

GESTÃO PEDAGÓGICA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM UMA ESCOLA ESTADUAL DO PARÁ

PEDAGOGICAL MANAGEMENT OF INTEGRATED HIGH SCHOOL IN A PARÁ STATE SCHOOL

GESTIÓN PEDAGÓGICA DE LA ESCUELA SECUNDARIA INTEGRADA EN UNA ESCUELA ESTATAL DE PARÁ

**João Batista do Carmo
Silva***

Eloar Teixeira de Brito**

* Mestre e Doutor em Educação (Políticas Públicas Educacionais) pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professor e Diretor da Faculdade de Educação da UFPA. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Trabalho e Educação (GEPT - UFPA) e da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae). Cametá, Pará, Brasil. E-mail: jbatista@ufpa.br

**Graduada em Pedagogia pela UFPA. Aluna da Especialização em Saberes, Linguagens e Práticas Educacionais na Amazônia pelo Instituto Federal do Pará (IFPA). Belém, Pará, Brasil. E-mail: eloar.brito@hotmail.com

Recebido para publicação em:
31.10.2018

Aprovado em: 24.7.2019

Resumo

Este trabalho analisa a gestão pedagógica do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em uma escola de educação tecnológica do estado do Pará, Brasil. A metodologia estruturou-se em uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso. A coleta de dados ocorreu por meio de pesquisa bibliográfica e documental e foi complementada com entrevista semiestruturada com os coordenadores pedagógicos da escola. Conclui-se que as práticas pedagógicas desenvolvidas ainda não conseguiram efetivar o Ensino Médio Integrado, mas apontam-se avanços nessa direção, com a construção democrática do Projeto Político Pedagógico (PPP).

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado. Organização do Trabalho Pedagógico. Coordenação Pedagógica. Projeto Político Pedagógico.

Abstract

This paper analyzes the pedagogical management of High School Integrated to Vocational Education in a technological education school in the state of Pará, Brazil. The methodology had a qualitative approach to the case study type. Data collection occurred through bibliographic and documentary research and a semi-structured interview with the school's pedagogical coordinators complemented it. The conclusion is that the pedagogical practices developed have not yet been able to effect the Integrated High School, but there are advances in this direction, with the democratic construction of the Pedagogical Political Project (PPP).

Keywords: Integrated High school. Organization of Pedagogical Work. Pedagogical Coordination. Pedagogical Political Project.

Resumen

Este artículo analiza la gestión pedagógica de la escuela secundaria integrada a la formación profesional en una escuela de educación tecnológica en el estado de Pará, Brasil. La metodología tuvo un enfoque cualitativo del tipo de estudio de caso. La recopilación de datos se realizó mediante investigación bibliográfica y documental y se complementó con una entrevista semiestructurada con los coordinadores pedagógicos de la escuela. Se concluye que las prácticas pedagógicas desarrolladas aún no han sido capaces de mejorar la Escuela Secundaria Integrada, pero hay avances en esta dirección, con la construcción democrática del Proyecto Político Pedagógico (PPP).

Palabras clave: Escuela secundaria integrada. Organización del trabajo pedagógico. Coordinación pedagógica. Proyecto Político Pedagógico.

1. Introdução

Conforme estabelecem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9.394/96) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB n. 02/2012), o Ensino Médio Integrado, no Brasil, tem como princípio garantir a formação profissional e a aprendizagem para a vida, bem como formar jovens capazes de pensar sobre a sua realidade e serem cidadãos atuantes e esclarecidos, de modo a inserir-se crítica e criativamente no mundo do trabalho.

Sendo assim, esta pesquisa busca analisar o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, por meio das práticas da coordenação pedagógica de uma Escola Estadual de Educação Tecnológica do Pará, visando verificar como a coordenação pedagógica desenvolve essa proposta de ensino.

A escola faz parte da Rede de Escolas Tecnológicas do Pará, criada pela Secretaria de Estado de Educação (Seduc). Fundada em 2009 pela Portaria n. 05/2009, oferta, na forma de ensino médio integrado, subsequente e Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), os cursos de Comércio, Marketing e Secretariado, no eixo Gestão e Negócios; e Arte Dramática, no Eixo *Design* e Produção Cultural. Contudo, esta pesquisa tratará somente dos cursos da modalidade do Ensino Médio Integrado.

