

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANA PAULA FURTADO SOARES PONTES

ENSINO MÉDIO INTEGRADO:  
FORMAÇÃO POLITÉCNICA COMO HORIZONTE?

Recife (PE)

2012

ANA PAULA FURTADO SOARES PONTES

ENSINO MÉDIO INTEGRADO:  
FORMAÇÃO POLITÉCNICA COMO HORIZONTE?

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação na área de concentração Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ramon de Oliveira

Recife (PE)

2012

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

P814e Pontes, Ana Paula Furtado Soares.  
Ensino médio integrado: formação politécnica como horizonte? /  
Ana Paula Furtado Soares Pontes. – Recife: O autor, 2012.  
259 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Ramon Oliveira.  
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.  
Programa de Pós-graduação em Educação, 2012.  
Inclui bibliografia e Apêndices.

1. Ensino técnico - Currículos. 2. Ensino médio integrado.  
3. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba -  
IFPB. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Oliveira, Ramon. II. Título.

CDD 375.6 (22. ed.) UFPE (CE2012-39)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ENSINO MÉDIO INTEGRADO: FORMAÇÃO POLITÉCNICA COMO  
HORIZONTE?

COMISSÃO EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Ramon de Oliveira  
1º Examinador/ Presidente

---

Prof. Dr. Dante Henrique Moura  
2º Examinador

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Lúcia Felix dos Santos  
3ª Examinadora

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria da Salete Barboza de Farias  
4ª Examinadora

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Márcia Maria de Oliveira Melo  
5ª Examinadora

Recife, 21 de março de 2012.

## AGRADECIMENTOS

Às minhas filhas Juliana e Ana Beatriz, fontes de amor e aprendizados.

A Carlos Antônio, companheiro fundamental em minha vida.

Às minhas irmãs Carmen e Lene, pelo carinho e estímulo constantes.

A Ramon Oliveira, pela orientação e apoio na construção desse trabalho. Meu reconhecimento e agradecimento especial.

A Dante Henrique Moura e Márcia Melo, pelas contribuições valorosas ao meu projeto de qualificação.

À Direção Geral, aos professores e aos demais gestores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia *Campus* João Pessoa, pela receptividade e colaboração nessa pesquisa.

Às pedagogas do IFPB/*Campus* João Pessoa, meu agradecimento especial pela participação nos diversos momentos da pesquisa.

Aos professores e às professoras do Doutorado em Educação da UFPE, pela contribuição à minha formação profissional.

À Secretaria da Pós-Graduação em Educação, pelo apoio e disponibilidade em atender a todos com presteza e atenção.

## RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar como o Ensino Médio Integrado (EMI) se constitui em seus aspectos institucionais, organizacionais e político-pedagógicos na materialidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba/*Campus* João Pessoa e para qual perspectiva de formação ele sinaliza. A pesquisa foi realizada em duas etapas. Inicialmente, um estudo exploratório a partir da técnica de grupo focal com vinte e três professores e, posteriormente, a realização de entrevistas com professores dos cursos de EMI de Eletrotécnica e de Mecânica e com membros da equipe pedagógica, além da análise de documentos. Os nossos resultados dão conta de que os projetos pedagógicos dos cursos foram elaborados de forma aligeirada, não envolvendo discussões conceituais mais profundas. O processo de definição do currículo dos cursos foi permeado por conflitos de poder em que a força da vocação institucional se traduziu na hegemonia da formação voltada para o saber técnico. Os professores enfrentaram várias dificuldades no desenvolvimento da proposta de EMI, identificadas como de natureza conceitual, política, organizacional e pedagógica, especialmente no momento de expansão e da construção de sua nova institucionalidade como Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia, quando priorizou ações de cunho administrativo e organizacional. A preocupação com a Reforma recaiu sobre aspectos metodológicos (dimensão técnico-pedagógica) em detrimento da sua perspectiva política (que aluno formar, para que tipo de sociedade). Assim, concluímos que o desenvolvimento da proposta do EMI no IFPB/*Campus* João Pessoa se restringiu a mudanças na organização da matriz curricular concebida em termos estreitos de ajustes de cargas horárias e direcionamentos das disciplinas de Formação Geral para as necessidades da área técnica. Os cursos de EMI em análise não se efetivaram na prática e o Ensino Médio Integrado não se constituiu um projeto de travessia para uma nova realidade e a perspectiva de formação omnilateral não se materializou no desenvolvimento dos cursos.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado. Politecnia. Currículo Integrado.

## ABSTRACT

The objective of this study was to analyse how the Integrated High School (IHS) was structured in its institutional, organizational, political and educational aspects at the *Federal Institute of Education, Science and Technology of Paraíba (IFPB) / Campus João Pessoa* and also to analyse which training perspective it works with. The survey was carried out in two phases. Initially, an exploratory study using a group technique with twenty-three teachers was done, later teachers and members of the pedagogical staff of the IHS of the Electrical and Mechanical courses were interviewed, and also documents were analysed. The results indicate that the educational projects of the courses were designed in such a hurry that there was not enough time for deeper conceptual discussions. The process of defining the course syllabus was permeated by power struggles in which the strength of the institutional role was shown by the hegemony of the scientific and technical knowledge. The teachers faced various conceptual, political, organizational and pedagogical problems in the development of the proposal for the IHS, especially during the Institute's expansion and also the development of its new institutionality as a Federal Institute of Science and Technology, when it prioritized administrative and organizational actions. The preoccupation with the Reform focused on the methodological aspects (technical and pedagogical dimension) at the expense of its political perspective (which student to educate, and to which kind of society). Thus, the conclusion is that the development of the proposal to implement the IHS in the IFPB / *Campus João Pessoa* was restricted to changes in the organization of the syllabus by making adjustments in the workloads and guidance of the subjects of General Knowledge to the needs of the technical field. The Integrated High School project of the courses under analysis was not put into practice and the IHS was not set up as a project of passage to a new reality and because of that the perspective of a broader formation did not become a reality in the development of the courses.

**Keywords:** Integrated High School. Polytechnic. Integrated Syllabus.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fotografia 1 -	Escola de Aprendizes e Artífices da Paraíba funcionando no Quartel da Polícia Militar, na Praça Pedro Américo.....	92
Fotografia 2 -	Fachada do IFPB/ <i>Campus</i> João Pessoa em 2010.....	96
Gráfico -	Distribuição dos docentes da Formação Geral e da Formação Profissional do IFPB/ <i>Campus</i> João Pessoa dos Cursos Técnicos Integrados de Eletrotécnica e de Mecânica por área(1) e titulação, em 2011.....	111

## LISTA DE TABELAS

- Tabela 1 - Distribuição dos docentes da Formação Geral do IFPB/*Campus* João Pessoa dos Cursos Técnicos Integrados de Mecânica e de Eletrotécnica por Área (1) e titulação, em 2011.....109
- Tabela 2 - Distribuição dos docentes da área profissional do IFPB/*Campus* João Pessoa dos Cursos Técnicos Integrados de Eletrotécnica e de Mecânica por titulação, em 2011.....110

## LISTA DE SIGLAS

ABRH - Associação Brasileira de Recursos Humanos  
ANPEd - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação  
ANPEI - Associação Nacional de Pesquisa Industrial  
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento  
CAS - Comissão de Assuntos Sociais  
CBAI - Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial  
CEB - Câmara de Educação Básica  
CCJ - Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania  
CEFET- PB - Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba  
CEFETs - Centros Federais de Educação Tecnológica  
CENAFOR - Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional  
CFE - Conselho Federal de Educação  
CGT - Confederação Geral dos Trabalhadores  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
COAGRI - Coordenação Nacional do Ensino Agrícola  
CONCEC - Conselho Consultivo Empresarial para a Competitividade  
CONIF - Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica  
CONSED - Conselho Nacional dos Secretários de Educação  
COPEd - Coordenação Pedagógica  
CP - Conselho Pleno  
CRUB - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras  
CUT - Central Única dos Trabalhadores  
DAE - Departamento de Apoio ao Ensino  
DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais  
DCNEPTNM - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica de nível médio  
DDE - Departamento de Desenvolvimento Educacional  
DE - Dedicção exclusiva  
DGEP - Diretoria de Gestão de Pessoas  
DEI - Diretoria do Ensino Industrial

DIEESE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudo Sócio-Econômicos

Dinter - Doutorado Interinstitucional

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EMI - Ensino Médio Integrado

