, o transporte, a produção agroecológica, etc.

Ainda, segundo a SEDUC/MT (MATO GROSSO, 2010, p. 65), a proposta de Ensino Médio intenciona proporcionar ao aluno formação integral, “na perspectiva da politecnia, entendida como proposta que articula conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais e sócio históricos”. O objetivo é superar a histórica concepção de educação que formava ou para o domínio da ciência, das técnicas, para o domínio dos princípios da organização social, política e econômica ou para o emprego, dominando apenas algumas habilidades para operar e produzir para o mercado, sem intenção alguma de preparar para posicionar-se frente à realidade e/ou para prosseguir em estudos posteriores.

9 O complexo temático é constituído por um núcleo formado pelo fenômeno mais frequente nas respostas obtidas por meio da pesquisa socioantropológica. Construído o complexo, as diferentes áreas do conhecimento organizam o programa de ensino a partir do fenômeno e das falas, trabalhando os respectivos conteúdos relacionados com os conceitos e com o fenômeno do complexo. Esta prática estimula trabalho coletivo, a interdisciplinaridade e possibilita que as questões concretas da comunidade apareçam na linguagem e no conteúdo escolar conferindo significados aos processos de aprendizagem (MATO GROSSO, 2010, p. 52).

Para Freire (1987), é preciso outra maneira de conceber e organizar a educação. A educação bancária, como toda sua estrutura hierárquica, com seu método expositivo, com programas fechados, a serviço de alguns, não dá conta de fazer com que os envolvidos no processo educativo, na condição de alunos/oprimidos, se libertem do estado de opressão a que estão submetidos, pois não os ajuda a reconhecerem-se e a conhecerem as causas, o porquê de estarem na situação que estão, para superar-se e emancipar-se, libertar-se opressor e oprimido.

Segundo o autor, a concepção bancária de educação considera o aluno como depósito de conhecimentos fragmentados, descontextualizados, hierárquicos, pensados por quem não está envolvido no contexto e nem considera as expectativas desses envolvidos. Educação essa que considera o outro (aluno), como objeto de depósito onde o sujeito (educador), único dono da verdade, deposita seus conhecimentos puros, verdadeiros e inquestionáveis. Ou seja, Freire denuncia o modelo de educação que reforça a segmentação e a exclusão e propõe uma educação que liberta, emancipa, problematiza, cria condições de interferir e transformar todos os setores da sociedade organizada e; sugere que juntos, opressores e oprimidos, construam o projeto de humanização.

De acordo com Ramos (2005), a proposta curricular do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional tem especificidades que superam a histórica organização do currículo que ou prepara para o trabalho na perspectiva de exploração do homem pelo homem, ou prepara para o domínio dos princípios da ciência, da técnica e da organização social, política e econômica, bem como para prosseguir nos estudos. Nesta perspectiva o currículo integrado deve ser organizado a partir de pressupostos que:

- a) conceba o sujeito como ser histórico-social concreto, capaz de transformar a realidade em que vive; b) vise à formação humana como síntese de formação básica e formação para o trabalho; c) tenha o trabalho como princípio educativo no sentido de que o trabalho permite, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes; d) seja baseado numa epistemologia que considere a unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos e numa metodologia que permita a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto à sua historicidade, finalidades e potencialidades; e) seja baseado numa pedagogia que vise à construção de conhecimentos gerais e específicos, no sentido de que os primeiros fundamentam os segundos e esses evidenciam o caráter produtivo concreto dos primeiros; f) seja centrado nos fundamentos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno, tendo como eixos o trabalho, a ciência e a cultura (RAMOS, 2005, p. 108-109).

Segundo a autora (2005, p.116-117), a construção de currículo integrado tem o objetivo de superar a proposta de educação fragmentada de “abordagem empirista mecanicista” apresentada em “currículos tecnicistas centrados na fragmentação disciplinar e

na abordagem transmissiva de conteúdos”, sem objetivar vínculo entre as mesmas e nem entre teoria e prática.

A gestão da escola afirma que estão sendo proporcionados estudos sobre currículo no momento destinado à formação continuada dos profissionais de educação da escola. E pretende-se realizar estudos, também, sobre como construir um currículo que integre formação geral e preparação para o trabalho de forma interdisciplinar, a partir do tema gerador ou por complexo.