O contorno metodológico do trabalho ocorreu por meio de uma abordagem qualitativa de pesquisa, uma vez que esta lida com a interpretação das realidades sociais. Estuda as variedades dos temas, opiniões, atitudes, estereótipos, comportamentos e práticas da vida social (GASKELL, 2012). A análise dos dados pautou-se na análise do conteúdo e fundamentou-se em: Araujo (2013), Arroyo (1989), Canali (2009), Nosella (2007), Ramos (2003) e Saviani (2007).

Os resultados explicitam que a instituição em foco aponta, em seu Plano Político Pedagógico (PPP) e em seus planos de ação, para uma perspectiva de formação humana integral, apesar de suas práticas pedagógicas revelarem algumas fragili-

O trabalho como princípio educativo favorece a construção de uma formação humana integral

dades, tais como: a ideia de integração entendida como sobreposição de conteúdo e a falta de formação continuada aos coordenadores pedagógicos, no que se refere ao conceito de Ensino Médio Integrado.

O ponto de partida deste trabalho se deu por meio de uma revisão bibliográfica, que se destinou à leitura de livros, artigos e documentos sobre a temática Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Coordenação Pedagógica. A pesquisa bibliográfica, ressalta Severino (2007), é aquela com base em registros disponíveis de pesquisas já feitas em outros tempos em documentos impressos, “como livros, artigos, teses etc.” (SEVERINO, 2007, p. 122). São utilizados dados e categorias teóricas

que já foram trabalhados por outros pesquisadores e suas contribuições servirão de apoio para a presente pesquisa.

Quanto à pesquisa documental no PPP da instituição, também aqui se reporta à definição de Severino (2007, p. 122), que explica: “tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais”.

Posteriormente, esta pesquisa aplicou entrevistas semiestruturadas a três coordenadores do turno da manhã. Por fim, fez-se a organização e a análise das entrevistas, tendo como parâmetro autores que trabalham em torno da temática do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, bem como o documento base que norteia essa modalidade de ensino no Brasil, além de atores que tratam do trabalho do coordenador pedagógico.

Dessa forma, esta pesquisa tem o objetivo de contextualizar de que maneira a evolução dos modos de produção capitalista interfere diretamente no processo de trabalho, e conseqüentemente na forma que a educação é estabelecida. Do mesmo modo, busca entender de que forma o trabalho como princípio educativo favorece a construção de uma formação humana integral. Almeja, também, explicar a importância de se considerar as categorias: trabalho, ciência, cultura e tecnologia, de modo que as escolas ofereçam uma formação ampla, com o intuito de formar cidadãos esclarecidos, e não somente mão de obra para atender os interesses do mercado de trabalho.

2. O mundo do trabalho e suas transformações: a dualidade na educação

A capacidade de separar as ações de executar e pensar é específica da humanidade, ao contrário dos animais que não têm a possibilidade de dissociar a execução da concepção. Como afirma (BRAVERMAN, 1974, p. 53), nos seres humanos, a unidade entre a força motivadora do trabalho e este em si mesmo não é inviolável. A concepção tem o poder de continuar e governar a execução, além do que a ideia concebida por uma pessoa pode ser executada por outra.

Nessa discussão, aprofundam Aranha e Dias (2009), o trabalho possui duas dimensões, conforme a verdadeira situação de sua realização: uma é a dimensão construtora capaz de emancipar, direcionada para a produção de bens para a satisfação das necessidades humanas, favorecendo a formação do indivíduo como criador e transformador; outra dimensão se revela em um modo de produção capitalista no qual o trabalhador não possui a totalidade do processo e a finalidade do produto de seu trabalho, tornando-se algo não pertencente ao sujeito. Na segunda dimensão mencionada, o trabalho se constitui de forma alienante e opressora.

É nesse tipo de contexto da dissociação do trabalho que se configura uma educação na qual uns são educados para a execução das atividades manuais e outros para o trabalho intelectual, voltado para as classes dirigentes, distinguindo-se da educação comum a todos tida no início.

O mundo do trabalho vem passando por alterações no modo de produção ao longo do tempo: sociedade comunal primitiva, escravismo, feudalismo e capitalismo. Na antiguidade, os escravos e os servos, cada um em seu tempo histórico, eram tidos como um bem pertencente ao seu dono, o trabalho era considerado uma tortura, um *tripalium*¹, pelo qual eram submetidos aos mais tortuosos serviços (NOSELLA, 2002).