Enem - Exame Nacional do Ensino Médio

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

FAT - Fundo do Amparo ao Trabalhador

FDC - Fundação Dom Cabral

FDE - Fórum de Dirigentes de Ensino

FIEP - Federação Interestadual das Escolas Particulares

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

Fundep - Fundo de Desenvolvimento do Ensino Profissional e Qualificação do Trabalhador

FINEP - Financiadora de Estudos e Projetos

FUNETEC - Fundação de Educação Tecnológica

GF - Grupo focal

IFPB - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPI - Imposto sobre Produtos Industrializados

IR - Imposto de Renda

LBA - Legião Brasileira de Assistência

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MCT - Ministério da Ciência e Tecnologia

MEC - Ministério de Educação

MICT - Ministério da Indústria, Comércio e Turismo

Minter – Mestrado interinstitucional

MCT/CNPq – Ministério da Ciência e Tecnologia/Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

MP3 - Mídia Player 3

MTb - Ministério do Trabalho

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PBQP - Programa de Apoio à Capacitação Tecnológica da Indústria

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PDI - Projeto de Desenvolvimento Institucional

Pisa - Programa Internacional de Avaliação de Alunos  
PL - Projeto de Lei  
PNE - Plano Nacional de Educação  
PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional  
ProJovem - Programa Nacional de Inclusão de Jovens  
Pronatec - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego  
PUC/MG - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais  
SEB - Secretaria de Educação Básica  
SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas  
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade  
SEED - Secretaria de Educação a Distância  
SEESP - Secretaria de Educação Especial  
SEFOR - Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional  
SEMTEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica  
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial  
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial  
SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural  
SENAT - Serviço Nacional de Aprendizagem dos Transportes  
SMO - Séries Metódicas Ocupacionais  
SESG - Secretaria de Segundo Grau  
Sesu - Secretaria de Educação Superior  
SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
SINASEFE - Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica  
T-40 – regime de contratação de 40 horas  
T-20 - regime de contratação de 20 horas  
TWI - *Training Within Industry*  
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro  
UNDIME - União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação  
UNED - Unidade de Ensino Industrializada  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UNICAMP - Universidade de Campinas, USP - Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
1 Percurso metodológico.....	19
2 Estrutura e organização do trabalho.....	28
<b>2 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: ELEMENTOS HISTÓRICOS E PANORAMA LEGAL</b> .....	30
2.1 Trabalho e educação: relação ontológica e histórica.....	30
2.2 Profissionalização no Ensino Médio no Brasil: origem e regulamentação.....	37
2.3 A Reforma do Ensino Médio e da Educação Profissional na vigência dos Decretos nº 2.208/1997 e nº 5.154/2004: regulamentações e pressupostos.....	47
<b>3 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO E SEUS FUNDAMENTOS</b> .....	63
3.1 Educação Politécnica e a formação unitária e multilateral do indivíduo.....	63
3.2 Ensino Médio Integrado: proposições e perspectivas teórico-metodológicas.....	71
<b>4 CARACTERIZAÇÃO DO IFPB/CAMPUS JOÃO PESSOA, DA COPED E DE SEUS PROFESSORES</b> .....	91
4.1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba/Campus João Pessoa: origem e caracterização.....	91
4.2 Caracterização da Coordenação Pedagógica (COPED) do IFPB/ <i>Campus</i> João Pessoa.....	99
4.3 Caracterização dos professores do Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico de Eletrotécnica e de Mecânica do IFPB/ <i>Campus</i> João Pessoa.....	104
<b>5 PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO IFPB/CAMPUS JOÃO PESSOA: ALGUNS ASPECTOS DE SUA PROFISSIONALIZAÇÃO E FORMAÇÃO</b> .....	116
5.1 Professores da Educação Profissional e Tecnológica: um pouco de sua história.....	116
5.2 Professores da Formação Geral do EMI de Eletrotécnica e de Mecânica do IFPB/ <i>Campus</i> João Pessoa: aspectos gerais de sua profissionalização e inserção na Educação Profissional e Tecnológica.....	132
5.3 Professores da área técnica do EMI de Eletrotécnica e de Mecânica do IFPB/ <i>Campus</i> João	

Pessoa: aspectos gerais de sua profissionalização e inserção na Educação Profissional e Tecnológica.....	138
--	-----

## **6 A PROPOSTA DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFPB/CAMPUS JOÃO PESSOA.....144**

6.1 Os projetos pedagógicos do Ensino Médio Integrado de Eletrotécnica e de Mecânica do IFPB/ <i>Campus</i> João Pessoa: fundamentos e desenho curricular.....	144
--	-----

6.2 A construção da proposta do EMI do IFPB/ <i>Campus</i> João Pessoa.....	155
---	-----

## **7 ENSINO MÉDIO INTEGRADO: A VIVÊNCIA DA PROPOSTA NO IFPB/CAMPUS JOÃO PESSOA NA VISÃO DE SEUS PROFESSORES E DA EQUIPE PEDAGÓGICA.....173**

7.1 O desenvolvimento da proposta do EMI no IFPB/ <i>Campus</i> João Pessoa: dificuldades e implicações de natureza político-organizacional e pedagógica.....	173
---	-----

7.1.1 A criação do Instituto e sua expansão.....	174
--	-----

7.1.2 As condições de trabalho docente no IFPB/ <i>Campus</i> João Pessoa.....	183
--	-----

7.1.3 O desconhecimento dos fundamentos da proposta do EMI.....	187
---	-----

7.1.4 A resistência dos professores do IFPB/ <i>Campus</i> João Pessoa ao trabalho da COPED.....	196
--	-----

7.1.5 A hegemonia do saber técnico-científico.....	204
--	-----

7.2 A organização e vivência do trabalho pedagógico do EMI de Eletrotécnica e de Mecânica do IFPB/ <i>Campus</i> João Pessoa: um projeto de travessia?.....	208
---	-----

7.2.1 A vivência do EMI no IFPB/ <i>Campus</i> João Pessoa.....	209
---	-----

## **8 CONCLUSÕES.....236**

REFERÊNCIAS.....	241
------------------	-----

APÊNDICE.....	253
---------------	-----

(A) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	254
---	-----

(B) - Roteiro do grupo focal.....	255
-----------------------------------	-----

(C) - Formulário de entrevista – Docentes.....	256
--	-----

(D) - Questionário – Pedagogas.....	257
-------------------------------------	-----

(E) - Formulário de entrevista – Pedagogas.....	258
---	-----

## INTRODUÇÃO

Essa pesquisa tem por objetivo analisar como o Ensino Médio Integrado tem se constituído em seus aspectos institucionais, organizacionais e político-pedagógicos e para qual perspectiva de formação ele sinaliza. As inquietações que deram origem à mesma surgiram por ocasião do nosso envolvimento, como pedagoga, no movimento de reforma educacional no âmbito do Ensino Médio e da Educação Profissional vivenciado em uma Instituição da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia a partir da edição da Lei Federal nº 9.394/1996.

A reforma se insere no contexto de reestruturação produtiva, traduzido em um novo regime de acumulação criado em contraposição à rigidez do modelo taylorista-fordista, baseado na flexibilização dos processos de trabalho, dos mercados, dos produtos e dos padrões de consumo (HARVEY, 2005).

Denominado por Harvey (2005) como acumulação flexível, este modelo passou a ser defendido como alternativa ao enfrentamento de tal cenário competitivo<sup>1</sup>, fazendo com que empresas dos setores modernos da economia investissem em inovações na gestão de processos (novas formas de organização do trabalho) e na adoção do sistema de automação flexível (introdução de máquinas flexíveis na produção), visando à flexibilização da produção e a integração de setores e de máquinas (FRIGOTTO, 2000).

Não obstante a compreensão de que a reestruturação produtiva não se deu de forma homogênea em todos os países, ramos e setores, a necessidade de adequação da escola à nova realidade anunciada ganhou destaque no discurso oficial. Os documentos oficiais anunciaram a emergência de mudanças no mundo do trabalho e, com elas, as novas demandas postas para a educação escolar. Nesse sentido, a partir do final da década de 1990, com a edição da Lei Federal nº 9.394/1996, a Educação Profissional e o Ensino Médio foram alvos de importantes mudanças.