6 CONSIDERAÇÕES

Percebe-se que o currículo pode servir tanto para oprimir como para libertar, tanto para conservar, perpetuar, submeter e privilegiar, como pode servir para humanizar, emancipar, problematizar, reconhecer e transformar. Para isso é necessário que se tenha clareza e a comunidade escolar precisa tomar conhecimento de que lado que estamos, e que objetivos estamos dispostos construir. Ou seja, o que somos, quem nos fez assim e o que vamos fazer do que fizeram de nós.

Percebe-se que as construções prescritas que chegam às escolas por meio do livro didático, da proposta de formação inicial e continuada de professores, das diretrizes curriculares pensadas e construídas por especialistas a serviço da administração, bem como a estrutura física e as demandas do mercado, interferem nas construções efetivadas pela escola, bem como servem de referência.

O Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual “Café Norte” afirma que

[...] a escola é concebida como instância de articulação de projetos pedagógicos partilhados pela direção, pedagogos, docentes, discentes, funcionários e comunidade, ou seja, todos os cidadãos participantes do processo coletivo de fazer educação. Assim, a dimensão política e pedagógica do projeto são indissociáveis como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis a efetivação de sua intencionalidade (PPP, 2014, p. 80).

Paulo Freire (1987) sugere que se organize o currículo da escola a partir de “temas geradores”. Segundo o autor, é possível, a partir de situações problema vividas no dia a dia, problematizar, entender o porquê tal situação se fazer presente e juntos buscar alternativa de superação. Mas, alerta que essa transformação não é objetivo da elite dominante, incapaz de oferecer as bases de uma política de emancipação do oprimido. As construções nesta perspectiva só serão possíveis a partir das massas populares; pelos movimentos sociais que

por meio do diálogo, problematizações e críticas, arquitetam, planejam e operam as mudanças necessárias para não só sair da ingenuidade, mas de fato buscar as transformações necessárias.

O projeto Ensino Médio Integrado a Educação Profissional, de base humanista, politécnica e omnilateral, está em processo de construção na Escola Estadual “Café Norte”. O livro didático ainda é a única referência da maior parte dos professores no ato de construção e efetivação do currículo escolar. Percebe-se que há vontade, empenho, discurso de mudança, mas também há interferências estruturais que necessitam de reconhecimento e de solução.

INTEGRATED CURRICULUM AND CONTINUING TEACHER FORMATION: AN INNOVATIVE PROPOSAL FOR INTEGRATED HIGH SCHOOL IN / FIELD

ABSTRACT

This study aims to present itself as a school field, Integrated School for Professional Education in Rural Management, organizes the pedagogical proposal, the curriculum and continuing education of education professionals, as well as the design of this management on a school day and the Pedagogical Political Project. It is a case study of qualitative approach, the historical critical perspective. As research sources, we will use specific bibliographic references, to understand / learn more about the design and the historical process in the construction of integral education, with reference, among others, Gramsci, Freire, Nosella, Frigotto, Ciavatta and Ramos. We also seek, through observations, interviews and analysis of institutional documents, identifying how the school organizes the curriculum and the Integrated School project to Professional Education in Rural Management. The article is part of the Master's research, construction, and is committed to contribute to the school, causing reflections, self-assessment and provide materials for the construction of other proposed field of education in the perspective of overcoming the proposal considered by the capital (excluding and classist). It is noticed that the school into / from the field is committed to building an education project which prepares for work, to pursue studies and citizenship as well, intends to build a curriculum that integrates general education and technical training, as a counterpoint to the hegemonic capital project. But the biggest obstacles are in the school, since it is difficult to change the set.

Keywords: rural education; integrated curriculum; teacher education.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parecer n.º 11/2012/CNE/CBE**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 set. 2012. Seção 1.

_____. **Resolução nº 2, CNE/CEB, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 31 de jan. 2012. Seção 1.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: Concepções e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 8-105.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: Concepções e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 21-56.

GRAMSCI, Antônio. **Os Intelectuais**. O Princípio educativo. Jornalismo. Cadernos do Cáceres, v. 2. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MACHADO, Ilma Ferreira. **Organização do Trabalho Pedagógico em Uma Escola do MST e a Perspectiva de Formação Omnilateral**. Campinas, Editora RG, 2011.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares Para a Educação Básica**. Cuiabá: Defanti, 2010.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para Além do Capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado: Concepções e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução por Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo: Propostas e Práticas Pedagógicas do MST**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

Recebido em 18 de junho de 2015. Aprovado em 05 de dezembro de 2015.