O trabalhador não possui a totalidade do processo e a finalidade do produto de seu trabalho

Ao romper com a sociedade feudal, constituiu-se uma economia de mercado, a sociedade capitalista rompe com as relações naturais antes estabelecidas, formando uma nova configuração na estrutura social, estabelecendo uma sociedade contratual, na qual o homem vende sua força de trabalho em troca de seu sustento. Este modo de produção tem como base de sua estrutura o lucro mantido com a exploração dos trabalhadores.

Várias transformações ainda aconteceram ao longo do tempo, com o surgimento da indústria moderna e a introdução da máquina no processo de produção, a qual vem alterando ainda mais este cenário, pois se estabelece o processo de simplificação do trabalho e a transferência do que era exclusivamente manual para a máquina, que claramente é usada para investir mais ainda no capital do dono da produção, movida para seguir os moldes de uma produção direcionada para o lucro, e não pensada para a melhoria das condições de trabalho para a classe proletária. Como observa Nosella (1998, p. 33), a jornada de trabalho nas indústrias não diminui para os trabalhadores, pelo contrário, aumenta, para o benefício do dono da máquina.

Ainda sobre os processos de evolução do modelo de produção, surgem também alguns fenômenos que descrevem as novas transformações e exigências do modo capitalista de produção. Ianni (1994) ressalta que o mundo do trabalho, entre o fim do século 19 e o início do século 20, vivenciou um fenômeno econômico chamado de "globalização do capitalismo", havendo mudanças nas formas de mercado mundial, que por sua vez modifica o significado do trabalho e sua dinâmica.

Esse processo de evolução do capitalismo acarreta vários reflexos nas relações e na forma de trabalho. O novo padrão estabelecido requer novas exigências do trabalhador, levado a se adequar às novas características estabelecidas, uma delas, o que se entende por flexibilidade e racionalidade, as quais se vinculam à organização da produção de maneira lógica, tornando os processos mais funcionais, práticos, eficazes e simplificados. Refere-se também, entre outras coisas, ao fato de se descobrir e eliminar seqüências desnecessárias por parte dos trabalhadores, algo também relativo ao empenho da racionalização (IANNI, 1994, p. 5).

A busca pela simplificação da organização do modo de produção, por sua vez, leva o trabalhador a pensar sobre o seu trabalho na totalidade, ou seja, ocorre uma separação entre o trabalho e o produto do trabalho (IANNI, 1994, p. 7). Permite que o trabalhador pense, ainda que minimamente, sobre todo o processo de criação do produto que fabrica, pois o que existe é uma cadeia produtiva, na qual várias operações envolvem a confecção de um produto, em que uma pessoa concebe a ideia e outra a produz. A flexibilização também está vinculada ao fato de a empresa buscar sempre estar interligada a outros lugares, de modo que requer um trabalhador que seja polivalente, que assuma várias funções e atividades.

Outra característica do mundo do trabalho no modo de produção capitalista é fazer com que os trabalhadores passem a acreditar que a responsabilidade de manter-se empregado ou estar desempregado é atribuição exclusivamente dele próprio, ou seja, surge um novo aspecto chamado de “empregabilidade”, que é exatamente essa capacidade que o trabalhador deve ter, que por sua vez serve de justificativa para se transferir o encargo de um sistema que possui como particularidade de sua estrutura, o desemprego. Sobre isso, ressalta Gentili (2000 apud OLIVEIRA, 2014), que em decorrência do reconhecimento dos limites impostos pelo desenvolvimento do capitalismo, a dupla emprego/desemprego entrelaçou-se, tornando-se inseparável, colocando como conceito central a ser pensado, em virtude da incerteza de se arranjar um trabalho, a empregabilidade.

Nesse sentido, a educação exerce influência direta nesse processo, pois também se vê submetida aos moldes da lógica capitalista, sendo responsável pela formação de indivíduos que se encaixem nas exigências estabelecidas pelo modo de produção no qual está inserida. Assim, o setor educacional muitas vezes se vê impelido a se adequar às mudanças do mundo do trabalho para formar pessoas capazes de se encaixarem em um sistema excludente e incerto.