Nesse contexto, a ênfase da reforma do Ensino Médio e da Educação Profissional foi investir na melhoria da oferta educacional a partir do atendimento às novas demandas econômicas e sociais apontadas pela globalização e pelo avanço tecnológico de forma a

---

<sup>1</sup> As transformações no mundo do trabalho surgidas a partir da década de 1980 foram impulsionadas num cenário marcado pelo acirramento da competitividade internacional e pela mundialização dos capitais. Segundo Frigotto (1998), vários estudos apontam que a ruptura das fronteiras dos mercados nacionais pela ferrenha competição na realização das mercadorias foi facilitada pelas redes de informação e a tecnologia microeletrônica.

favorecer condições ao país de fazer frente ao cenário de competitividade internacional instalado (MANFREDI, 2002). Aproximou-se, assim, dos interesses imediatos dos empresários e seguiu as recomendações dos organismos internacionais (OLIVEIRA, R., 2005).

Embora não pretendamos discutir a complexa e tumultuada trajetória iniciada em 1989, que culminou na edição da nova LDB, é importante registrar que foram tensos os debates que antecederam sua promulgação. As proposições de emendas, destaques e substitutivos que se sucederam acabaram por desconsiderar a proposta original de LDB legitimada pelos diversos representantes dos segmentos sociais, resultando em um resultado histórico possível que refletiu as forças e os interesses em conflito (SEVERINO, 2003).

O processo envolveu uma série de audiências públicas na Comissão de Educação da Câmara de Deputados, em que participaram deputados, pesquisadores de universidades, de centros de pesquisa, representantes de mais de trinta entidades, organizações científicas, políticas e sindicais congregadas no Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública e outros movimentos sociais organizados.

O projeto apresentado pelo deputado Octávio Elísio acolhia a produção científica e debates que vinham sendo travados pelos movimentos organizados da sociedade civil em torno da educação politécnica. Seu fundamento era a concepção de escola básica unitária, abrangendo o Ensino Médio (KUENZER, 1997). Representava, pois, as lutas da sociedade civil organizada em torno de uma educação voltada para os trabalhadores sob a perspectiva da politécnica. Em seu artigo 38, o texto original previa que a educação escolar deveria propiciar a formação politécnica de forma a favorecer a compreensão teórico-prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo (BRASIL, 1991).

Segundo Rodrigues (2009), o trecho do texto original da LDB que tratava da perspectiva de formação politécnica foi retirado da produção de Saviani “Contribuição à elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação: um início de conversa”, que discutia os conceitos de politécnica e de formação omnilateral, debate que vinha sendo aprofundado desde o início da década de 1980 a partir de um retorno às fontes (Marx e Gramsci), tendo em vista superar visões simplificadoras da concepção marxista de formação humana.

Nos anos que se sucederam, o texto original se descaracterizou, tomando a forma do substitutivo Jorge Hage, que foi interceptado pelo substitutivo Darcy Ribeiro, prevalecendo como texto legal - a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sob o nº

9.394/1996, já no governo Fernando Henrique, que assumia contornos neoliberais explícitos. E a nova LDB afastou-se dos preceitos da educação politécnica, reforçando a dualidade no nível médio com o Decreto nº 2.208/1997.

O conceito de politecnia, segundo Saviani (2003), deriva da problemática do trabalho, tomado como princípio educativo. Nesses termos, a educação é organizada a partir do entendimento do trabalho e sua realidade, de como ele se organiza e se configura na sociedade moderna.

Nesse cenário, o Ensino Médio passou a se configurar como etapa final da educação básica, tornando-se constitucionalmente gratuito e progressivamente obrigatório<sup>2</sup>. Segundo Cury (2002), sob um ponto de vista jurídico, o Ensino Médio possui três funções clássicas: a propedêutica, a profissionalizante e a formativa. Entretanto, para o autor, no contexto da nova LDB é a função formativa que predomina sobre as demais. Em seu art. 35, são previstas as finalidades do Ensino Médio, a saber:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996).

Coerente com a perspectiva dual assumida, o Ensino Médio passou a preparar para o trabalho e apenas *facultativamente* favorecer a habilitação profissional. Esta formação poderia ocorrer nos próprios estabelecimentos de Ensino Médio ou em cooperação com instituições especializadas em Educação Profissional nos termos do então Decreto vigente, o nº 2.208/1997.

No que tange à Educação Profissional, o destaque foi o Decreto supracitado, que estruturou a Educação Profissional nos seguintes níveis: básico – voltado para a qualificação, requalificação e reprofissionalização do trabalhador, independentemente de escolaridade prévia; técnico – visa à habilitação profissional, destinado a alunos egressos ou matriculados

---

<sup>2</sup> A Emenda Constitucional nº 59/2009 dá nova redação ao Inciso I do Art. 208 da Constituição Federal, determinando que a “[...] educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, [seja] assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.”

no Ensino Médio, podendo ser desenvolvido sequencial ou concomitantemente a este; e o tecnológico – direcionado à formação de nível superior na área tecnológica.

Esse Decreto foi uma réplica do Projeto de Lei nº 1.603/1996, que dispunha sobre a Educação Profissional, criando um sistema em separado estruturado em níveis distintos de atendimento. Sua elaboração sofreu influência de avaliações de consultores do Banco Mundial e de outras instituições públicas nacionais.

O PL nº 1.603/1996 tomou corpo a partir das discussões realizadas no Ministério do Trabalho (MTb), no âmbito da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR) e do Ministério de Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC).

Segundo Kuenzer (1997), a base que norteou as discussões envolvendo tais ministérios foi a integração da economia brasileira à globalização traduzida no propósito de formação de um trabalhador de novo tipo. As discussões foram consolidadas no documento intitulado “Questões críticas da educação brasileira”, que ressaltou a necessidade de se refletir sobre as exigências postas pela nova etapa de desenvolvimento das forças produtivas buscando-se alternativas para fazer face às demandas do mercado internacional e interno com ênfase na consolidação do processo democrático de formação do cidadão produtivo.

No contexto da reestruturação produtiva, advindo da revolução tecnológica e da globalização da economia, a flexibilização dos processos produtivos e a introdução de inovações organizacionais impõem novas exigências à formação do trabalhador. Nesse sentido, no referido documento, assinado por representantes de várias entidades<sup>3</sup>, a educação básica de qualidade foi enaltecida como requisito fundamental para a formação profissional

---

<sup>3</sup> O documento foi sistematizado por Salm e Fogaça e supervisionado por Nassim Gabriel Mehedff, presidente da Comissão de Supervisão do Documento Programa de Apoio à Capacitação Tecnológica da Indústria/Ministério do Trabalho (PBQP/MTb), com a participação de representantes das seguintes entidades: SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural, SENAT - Serviço Nacional de Aprendizagem dos Transportes, SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas, MEC - Ministério da Educação e do Desporto, MTb - Ministério do Trabalho, MICT - Ministério da Indústria, Comércio e Turismo, MCT/CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, ABRH - Associação Brasileira de Recursos Humanos, CRUB - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, CONSED - Conselho Nacional dos Secretários de Educação, UNDIME - União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação, CUT - Central Única dos Trabalhadores, CGT - Confederação Geral dos Trabalhadores, FORÇA SINDICAL, CONCEC - Conselho Consultivo Empresarial para a Competitividade, FIEP - Federação Interestadual das Escolas Particulares, UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, FDC - Fundação Dom Cabral, ANPEI - Associação Nacional de Pesquisa Industrial, CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, DIEESE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudo Sócio-Econômicos, FINEP - Financiadora de Estudos e Projetos, MCT - Ministério da Ciência e Tecnologia, PUC/MG - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro, UNICAMP - Universidade de Campinas, USP - Universidade de São Paulo.

requerida em um cenário produtivo cambiante e instável:

Quanto aos impactos das novas tecnologias sobre os perfis ocupacionais, destaca-se a necessidade de uma sólida base de educação geral a partir da qual o indivíduo adquirirá os conhecimentos e habilidades específicas de uma ocupação e estará capacitado para um processo de adequação às constantes mudanças que se prevê que ocorram. (SALM e FOGAÇA, 1995, p. 13-14).

Ainda no referido documento, foi destacada a necessidade de se rever a relação da “Educação Geral e a Educação Tecnológica”, reforçando-se a importância de serem ampliados os conteúdos técnico-científicos nos currículos da Formação Geral ao tempo em que se defendeu que os conteúdos dos cursos técnicos fossem enriquecidos de forma a reduzir ou eliminar seu caráter predominantemente instrumental.

Para Oliveira (2003b, p. 98), os documentos produzidos por ambos os Ministérios à época foram contrários à proposta de ensino dual, defendendo-se a ideia de uma articulação maior entre o Ensino Médio e a Educação Profissional e a valorização da Formação Geral:

É importante destacar que não só em documentos emitidos pelo MTb havia uma visão contrária à dualização entre o ensino profissionalizante e o ensino geral, como o próprio MEC assumiu haver a necessidade de valorização do ensino geral para a qualificação dos trabalhadores. Ao assinarem, em conjunto, o documento de reforma do ensino técnico em 1996, estes dois ministérios defenderam uma concatenação maior entre uma formação geral e uma formação para o trabalho.

Entretanto, as diferenças de concepções se refletiram nas ações e projetos desses ministérios. No MTb, a Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR) manteve o teor das discussões e elaborou seu projeto para a Educação Profissional, sendo destacado por Kuenzer (1997) como uma proposta que, em que pese tenha se vinculado às prioridades do governo neoliberal (consolidação da estabilidade econômica do país e o desenvolvimento sustentado por meio da equidade), avançou em relação à proposta do MEC.

Em seu projeto, a SEFOR apresentou-se como responsável pela articulação da política de emprego, trabalho e Educação Profissional brasileira, “a ser expressa em um programa integrado de qualificação e requalificação, com objetivos bem definidos, tendo como clientela privilegiada os desempregados e os excluídos.” (KUENZER, 1997, p. 57).

Na proposta da SEFOR foram definidas as fontes de financiamento e as parcerias em suas ações, dentre eles o MEC, apontando e respeitando as especificidades da Educação Profissional, articulando-a à educação nacional.

Diferentemente, o MEC, através da SEMTEC, visando ao financiamento do Banco

Mundial, se alinhou a seus princípios, se distanciando da perspectiva assumida em discussões iniciais junto ao MTb. Assumiu, pois, como foco de sua atenção a relação custo-benefício das instituições federais de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), motivado pelas pressões sociais pela democratização do acesso ao Ensino Médio e a necessidade de racionalização dos custos devido à redução dos fundos públicos nacionais e internacionais (KUENZER, 1997).

Destarte, as escolas técnicas e agrotécnicas federais passaram a ser o alvo da atenção. Consideradas de alto custo e de estarem atendendo aos estudantes com interesse no prosseguimento de estudos em cursos superiores, estas instituições receberam críticas por se considerar um desperdício oferecer a profissionalização a altos custos para quem não pretendia seguir a carreira técnica. Sobre a questão Castro (1997, p. 8), consultor do Banco Mundial, se pronunciou:

[...] Ora, faz pouco sentido ensinar máquinas e motores – a custos elevadíssimos – a quem nada mais quer do que passar no vestibular de direito. Mesmo para os que vão cursar engenharia, não parece ser um bom uso dos dinheiros públicos que ocupem uma vaga que poderia ser melhor aproveitada por alguém que vai diretamente para uma ocupação técnica.

Assim, o MEC decidiu pela separação da parte acadêmica da parte profissional sob o ponto de vista conceitual e operacional (KUENZER, 1997), passando a defender a criação de sistemas de ensino em separado como estratégia para atingir os objetivos pretendidos a baixos custos.

A proposta de desvincular o Ensino Técnico do Ensino Médio prevaleceu no anteprojeto de Lei enviado para o Congresso, que recebeu o nº 1.603/1997, seguindo uma perspectiva de otimização dos recursos públicos. Apesar de todas as críticas e embates ao seu teor, seu conteúdo ressurgiu no texto do Decreto nº 2.208/1997.

As críticas ao Decreto foram contundentes. Em especial, o fato de ele instituir as bases para a separação entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico, prevendo que este deveria possuir organização curricular própria e independente do primeiro. Assim, foi reposta a lógica da dualidade estrutural, dissociando a profissionalização da Formação Geral. O entendimento foi que a Formação Profissional dos trabalhadores prescinde de uma sólida formação básica, ideia contrária à tendência mundialmente aceita (KUENZER, 1997).

Em meio aos embates e às críticas ao Decreto nº 2.208/1997, novas expectativas foram geradas com a eleição de Luís Inácio Lula da Silva. Foram retomados processos participativos e de pressão popular em favor de mudanças na Educação Profissional em observância aos preceitos da escola unitária e da formação politécnica (FRIGOTTO,

CIAVATTA, RAMOS, 2005).

Em 2004, o referido Decreto foi revogado pelo Decreto nº 5.154/2004, mas refletindo os conflitos e embates da época, seu texto é considerado tímido, pois embora traga à tona a possibilidade de oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, mantém a oferta nas modalidades anteriores (concomitante e sequencial ao Ensino Médio<sup>4</sup>).

Nesse contexto se situa nossa problemática. As instituições da Rede Federal<sup>5</sup> foram chamadas a desenvolver o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de nível médio (EMI). Segundo o Decreto nº 5.154/2004, a articulação entre os cursos pela via da integração será destinada

[...] 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 a matrícula única para cada aluno [...] (BRASIL, 2004).

Entretanto, vários estudiosos (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005) apontaram os equívocos do novo Decreto e defendem uma concepção integral efetiva e não apenas formal uma vez que, como citado anteriormente, o referido instrumento legal ainda possibilita a permanência de cursos apenas articulados.

Em consonância com as discussões implementadas por pesquisadores do GT Trabalho e Educação da ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação), que ao longo da sua história vem abordando as perspectivas e os desafios da educação do trabalhador e, em observância às discussões que vêm sendo travadas nas instituições de EPT e na atual SETEC (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica), compreendemos a oferta do Ensino Médio Integrado como um desafio em direção a uma perspectiva da formação integral do ser humano e não apenas da sua profissionalização.

Considerando o EMI como uma proposta que se pretende comprometida com a formação do trabalhador em sua integralidade (*omnilateralidade*), perspectiva esta recuperada e reiterada nas discussões e debates que resultaram na revogação do Decreto nº 2.208/1997, compreendemos que a mesma deve ser aprofundada em seus fundamentos e pressupostos. Portanto, deve ser discutida no contexto em que está sendo retomada, na materialidade das instituições que se propõem a assumi-la, analisando-se suas condições e seus determinantes

---

<sup>4</sup> Os cursos subsequentes previstos pelo decreto atualmente em vigor correspondem aos anteriormente identificados como cursos sequenciais ou pós-médios (Decreto nº 2.208/1997).

<sup>5</sup> No corpo deste trabalho, quando mencionamos Rede Federal nos referimos à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

de forma a se obter elementos que venham a contribuir para sua efetivação na perspectiva politécnica.

Em nossa pesquisa, optamos por investigar a concepção e vivência do Ensino Médio Integrado (EMI)<sup>6</sup> na materialidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) *Campus* João Pessoa, a partir do olhar de seus professores e da equipe pedagógica.

Considerando o processo de desenvolvimento do EMI no referido *Campus* e o desafio que representa a construção e a consolidação de uma proposta de integração curricular segundo a perspectiva da politecnia, questionamos:

- Como os professores participaram na Instituição da definição e da recontextualização da política de formação integral no âmbito do EMI preceituada pelo MEC a partir da edição do Decreto nº 5.154/2004?

- Como os professores foram preparados e envolvidos no processo de elaboração dos planos de cursos do EMI, de seu planejamento e de sua vivência?

- Nesse processo, em que medida os professores de diferentes áreas e cursos compartilharam espaços e tempos escolares?

- Como a equipe pedagógica da Instituição encaminhou as ações voltadas para o desenvolvimento da proposta do EMI?

- Como se deu a organização do trabalho pedagógico no EMI?

- Quais as condições institucionais disponíveis para a vivência do EMI?

- Qual a perspectiva de formação que os professores defenderam para seus alunos?