3. O trabalho como princípio educativo no ensino médio integrado e sua importância para a formação humana integral

Ao se afirmar o ser humano como produtor de sua existência por intermédio do trabalho, com o qual transforma a natureza ao seu favor, considera-se o trabalho como princípio educativo. Todavia, deve-se considerar também a constituição do trabalho como prática econômica, posto que, para a produção de riquezas voltadas

para a satisfação das necessidades humanas, faz-se necessária a profissionalização. Contudo, a concepção de integração deve pensar sem dissociação as categorias: trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Esse tipo de formação agrupa valores ético-políticos e conteúdos históricos e científicos que compõem a práxis humana (RAMOS, 2004 *apud* BRASIL, 2007), opondo-se à formação somente para o mercado de trabalho.

A concepção de integração deve pensar sem dissociação as categorias: trabalho, ciência, cultura e tecnologia

A práxis, por sua vez, como afirma Cunha Jr. (2008), configura-se como a superação de uma determinada situação que nasce da relação com a atividade prática e suas contradições econômicas. Dessa forma, a práxis se associa à ação política, visando à superação da situação dada, sendo mais ampla qualitativamente do que a ação resultante de um trabalho, estando sempre associada à ação política para a transformação de uma realidade. Para Vázquez (1968 *apud* ARAUJO; RODRIGUES, 2010), a práxis não faz referência a uma atitude somente de observação da realidade, e sim a uma posição política que desponta para uma transformação, por meio da imersão dos homens na esfera material e social, visando atender às necessidades revolucionárias.

A ideia de ciência é a sistematização de parte do conhecimento na forma de conceitos representativos das relações apreendidas na realidade. O conhecimento é uma parte da realidade concreta ou da realidade concreta tematizada e as disciplinas científicas constituem os campos da ciência (RAMOS, 2004 *apud* BRASIL, 2007).

A tecnologia, por sua vez, é a conversão da ciência em força produtiva, podendo ser definida como mediação entre ciência (apreensão e desvelamento do real) e produção (intervenção no real). A cultura, nesse aspecto, deve ser entendida em um sentido abrangente, que articula o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de vida de uma determinada população. Nesse sentido, uma formação integrada pressupõe permitir aos estudantes o acesso aos conhecimentos científicos e a reflexão sobre os padrões culturais estabelecidos e que constituem as normas de conduta de um grupo social (RAMOS, 2004 *apud* BRASIL, 2007). Tais pressupostos norteiam a formação na perspectiva da integração, portanto, a proposta de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional deve levá-los em consideração.

4. As perspectivas da coordenação pedagógica: uma análise das práticas de gestão desenvolvidas

Destaca-se, inicialmente, que o trabalho do coordenador pedagógico é imprescindível para a gestão da escola, pois é um profissional envolvido em todos os processos e atividades da instituição, estabelecendo contato direto com todos os sujeitos da comunidade escolar, alunos, professores, pais, equipe de apoio e demais funcionários.

Para Orsolon (2003), as práticas administrativas e pedagógicas desenvolvidas na escola formam as relações e as interações que as pessoas estabelecem em seu interior e definem formas e modelos para o fazer docente. De modo que, quando os professores percebem movimentos da gestão escolar voltados para a mudança de determinado aspecto de sua prática, essa circunstância pode se constituir em um fator sensibilizador.

Ao analisar as falas dos coordenadores, compreende-se que estes possuem clareza das especificidades de seu trabalho, uma vez estando envolvidos em todas as atividades e com todos os sujeitos, esforçam-se para que coordenação pedagógica, coordenação de área e coordenadores de estágio trabalhem juntos, potencializando o processo de práticas de integração na referida escola.

Eu diria que é um trabalho holístico, porque o coordenador trata de: projetos, aluno, ele trata de professor. Toda e qualquer atividade, além da pedagógica e da administrativa, ele é envolvido, faz parte da vida acadêmica administrativa da instituição (Coordenador A).

A gente também trabalha na questão da formação profissional, sobre como fazer e manter essa integração, já com os coordenadores de área, não só os coordenadores pedagógicos, e os coordenadores de estágios. Então, a coordenação pedagógica eu vejo até como um eixo dentro da escola (Coordenador B).

O trabalho do coordenador envolve montar calendário, estar dentro das programações. É trabalhar diretamente com os professores, com as programações da escola. Mas enquanto o meu trabalho é assim, o da outra coordenadora da manhã é mais com os alunos e eu sou mais com a parte burocrática (Coordenador C).

Com base nas falas dos entrevistados, percebe-se que na própria coordenação pedagógica existe uma certa dificuldade em manter o processo de integração no que se refere à gestão do trabalho na escola. Existe uma divisão entre os coordenadores, sendo um direcionado para o trabalho com os professores, outro para o trabalho com os alunos, e outro para atuar mais na parte burocrática, com relatórios, montagem de horários, entre outras atividades.