Algumas dessas questões aguçaram o nosso interesse. Mais especificamente, nossa pesquisa partiu da seguinte questão-problema: A forma como docentes concebem e vivenciam o Ensino Médio Integrado (EMI) favorece a sua efetivação na perspectiva politécnica? E, assim, definimos como nosso **objetivo geral**:

- Analisar como o Ensino Médio Integrado tem se constituído em seus aspectos institucionais, organizacionais e político-pedagógicos e para qual perspectiva de formação ele

---

<sup>6</sup> A despeito da Resolução nº 01/2005 que atualiza as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004 utilizar a nomenclatura curso de Educação Profissional Técnica de nível médio oferecido na forma integrada com o Ensino Médio, optamos por adotar o termo Ensino Médio Integrado (EMI) por compreendermos este mais adequado à ideia de concepção de um único curso que cumpre os objetivos desta última etapa da educação básica ao mesmo tempo que profissionaliza. Entretanto, por vezes, utilizaremos um ou outro termo a depender dos autores ou textos legais com os quais dialogamos, mas quando isto ocorrer tais termos estarão sendo empregados como sinônimos, terminologias que se referem a um único curso – o Ensino Médio Integrado e, não, um curso técnico que de forma justaposta se integra a outro curso, o Ensino Médio.

sinaliza no IFPB/*Campus* João Pessoa.

Especificamente, pretendemos:

- Compreender as condições institucionais e o apoio pedagógico oferecido aos docentes para a organização e a vivência do Ensino Médio Integrado;
- Discutir a perspectiva de formação presente nos projetos pedagógicos dos cursos de Ensino Médio Integrado de Eletrotécnica e de Mecânica;
- Analisar em que medida as concepções pedagógicas dos professores de diferentes áreas (Formação Geral e Profissional) se refletem na elaboração e vivência do EMI;
- Analisar a organização do trabalho pedagógico no âmbito do EMI a partir do discurso de seus professores, da equipe pedagógica e do material pedagógico disponibilizado.

## **1 Percorso metodológico**

Nossa pesquisa foi desenvolvida segundo uma abordagem qualitativa, pois trabalhamos com crenças, percepções, sentimentos e valores (ALVES-MAZZOTTI, 2002) que norteiam o posicionamento e a ação dos professores de uma Instituição Federal de EPT no contexto da concepção e vivência do Ensino Médio Integrado, o que implicou na necessidade de avançarmos para além do imediato, desvelando e inferindo significados mais profundos e, por vezes, ocultos.

A utilização dessa abordagem nos permitiu avançar na direção da compreensão da complexidade do fenômeno estudado, superando visões isoladas e estanques (TRIVIÑOS, 1987), sendo favorecida por uma abordagem relacional em que

[...] procura-se investigar o que ocorre nos grupos e instituições relacionando as ações humanas com a cultura e as estruturas sociais e políticas, tentando compreender como as redes de poder são produzidas, mediadas, transformadas. (ALVES-MAZZOTTI, 2002, p.139).

Nessa pesquisa, analisamos o processo de concepção e vivência do Ensino Médio Integrado no IFPB/*Campus* João Pessoa na visão dos professores de diferentes áreas (Formação Geral e Profissional) que atuam em tais cursos e da equipe pedagógica, considerando como recorte temporal de vivência do EMI o período de 2009 a 2011.

A pesquisa foi desenvolvida em duas etapas. Inicialmente, realizamos no ano de 2009, um estudo exploratório a partir do uso da técnica de grupo focal. Entre o ano de 2010 e o primeiro semestre de 2011, realizamos entrevistas com professores da Formação Geral e

Profissional dos cursos de EMI de Eletrotécnica e de Mecânica, tendo alguns deles atuado como gestores das coordenações onde estão lotados, além da Coordenação Pedagógica (COPED) envolvida com o apoio aos docentes no processo de planejamento, organização e vivência de tais cursos.

Optamos por desenvolver a pesquisa com professores do Ensino Médio Integrado com foco na profissionalização técnica em Eletrotécnica e em Mecânica por serem áreas tradicionais na Instituição e por seus professores terem optado em desenvolver a proposta curricular integrada - o EMI - em reunião deliberativa coordenada pela equipe pedagógica (COPED).

Para a aplicação da técnica de grupo focal, buscamos criar condições favoráveis para a discussão coletiva sobre a problemática em questão a fim de que os participantes se sentissem à vontade para se posicionar, explicitar seus pontos de vista, interferir nas falas dos demais e criticá-las (GATTI, 2005).

Como o universo da pesquisa envolveu professores de diferentes áreas (Formação Geral e Profissional), a nossa opção pelo grupo focal mostrou-se pertinente, pois

[...] além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, [permitiu] também a compreensão das idéias compartilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros. (GATTI, 2005, p. 11).

No desenvolvimento das sessões de grupo focal (GF), seguimos as recomendações de Gatti (2005). Iniciamos cada sessão apresentando as seguintes considerações sobre o trabalho com esta técnica:

- A mediação da sessão pela pesquisadora restringe-se ao encaminhamento das temáticas a serem discutidas pelo grupo, com o mínimo de intervenção possível, estimulando o debate e controlando o tempo.
- O interesse é captar as trocas efetivas entre os participantes do grupo - o que pensam e o que e como se expressam.
- Programação da sessão: preenchimento de uma questão introdutória; breve auto-apresentação, interlocução direta entre os participantes a partir das temáticas propostas pela mediadora, anotações e gravação da discussão com anuência do grupo.
- Respeito aos pontos de vista diferentes, uma vez que não há argumento ou opinião certa ou errada, nem se busca o consenso.

Diante da impossibilidade de reunirmos professores das diversas áreas e cursos em

uma mesma sessão de grupo focal devido à inexistência de espaço e tempo institucionalizados destinados a reuniões envolvendo os diferentes grupos docentes, bem como a incompatibilidade de horários dos mesmos, tivemos que realizar a técnica em três momentos distintos em suas respectivas reuniões de coordenação.

As sessões envolveram quinze professores da área técnica, sendo sete na sessão de Mecânica e oito em Eletrotécnica, todos eles engenheiros de formação. Na área de Formação Geral, contamos com a participação de oito professores, graduados em licenciaturas diversas.

Para a realização de cada sessão do grupo focal, fizemos contatos prévios com os coordenadores de cursos técnicos (Mecânica e Eletrotécnica) e com os coordenadores de cada área da Formação Geral: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

A partir dos contatos com os coordenadores, surgiram sugestões de apresentarmos nosso projeto de pesquisa nas reuniões de coordenação de área (Ensino Médio) e de cursos técnicos (Mecânica e Eletrotécnica). Com a concordância dos professores presentes, houve o agendamento de um encontro posterior em cada coordenação para a realização das sessões de GF.

É importante salientar que tal tarefa não foi fácil porque tivemos que aguardar um retorno sobre a data da futura reunião. A pouca frequência e o espaçamento com que as reuniões de coordenação ocorrem, bem como a dificuldade de se garantir quorum nas mesmas foram fatores complicadores.

A partir das confirmações dos coordenadores, que foram bastante receptivos e colaborativos com a pesquisa, realizamos as sessões de GF, contando com a participação ativa de quase todos os professores presentes, que demonstraram interesse pela temática e respeito pela pesquisa.

A primeira sessão ocorreu em 31 de março de 2009 com sete professores da Coordenação de Mecânica; a segunda, só foi possível em 19 de maio de 2009 com oito professores da Formação Geral e, por fim, a terceira sessão se deu no dia 08 de junho de 2009, com oito professores da Coordenação de Eletrotécnica.

Todas as sessões foram antecedidas por uma breve explanação sobre o objetivo da pesquisa, a forma de participação na sessão e o fato da adesão ao trabalho proposto ser voluntária, conforme mencionado anteriormente (GATTI, 2005).

A despeito de alguns professores não estarem presentes quando se deliberou sobre a realização do grupo focal em reunião da coordenação de cursos (Mecânica e Eletrotécnica) e

áreas (Formação Geral), houve aceitação de praticamente todos os presentes em participar do trabalho de pesquisa, havendo apenas o caso de dois professores (um da Formação Geral e um da área profissional de Mecânica) que não aderiram ao trabalho proposto por nós, se retirando da sessão alegando outros compromissos.

Além de adotarmos os cuidados necessários à sensibilização inicial para o trabalho com grupos focais e o agendamento das datas para a realização das sessões, tivemos uma especial atenção ao estabelecimento da ambientação necessária (BARBOUR, 2009), uma vez que a seleção do ambiente interfere na dinâmica e no resultado dos trabalhos.