Entende-se aqui que o trabalho, se organizado de forma fragmentada, interfere negativamente no desenvolvimento da instituição, tendo em vista que a integração e o trabalho coletivo, nas tarefas realizadas na coordenação pedagógica, refletem-se em todos os aspectos, até mesmo no trabalho do professor em sala de aula. Como exemplificado nas teorias citadas nas sessões anteriores, as práticas administrativas e pedagógicas e as interações estabelecidas na escola definem e influenciam o fazer docente.

Para Placco (2003), lidar com o planejamento, o desenvolvimento profissional e a formação do educador, bem como com as relações sociais e interpessoais que existem na escola, significa lidar com a complexidade do humano, com a formação de um ser que pode ser sujeito de transformação de si e da realidade, realizando,

ele mesmo, essa formação, como resultado de sua intencionalidade. Esse processo exige dos coordenadores pedagógico-educacionais, direção, professores e formadores de professores, que sejam capazes de lutar pelas importâncias de seu trabalho, organizar rotinas, interromper quando necessário, construir e ampliar em si mesmos a consciência dessa sincronicidade (PLACCO, 2003). Dessa forma, compreende-se que, ao organizar as atividades da escola, o coordenador pedagógico está desenvolvendo relações interpessoais com os sujeitos da instituição.

Ao analisar as falas dos coordenadores, percebe-se que existe uma organização, integração, união ao planejar as atividades na instituição, e um acompanhamento da proposta de trabalho do professor e do conteúdo programático. Conforme a declaração a seguir:

[...] A gente procura, no início do ano, fazer uma jornada pedagógica, que visa elaborar nosso calendário escolar e nele colocar todas as atividades desenvolvidas na escola junto com o professor. É daí que sai a proposta de trabalho do professor, com projetos e com a parte acadêmica de conteúdo programático (Coordenador A).

Porém, também se nota certa divergência nas respostas dos entrevistados, no que se refere ao acompanhamento, pois existem afirmações que dizem não ter conhecimento das atividades e do conteúdo ministrado pelo professor, seu acompanhamento se dá apenas pelo diário de classe:

Não é como na educação infantil, em que a gente tem esse acompanhamento. Na verdade, a gente nem sabe se eles têm o conteúdo daquela fase mesmo. O que a gente tem de acompanhamento é pelo diário de classe, mas não diretamente a coordenação e o professor fazendo isso juntos (Coordenador C).

Ao analisar as falas dos coordenadores, vê-se que existe uma contraposição de opiniões, pois de acordo com a fala de um dos entrevistados, esse acompanhamento é feito basicamente por intermédio de um diário de classe.

Existe, também, uma falta de comprometimento do professor no que se refere à entrega de seu conteúdo programático a ser ministrado e dos projetos a serem desenvolvidos. Nota-se, portanto, que o trabalho da coordenação pedagógica da instituição esbarra na falta de comprometimento de alguns professores, o que impede o bom desenvolvimento do trabalho e a materialização do Ensino Médio Integrado.

Ao analisar as falas dos entrevistados com relação ao acompanhamento pedagógico das atividades do professor na escola, depreende-se que o aluno, nessa questão, pode ser visto como um termômetro, pois permite que o coordenador perceba o trabalho que o professor desenvolve. A representação dos estudantes no conselho de classe também é uma ferramenta utilizada para que esse acompanhamento seja feito, uma vez que os alunos trazem da sala de aula o que a turma sente, seus questionamentos e reivindicações.

O simulado realizado na instituição também serve como ferramenta de acompanhamento das atividades dos professores, tendo em vista que é uma forma de ana-

lisar se os conteúdos das disciplinas estão sendo ministrados, de que forma, e se todos os professores da mesma disciplina estão em conformidade com eles.

As estratégias da coordenação de acompanhamento pedagógico do trabalho do professor na escola incluem algumas análises sobre as opiniões dos alunos, as sugestões deles sobre o desenvolvimento do trabalho do professor. Como afirma Orsolon (2003), é importante estabelecer parceria com o aluno e incluí-lo no processo de planejamento do trabalho docente, pois o aluno é um dos agentes mobilizadores da mudança do professor. É fundamental criar oportunidades e estratégias para que o aluno participe, com suas opiniões, sugestões e avaliações, no processo de planejamento do trabalho docente, pois é uma maneira de tornar o processo de ensino e de aprendizagem mais significativo para o aluno e para o professor. E dentre as oportunidades constam a criação de espaços para ouvi-los sistematicamente sobre o processo escolar em que estão inseridos. O olhar do aluno estimula o professor a refletir e avaliar, com frequência, seu plano de trabalho e redirecioná-lo.