Identificamos no próprio Instituto três salas usualmente utilizadas para as reuniões dos respectivos grupos de professores. Os ambientes eram acolhedores e os docentes tinham familiaridade com os mesmos. Outro aspecto importante que pesou em nossa escolha foi o fato de tais locais terem sido o palco privilegiado de discussões e estudos relacionados às reformas educacionais mais recentes em especial às questões sobre a concepção, a organização do trabalho pedagógico e a vivência dos cursos de EMI no IFPB *Campus* João Pessoa.

Optamos por selecionar ambientes em que os professores sentiam-se à vontade para se expressar livremente a fim de facilitar o rememorar experiências, percepções e referências importantes para nossa discussão, seguindo a recomendação de Lahire (1998):

A escolha do lugar para entrevista pode ser determinante para fazer surgir (ou distanciar) as práticas efetivas. Por exemplo, os professores entrevistados em sua sala de aula estão em uma situação pertinente para falar de suas práticas pedagógicas. Rodeados de todos os traços da atividade pedagógica efetiva (cadernos de alunos, fichas de preparação de aula, diferentes coisas afixadas, etc.), eles estão mais dispostos que em qualquer outra situação a falar de suas práticas cotidianas. (LAHIRE, 1998, p. 26-27, tradução nossa).<sup>7</sup>

Outro aspecto levado em conta foi a qualidade acústica das salas, considerada satisfatória para a gravação em áudio das sessões. Por se localizarem distantes de ambientes de grande circulação de pessoas, não foi percebido barulho em salas adjacentes e de transeuntes que comprometessem a privacidade dos participantes e prejudicassem a qualidade da gravação.

Fizemos uso de dois aparelhos de gravação digital de voz (Mídia Player 3 - MP3),

---

<sup>7</sup> Texto original: Ensuite, on peut veiller au choix du lieu d'entretien qui peut être déterminant pour faire renaître (ou mettre à distances) les pratiques affectives. Par exemple, les enseignants interviewés dans leur salle de classe sont dans une situation pertinente pour parler de leurs pratiques pédagogiques. Entourés de toutes les traces de l'activité pédagogique effective (cahiers d'élèves, fiches de préparation, différentes choses affichées, etc.), ils sont plus disposés que dans n'importe quelle autre situation à parler de leurs pratiques quotidiennes.

dispostos em pontos opostos das salas, de modo a registrar as intervenções de todos os participantes. Nossa opção pela gravação em áudio foi por este recurso não ser identificado pelos participantes como algo que os constrangesse a interagir e a se posicionar, diferentemente da filmagem considerada intimidadora. Tal polêmica é retratada por Barbour (2009, p.106):

Tem havido algum debate a respeito de se a gravação em vídeo é superior às fitas de áudio em termos de produzir o registro mais preciso de um grupo focal. Com certeza os vídeos podem capturar todas as comunicações não verbais importantes e auxiliar na identificação dos falantes individuais. Enquanto a gravação em vídeo pode aparecer obviamente a melhor opção, essa não é a conclusão definitiva e pode haver desvantagens, como o acréscimo potencial de desconforto dos participantes, a dificuldade em anonimizar os indivíduos, os desafios logísticos quanto ao posicionamento da câmara, a capacidade de capturar todos os participantes no filme e as limitações no número de participantes que pode ser acomodado.

Outro cuidado que tivemos foi quanto à organização do espaço, uma vez que o mesmo deveria favorecer o diálogo e a interação entre os participantes. As duas salas utilizadas para as sessões com os docentes da coordenação de Mecânica e de Eletrotécnica dispunham de mesas que foram agrupadas em forma retangular, em torno das quais nos reunimos para os trabalhos. Já a sala onde realizamos a sessão do grupo de professores da área de Formação Geral era espaçosa e as cadeiras foram organizadas em um grande círculo, abandonando-se a forma convencional enfileirada, que dificultaria a sessão.

Em todas as sessões houve o preenchimento de um formulário de identificação e uma questão inicial a ser discutida. A escolha desse material de estímulo (BARBOUR, 2009) visou inicialmente a identificação dos participantes que aceitassem participar do grupo focal e a assinatura do “Termo de consentimento livre e esclarecido”<sup>8</sup>. Em seguida, situamos os participantes quanto ao foco de nossa sessão a partir da questão introdutória como uma forma de “aquecimento”, seguindo a recomendação de Gatti (2005, p.30):

Para se entrar no tema, um “aquecimento” interessante é propor que cada um dos participantes faça um comentário geral sobre o assunto; a partir daí a troca entre os membros do grupo passa a se efetivar. Essa forma de abertura ajuda a “quebrar o gelo” entre os participantes, além de propiciar a enunciação de variados pontos de vista e a chamada ao diálogo. A questão com que se inicia o trabalho deve ser de interesse de todos e apresentar facilidade de resposta para os participantes, criando um bom clima para o grupo.

---

<sup>8</sup> Os participantes que desejaram permanecer na sessão por aceitarem as condições apresentadas para a sua realização preencheram formulários e assinaram o referido Termo, cujo modelo está disponível nos anexos.

Os diálogos foram gravados em áudio com autorização dos professores, sendo posteriormente transcritos com o cuidado de dar visibilidade às relações e interações dos diversos participantes. Para isto, fizemos o registro escrito de trechos de suas falas, tomadas de turnos, identificando-os nominalmente, para efeito de reconhecimento posterior do registro da voz em áudio.

As anotações que realizamos durante as sessões de GF, com especial atenção sobre a identificação sucessiva dos falantes, algumas referências de sua fala, como palavras-chave e, em especial, as primeiras palavras ditas, nos permitiu identificar as tomadas de turnos. Tais procedimentos nos deram condições para a realização de uma transcrição mais fidedigna e ágil das discussões realizadas em cada sessão (BARBOUR, 2009).

Para efeito de controle da contribuição de cada docente no grupo focal e nas entrevistas que se seguiram, bem como para mantermos a confidencialidade das informações prestadas, os participantes da pesquisa tiveram seus nomes preservados e adotamos um sistema da transcrição em que os mesmos foram identificados com a expressão “professor(a) de” seguido da coordenação em que estavam lotados (Eletrotécnica ou Mecânica) ou da disciplina que ministravam, para os da Formação Geral, acrescidos de um número correspondente à ordem em que participaram na pesquisa. Tal codificação está presente em nosso trabalho cada vez em que fazemos uso dos depoimentos dos participantes em sessões de grupos focais ou em entrevistas.

Um aspecto que merece registro é a preponderância da participação de professores da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias na sessão de GF da Formação Geral. Foram quatro docentes de Língua Portuguesa e um de Língua Inglesa. Participaram apenas dois de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, sendo uma de Química e um de Física. Participou apenas uma professora de Ciências Humanas e suas Tecnologias, responsável pela disciplina Geografia.

É importante destacar que na sessão de GF da Formação Geral, registramos apenas a presença da coordenadora da área de Linguagens, que coordenou a reunião em que tratou de informes sobre cursos superiores do IFPB/*Campus* João Pessoa. Entretanto, após nos apresentar aos professores convidando-os a participar da sessão de grupo focal, a mesma se retirou, justificando compromisso com outro trabalho na Coordenação. Registramos a ausência dos coordenadores das demais áreas, que não participaram da reunião, tampouco de nossa sessão de GF, o que deve ter contribuído de forma determinante para a pouca frequência dos professores de suas respectivas coordenações.

Pelo contato que estabelecemos nas áreas de Formação Geral, foi perceptível a liderança da professora e coordenadora da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias junto aos demais coordenadores. Apenas ela assinalou desenvolver trabalhos sistemáticos com os professores lotados nessa Coordenação, sendo sua a iniciativa em realizar as reuniões com as demais áreas, mesmo que esporadicamente, quando julga necessário. Isto nos permite compreender que a presença maior de professores dessa área na sessão de grupo focal tenha relação com a frequência com que a coordenadora se reúne com os mesmos, envolvendo-os em reuniões sistemáticas, quinzenais ou mensais.

Nesse período inicial de contato com nosso campo empírico, realizamos ainda um levantamento documental no IFPB/*Campus* João Pessoa. Foram disponibilizados para nós alguns materiais e planilhas diversas, sobre os quais nos debruçamos realizando a análise documental, quais sejam: projetos dos cursos; relação nominal de docentes com respectiva titulação e regime de trabalho; relatórios de reuniões pedagógicas relacionadas à discussão e elaboração dos projetos de Ensino Médio Integrado aos cursos técnicos em questão, além de outros documentos que nos foram apresentados e que estão disponíveis no sítio do Instituto, tais como Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI), relatórios de gestão e dados diversos sobre projetos, atividades, cursos e docentes.