É importante estabelecer parceria com o aluno e incluí-lo no processo de planejamento do trabalho docente

No que se refere à avaliação das atividades do professor na escola, baseia-se nas análises cotidianas feitas pelos coordenadores das propostas feitas pelos professores, por exemplo, nos projetos que a escola proporciona e cuja realização envolve toda a instituição. É por meio dessa análise que os coordenadores avaliam o trabalho do professor.

Existe, também, o acompanhamento individual, por meio das fichas individuais de cada aluno. Se constatado algum problema de relacionamento, o professor é chamado e a situação é avaliada e ponderada. Além disso, as entrevistas constataram a abertura para se avaliar o professor por escrito, o que se configura um contraponto nas respostas, pois a maioria dos entrevistados revelou que a avaliação do professor é feita no acompanhamento de suas práticas no cotidiano e pelos registros individuais dos alunos. Essas práticas configuram-se um fator favorável na construção do Ensino Médio Integrado, tendo em vista que a proposta necessita de um acompanhamento mais específico.

De acordo com as análises, percebe-se que os coordenadores pedagógicos da escola veem a construção do Ensino Médio Integrado na instituição como algo ainda não estruturado, pois ainda existem práticas que estão distantes dos referenciais teóricos e legais. No que se refere ao planejamento, a fala dos entrevistados revela que não existe a integração entre a equipe de professores. Porém, os projetos que a escola oferece (“namorados bem informados”, “sustentabilidade”, “Halloween”, “caravana literária”, “amostra cultural”, “jogos” etc.) se configuram como um passo importante para a efetivação da integração, porque são uma proposta de várias disciplinas juntamente com o apoio da coordenação pedagógica. É nesse momento, na compreensão dos coordenadores, que a integração começa a aparecer nas práticas da escola:

Você vê, por exemplo, Halloween: é uma proposta de várias disciplinas junto com a coordenação. Então aí eu vou integrando, vejo nascer a integração, longe, pequena, mas nós ainda temos que integrar muito, nós ainda temos que estudar muito (Coordenador A).

De acordo com Araujo (2010), uma equipe unida é um fator importante para a construção de um ensino médio que garanta uma educação de qualidade. Um fato que não pode deixar de ser ressaltado como ponto que favorece a integração na escola é a boa convivência entre a equipe.

A nossa escola é um grupo amigo, a professora de marketing é amiga do de física; o de educação física é amigo do de artes, então a gente tem essa facilidade porque a gente é um grupo forte, um grupo amigo (Coordenador A).

No que se refere às dificuldades apontadas para a efetivação do Ensino Médio Integrado, os entrevistados apontam o currículo vigente na escola, pois a matriz curricular possui as disciplinas do núcleo comum e técnico separadas, e afirmam ainda que o currículo da escola não corresponde ao currículo que se pretende para o Ensino Médio Integrado.

Por que eu teria o meu currículo de Geografia voltado para o meu curso de Comércio? Essa é a proposta da integração, a minha matemática dando apoio para curso de Marketing, mas isso ainda não é realidade (Coordenador A).

Sobre o entendimento dos coordenadores pedagógicos referente ao Ensino Médio Integrado, percebe-se que alguns possuem a ideia de integração apenas como sobreposição de conteúdos:

Ao mesmo tempo que você dá os conteúdos do núcleo comum, que é o básico (geografia, história, filosofia...), tem a disciplina do profissionalizante e você tem que fazer o engajamento desse aluno com a realidade, com os campos de estágios, tem que dar esse acompanhamento pra ele, tem que viabilizar toda a forma da coerência entre esse conteúdo que é mais específico de cada curso com os conteúdos elencados na base do núcleo comum pela LDB (Coordenador B).

Vê-se o Ensino Médio Integrado como oportunidade diferenciada para os alunos, pelo fato de proporcionar tanto a formação básica quanto a profissional. Porém, outra dificuldade apontada pelos entrevistados refere-se à falta de uma formação capaz de dar suporte aos conhecimentos sobre o Ensino Médio Integrado e à equipe da escola, o que acarreta dificuldades para a sua efetivação.

Um dos fatores que influencia negativamente a gestão pedagógica do ensino médio integrado, assim que como pontua Costa (2012 *apud* ARAUJO, 2010), é não haver programas pertinentes de formação dos docentes e gestores orientados pela proposta de ensino integrado.

O Ensino Médio Integrado é tido como uma experiência nova entre os coordenadores entrevistados, pois a maioria deles não tiveram experiências anteriores com

essa forma de oferta. Quando os coordenadores foram questionados se entendem que o ensino médio integrado prepara o aluno para ingressar em uma instituição de ensino superior, houve um contraponto nas opiniões, pois uns afirmam que a escola dá a base necessária para que o aluno possa ingressar em um curso de ensino superior. Em contrapartida, existem falas que afirmam que a escola não faz essa preparação, o aluno quando almeja entrar na universidade procura um curso preparatório para poder realizar o processo seletivo.

Esse é um grande fator limitador para a efetivação do Ensino Médio Integrado na escola estudada, tendo em vista que é função da Educação Básica, de acordo com o artigo 22 da LDB, desenvolver o educando garantindo-lhe formação indispensável para o exercício da cidadania e proporcionar-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Ou seja, o Ensino Médio Integrado deve garantir aos seus egressos uma formação capaz de dar suporte tanto para o exercício de profissões técnicas como para o ingresso em estudos posteriores e para o exercício da cidadania.

Os entrevistados também disseram que a construção do PPP é coletiva, o que demonstra um avanço na gestão e na organização do trabalho pedagógico. Porém, apesar do esforço para que todos fossem ouvidos, esse processo de construção ocorreu com certa dificuldade, pois não houve participação presencial dos pais de alunos, já que a construção se deu a distância, por intermédio dos alunos que levaram os questionários utilizados como ferramenta para a construção do PPP.

A elaboração do PPP partiu da iniciativa de uma coordenadora, ao mesmo tempo em que outras não tiveram participação ativa no processo. Contudo, ao analisar o PPP da instituição, verifica-se a qualidade do documento no que se refere aos seus conceitos, valores e concepções.

Geglio (2003) entende a formação continuada do professor em serviço como sendo aquela que acontece no próprio local de trabalho, portanto, na escola. De maneira que isso ocorra eventualmente, mas de forma contínua. “Um contexto natural e legítimo para o desenvolvimento dessa prática. Uma ação que acontece com o coletivo, e no coletivo dos pares, juntamente com a figura do coordenador pedagógico” (GEGLIO, 2003, p. 113).

No que concerne à formação continuada dos professores, as falas dos entrevistados revelou com muita objetividade a ausência desse tipo de atividade na escola, essa carência é suprida por reuniões, encontros, e consultas na internet, e pelo fato de a escola contar com uma unidade da Seduc em seu espaço, o que facilita o acesso a palestras, cursos, etc. Entretanto, a participação nessas atividades fica a critério dos próprios professores.

Ao analisar todas as falas dos entrevistados, percebe-se que há um esforço, apesar das limitações e dificuldades, para que a gestão pedagógica da instituição seja concretizada, de maneira que haja a integração dos alunos, professores e coordenadores de ensino e de integração; diálogo e a boa convivência da equipe favorece a integração do ensino.

No que diz respeito ao planejamento, a coordenação pedagógica da escola oferece momentos como a “jornada pedagógica”, que favorece a construção de práticas integradoras e de acompanhamento do trabalho do professor. No que concerne aos seus conhecimentos sobre Ensino Médio Integrado, existem algumas distorções no entendimento, pois para alguns coordenadores o ensino médio integrado é tido apenas como superposição de disciplinas, e outros possuem um entendimento mais coerente e em conformidade com a proposta de ensino, o que é muito comum por causa da falta de formação específica, que, inclusive, é ressaltada em algumas falas.

5. Considerações finais

Por meio dos resultados desta pesquisa, percebe-se que a gestão pedagógica da instituição, desenvolvida pelos coordenadores do turno da manhã esforça-se para desenvolver um trabalho que atenda aos professores, alunos, pais de alunos e funcionários, apesar de certa ramificação no trabalho, pois em algumas falas se evidencia que cada coordenador trabalha com uma especificidade, ou seja, um coordenador se volta apenas para os alunos, outro para o acompanhamento dos professores, e outro para as práticas mais burocráticas.