Na segunda etapa da nossa pesquisa de campo, realizada no início de 2011, voltamos a atenção para a Coordenação Pedagógica (COPED), responsável pelo apoio e acompanhamento da organização do trabalho pedagógico desenvolvido nos cursos da Instituição; e os professores vinculados às coordenações da área técnica e da Formação Geral do EMI (Eletrotécnica e Mecânica).

Na ocasião, buscamos compreender como se deu a tomada de decisões sobre o desenvolvimento do currículo integrado no IFPB/*Campus* João Pessoa no âmbito do Ensino Médio, o processo de discussão, estudo, avaliação dos cursos então existentes e a organização do trabalho pedagógico do EMI. Resgatamos informações sobre os materiais de apoio às discussões, estratégias de envolvimento dos docentes e da comunidade interna e externa, dificuldades e avanços percebidos.

Nesse período, realizamos entrevistas com alguns professores que apresentaram o interesse de aprofundar as discussões sobre o EMI e contribuir com a pesquisa, dentre eles alguns que participaram das sessões de grupo focal.

Da área técnica, optamos por envolver três docentes lotados na Coordenação de Mecânica e três na de Eletrotécnica, adotando como critério de escolha o fato de serem

professores responsáveis por disciplinas profissionalizantes distintas e estarem envolvidos com o processo de organização do trabalho pedagógico do EMI há pelo menos dois anos, tendo alguns deles atuado como gestores na época dos estudos, da elaboração do projeto em análise e/ou em momentos diferentes de sua vivência.

Nas coordenações do Ensino Médio, mantivemos o mesmo critério de escolha adotado nas coordenações da área técnica, ou seja, o envolvimento dos docentes no processo supracitado. Inicialmente, optamos por envolver três professores por área da Base Nacional Comum e de diferentes disciplinas, o que totalizaria nove professores. Entretanto, houve a necessidade de ampliarmos tal quantitativo, dada as configurações próprias que a vivência do Ensino Médio assume nesse *Campus* e pela necessidade de abrangermos aspectos não plenamente conhecidos pelos entrevistados inicialmente contatados.

A ampliação no quantitativo de docentes entrevistados se deu, em parte, por termos identificado que, não obstante Educação Física e Artes façam parte da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, no IFPB/*Campus* João Pessoa, as atividades pedagógicas desenvolvidas no âmbito dessas disciplinas são realizadas em setores independentes (Núcleo de Educação Física e Coordenação de Artes), onde os respectivos professores atuam.

Na maioria das vezes, os professores desses setores ficam isolados do movimento da Instituição, em espaço físico próprio e afastado das demais atividades pedagógicas dos cursos em que atuam. Nesses ambientes, os docentes ficam, em certa medida, à margem de vários processos e ações de outros setores, inclusive da Coordenação de área da qual fazem parte. Tal constatação nos levou a entrevistar um docente de Educação Física e um de Artes, visando apreender em que medida houve envolvimento desses setores com o processo de criação e vivência do EMI na Instituição, bem como a compreensão que possuem sobre tal curso, haja vista a importância desses componentes curriculares para o desenvolvimento integral dos estudantes do EMI.

Assim, em nossa pesquisa contamos com a contribuição dos professores participantes do grupo focal, sendo enriquecida, no segundo momento, com a realização de entrevistas com as pedagogas e docentes, tendo alguns destes já participado das sessões de GF, segundo a seguinte distribuição:

**Quadro** - Sujeitos entrevistados no IFPB/*Campus* João Pessoa.

Área	Grupo focal	Entrevista
------	-------------	------------

Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Líng. Portuguesa (04) Língua Inglesa (01)	Líng. Portuguesa (02) Língua Inglesa (01) Artes (01) Educação Física (01)
Subtotal	05	05
Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Física (01) Química (01)	Física (01) Matemática (01) Biologia (01)
Subtotal	02	03
Ciências Humanas e suas Tecnologias	Geografia (01)	Sociologia (01) Geografia (01) História (01)
Subtotal	01	03
Eletrotécnica	08 docentes	03 docentes
Mecânica	07 docentes	03 docentes
Coordenação Pedagógica	-	03 pedagogas
<b>Total</b>	23	20

Nesses termos, nossa pesquisa contou com as contribuições advindas das três sessões do grupo focal, que contaram com a participação de vinte e três docentes, além das vinte entrevistas realizadas com professores das diversas áreas do EMI e pedagogas, acrescido de quatro questionários aplicados com as pedagogas.

Na ocasião das entrevistas, retomamos referências postas pelos participantes do grupo focal a fim de dirimir as dúvidas ou aprofundar e/ou complementar informações que se mostraram necessárias e avançar nas discussões a que nos propusemos. Na entrevista com os docentes envolvidos com a organização do trabalho pedagógico no âmbito do EMI, buscamos aprofundar as temáticas que se seguem: perfil docente da EPT; EMI: concepção, fundamentos, aspectos pedagógicos e políticos; abordagens pedagógicas norteadoras de seu discurso; a organização do trabalho pedagógico do EMI; processo de elaboração dos cursos na forma integrada – avanços e dificuldades; currículo integrado: concepções, iniciativas, experiências exitosas, avanços, recuos e desafios.

Realizamos ainda a análise de documentos relativos aos cursos e à Instituição, algumas produções dos professores: relatórios, atas, planos de aula, material didático, avaliações e projetos voltados para os alunos dos cursos em questão tendo em vista enriquecer a discussão e questionamentos dos entrevistados.

Considerando o contexto da nova identidade institucional representada pela transformação do CEFET-PB em IFPB, em que a construção do novo ordenamento jurídico

(Estatuto, Regimento Geral, Regimento Interno do *Campus* João Pessoa) e o plano de expansão se constituíram prioridades institucionais como afirmado nas sessões de grupo focal, nas entrevistas que realizamos com os docentes retomamos questionamentos sobre as prioridades e os impactos do processo de ifetização e expansão sobre a implantação e consolidação do EMI no Instituto.

## **2 Estrutura e organização do trabalho**

A nossa tese foi estruturada em sete capítulos. Na introdução, contextualizamos algumas discussões iniciais para situar o nosso problema de pesquisa e apresentamos o percurso metodológico trilhado.

No capítulo II, intitulado “O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de nível médio: elementos históricos e panorama legal”, discutimos os fundamentos da relação trabalho e educação e traçamos um percurso histórico da profissionalização do Ensino Médio no Brasil até a Reforma da EPT com o Decreto nº 5.154/2004.

No capítulo III, denominado “O Ensino Médio Integrado e seus fundamentos”, nos detemos sobre os princípios da formação unitária e multilateral do indivíduo e sua relação com o Ensino Médio Integrado.

No capítulo IV, temos a caracterização da Instituição campo de pesquisa, da Coordenação Pedagógica e de seus professores, que é desdobrado no capítulo V, intitulado “Professores da Educação Profissional e Tecnológica do IFPB/*Campus* João Pessoa: alguns aspectos de sua profissionalização e formação”, em que aprofundamos tais aspectos por julgarmos importante considerá-los em nossas análises.

No capítulo VI, “A Proposta de Ensino Médio Integrado do IFPB/*Campus* João Pessoa”, analisamos os projetos pedagógicos dos cursos de EMI de Eletrotécnica e de Mecânica, bem como seu processo de elaboração.

No capítulo VII, “Ensino Médio Integrado: a vivência da proposta no IFPB/*Campus* João Pessoa na visão de seus professores e da equipe pedagógica”, nos detemos sobre o desenvolvimento do EMI na Instituição, destacando as dificuldades e implicações de natureza político-organizacional e pedagógica e discutimos se nesse contexto o mesmo se constituiu um projeto de travessia para uma educação politécnica.

Finalizamos com algumas conclusões, nas quais procuramos sintetizar nossas análises e algumas reflexões e questões com vistas a aprofundamentos em novas pesquisas.

## **2 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: ELEMENTOS HISTÓRICOS E PANORAMA LEGAL**

Antes de apresentarmos um estudo sobre o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de nível médio, teceremos algumas considerações sobre a relação ontológica e histórica entre trabalho e educação e, posteriormente, sobre a escolarização de nível médio. Discutiremos a origem da Educação Profissional brasileira e faremos uma breve incursão sobre sua história para nos determos sobre a Reforma educacional mais recente desenvolvida a partir da LDB de 1996, que retomou a dualidade estrutural - a separação entre Ensino Médio e Educação Profissional Técnica - e, posteriormente, com a edição do Decreto nº 5.154/2004, possibilitou a oferta do Ensino Médio Integrado.