A coordenação pedagógica da escola acompanha, planeja e avalia o trabalho dos professores, de forma organizada e intencional, embora em algumas falas existam contrapontos que desarticulem essa ideia.

Existem pontos muito favoráveis à concretização do Ensino Médio Integrado na instituição, como a construção coletiva do PPP, a realização de projetos complementares às atividades desenvolvidas em sala de aula, a boa convivência entre equipe como um todo, a existência de jornadas pedagógicas e conselhos de classes que contam com a representação de todos os sujeitos da comunidade escolar se configuram como práticas que favorecem a proposta de integração e gestão democrática.

Dessa forma, afirma-se que a escola aponta para uma perspectiva de formação em conformidade com as concepções e princípios que norteiam a proposta de integração, apesar de possuir algumas fragilidades citadas no decorrer deste trabalho, tais como: a ideia de integração apenas como sobreposição de conteúdo e a falta de uma formação capaz de dar suporte à equipe da escola no que se refere aos conhecimentos sobre o Ensino Médio Integrado.

Por fim, conclui-se que a gestão pedagógica desenvolvida na escola ainda não conseguiu efetivar o Ensino Médio Integrado, mas destaca-se que houve melhorias significativas na escola, considerando a presença do conceito de integração na construção democrática do PPP, o que se configura como passo importante nessa direção.

Notas

¹ Instrumento de tortura.

Referências

- ARANHA, Antônia Vitória S.; DIAS, Deise de Sousa. O trabalho como princípio educativo na sociabilidade do capital. *In*: MENEZES NETO, Antonio J. de *et al.* (org.). **Trabalho, política e formação humana**: interlocuções com Marx e Gramsci. São Paulo: Xamã, 2009. p. 115-127.
- ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Práticas pedagógicas e ensino integrado**. Belém: UFPA, 2010. Projeto de Pesquisa CNPq (2010-2013).
- ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson do Socorro (org.). Referências sobre práticas formativas em educação profissional: o velho travestido de novo frente ao efetivamente novo. **Téc. Senac: a R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, n.2, v. 36, p. 51-63, maio/ago. 2010.
- ARROYO, Miguel. O direito do trabalhador à educação. *In*: MINAYA, Carlos *et al.* **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 1989. p. 43-58.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Documento base para o ensino médio integrado**. Brasília, DF: MEC, 2007.
- BRAVERMAN, Harry. Trabalho e força de trabalho. *In*: BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981. p. 49-60.
- CANALI, H. H. B. B. A trajetória da educação profissional no Brasil e os desafios da construção de um ensino médio integrado à educação profissional. *In*: SIMPÓSIO SOBRE TRABALHO E EDUCAÇÃO, 5., 2009, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: UFMG, 2009.
- CUNHA JUNIOR, Dirley da. Epistemologia e modernidade: o positivismo: Comte. **Revista FGV Direito**, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: http://academico.direitorio.fgv.br/wiki/Epistemologia_e_Modernidade. Acesso em: 4 out. 2011.
- GASKELL, George; BAUER, Martin W. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- GEGLIO, Paulo César. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003. p. 113-118.

- IANNI, Octávio. O mundo do trabalho. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 2-12, jan./mar. 1994.
- NOSELLA, Paolo. **A escola profissional de São Carlos**. São Carlos: EDUFSCar, 1998.
- NOSELLA, Paolo. Gramsci e os educadores brasileiros. *In*: NOSELLA, Paolo. **Qual compromisso político?: ensaios sobre a educação brasileira pós-ditadura**. 2. ed. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2002. p. 114-123.
- NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 12, n. 34, p. 137-151, 2007.
- OLIVEIRA, Ramon de. **Globalização e as reformas do ensino médio e da educação profissional nos anos 90**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção Formação pedagógica, v. 4).
- ORSOLON, Luzia Angelina Marino. Trabalhar com as famílias: uma das tarefas da coordenação. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003. p. 177-200.
- PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003. p. 47-60.
- RAMOS, Marise Nogueira. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília, DF: MEC/Sentec, 2004. p. 37-51.
- SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782007000100012&script=sci_arttext. Acesso em: 8 jan. 2013.
- SEVERINO, Antônio Joaquim Severino. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, Jamerson A. A. As especificidades das políticas de qualificação profissional para a juventude. *In*: OLIVEIRA, Ramon de (org.). **Jovens, ensino médio e educação profissional: políticas públicas em debate**. Campinas: Papius, 2012.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de Souza. O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003.