## 2.1 Trabalho e educação: relação ontológica e histórica

No contexto contemporâneo, destacamos a dificuldade de conceituarmos trabalho, partindo da compreensão de seu caráter histórico e situado, o que imprime ao mesmo uma miscelânea de sentidos por demais complexos e variados. Não o compreendemos como um conceito objetivo e transcendente (GRINT, 1998), mas marcado em alguma medida por sentidos ambivalentes ou associado a pares de significados díspares não necessariamente percebidos como inconciliáveis, quais sejam: objetividade, sobrevivência, remuneração, emprego, recompensa material, trabalho X lazer, reino da liberdade X reino da necessidade, nobreza X repugnância, punição X bênção, a depender do contexto, da época e do lugar em que este esteja sendo considerado.

Numa perspectiva filosófica, o conceito de trabalho em Marx e Engels (2009) está no cerne da ação dos homens sobre a natureza para retirar dela os meios para sua sobrevivência. Para os autores, os homens se diferenciam no mundo “[...] pela consciência, pela religião - por tudo o que se quiser. Mas eles começam a distinguir-se dos animais assim que começam a *produzir* seus meios de subsistência [...]” (MARX e ENGELS, 2009, p.24, grifo do autor).

Apesar de todas as formas de vida utilizarem-se do meio ambiente para garantirem sua sobrevivência, tal ação não se configura necessariamente trabalho, pois considera-se trabalho quando há a alteração do estado natural dos materiais que são transformados para melhor atender às necessidades de existência. Só a atividade humana pode ser considerada trabalho, uma vez que esta é consciente e intencional, ao passo que a ação dos outros animais sobre a natureza é eminentemente instintiva, pois ao utilizar a natureza, os animais a modificam pela mera presença nela, ao contrário da ação humana que a transforma intencionalmente (ENGELS, 2004).

Assim, o homem se destaca das demais formas de vida ao lidar diferentemente com a natureza, não apenas se adaptando a ela, como fazem os animais, mas ajustando-a as suas necessidades tendo em vista garantir sua existência e produzir sua própria vida.

Dito de outra forma, o trabalho é atividade propriamente humana por implicar na intervenção da consciência e ser orientada para determinados fins. Como o homem antecipa idealmente o fim desejado, a atividade é cognoscitiva e teleológica. O seu resultado não é dado *a priori* (modelo ideal imutável) ou determinado de forma unilateral pelas circunstâncias. Esse processo implica em dinamismo e imprevisibilidade, pois as

circunstâncias influenciam o desenvolvimento do indivíduo de forma não mecânica, mas dinâmica e contraditória<sup>9</sup>:

[...] as circunstâncias que modificam o homem são, ao mesmo tempo, modificadas por ele [...] É o homem, definitivamente, quem muda as circunstâncias e muda a si mesmo. Através desse fundamento humano comum, coincidem a mudança das circunstâncias e a mudança do próprio homem. Mas essa coincidência só pode ser entendida – diz Marx – como prática revolucionária. Na transformação prático-revolucionária das relações sociais, o homem modifica as circunstâncias e afirma seu domínio sobre elas, isto é, sua capacidade de responder a seu condicionamento ao abolir as circunstâncias que o condicionavam [...] Mas essa unidade entre circunstâncias e atividade humana, ou entre transformação das primeiras e autotransformação do homem, semente se realiza *em e pela* prática revolucionária. (VÁZQUEZ, 2007, p. 149).

Segundo Vázquez (2007), o trabalho está inserido no contexto da categoria práxis, considerada mais ampla, compreendida como a ação real, consciente e objetiva sobre a realidade<sup>10</sup>. Como tal, existe de forma independente do sujeito. Nesse contexto, como práxis produtiva, o trabalho é uma das formas da práxis<sup>11</sup>, sendo identificada pelo autor como fundamental, pois na medida em que o homem age sobre a natureza, ele se transforma a si mesmo.

No processo de trabalho, o homem, valendo-se dos instrumentos ou meios adequados, transforma um objeto com relação a um fim. Na medida em que materializa certo fim ou projeto, ele se objetiva de certo modo em seu produto (VÁZQUEZ, 2007).

Identificada como a atividade subjetiva do homem sobre a natureza visando satisfazer necessidades específicas, a práxis produtiva se dá em determinadas condições objetivas – as relações sociais de produção, que existe independente de sua vontade. Nesse processo, ele produz sua existência e se constitui como homem.

Com isso, compreende-se o caráter histórico da constituição do humano. A essência do homem, pois, não é algo dado ou natural, é produzida pelos homens nas suas relações entre si e com a natureza. Trata-se de um feito humano que se desenvolve e se complexifica ao longo do tempo, sendo, por isso, histórico.

---

<sup>9</sup>A infraestrutura determina a superestrutura em última instância. **Infraestrutura:** produção econômica material. **Superestrutura:** contempla as seguintes dimensões: jurídico e político; social, político e intelectual; jurídico, político, religioso, artístico, filosófico, resumidos no ideológico. (DEMO, 1995, p. 110).

<sup>10</sup> A realidade pode ser natural (entes naturais ou produtos de uma práxis anterior) ou humana (os indivíduos concretos) (VÁZQUEZ, 2007).

<sup>11</sup> Além da práxis produtiva, existe a artística (expressão e comunicação humana através da arte); a práxis experimental (atividade científica de investigação); práxis política (em que o homem é sujeito e objeto, visando mudanças das relações sociais, econômicas, políticas, que atinge sua forma mais alta na práxis revolucionária (etapa superior de transformação social) (VÁZQUEZ, 2007).

[...] ao mesmo tempo em que indivíduos transformam a natureza externa, tem também alterada sua própria natureza humana, num processo de transformação recíproca que converte o trabalho social num elemento central do desenvolvimento da sociabilidade humana. (ANTUNES, 2004, p. 8).

Nesse sentido, percebemos o caráter fundante do trabalho e a sua centralidade na constituição do humano, o que nos remete à necessidade de buscar compreender a relação trabalho e educação de forma histórica e situada.

Segundo Saviani (2007), o trabalho e a educação são atividades especificamente humanas, uma vez que apenas o ser humano trabalha e educa. Em sua existência, o homem ajusta a natureza às suas necessidades tendo em vista garantir sua sobrevivência e produzir sua própria vida e, assim, se constitui como homem, se educa. Dessa forma, a relação trabalho-educação é uma relação histórica e ontológica e a origem da educação coincide, pois, com a origem do próprio homem.

Historicamente, podemos situar que nas comunidades primitivas, a produção da existência em comum e a educação se davam em um mesmo processo: lidando com a natureza, os homens se relacionavam uns com os outros e, assim, se educavam e educavam as novas gerações. Isto nos permite compreender que havia uma relação de identidade entre o trabalho e a educação.

Charlot (2008) destaca que no contexto do trabalho artesanal, originalmente existia uma relação indissociável entre o trabalho e a educação. Entendia-se que a aprendizagem se dava no e pelo próprio trabalho (MANFREDI, 2002). Havia o reconhecimento de um saber inerente ao trabalho, sendo este valorizado pela coletividade como espaço de aprendizagem profissional.

Na sociedade moderna, a ciência passou a ser incorporada ao processo produtivo como potência material, tornando-o mais complexo. Ocorreu a expansão do desenvolvimento urbano-industrial e o conseqüente deslocamento da população do meio rural e agrícola para o meio urbano e industrial. Neste cenário, o domínio do código da escrita passou a ser exigido, tornando-se uma necessidade generalizada (SAVIANI, 1994).

A sociedade moderna e burguesa passou, assim, a defender a escolarização universal, gratuita, obrigatória e leiga. Tal defesa é explicada por Saviani (1994, p. 157) nos seguintes termos:

A escola está ligada a este processo, como agência educativa ligada às necessidades do progresso, às necessidades de hábitos civilizados, que correspondem à vida das cidades. E a isto também está ligado o papel político da educação escolar enquanto formação para a cidadania, formação

do cidadão. Significa formar para a vida na cidade, para ser sujeito de direitos e deveres na vida da sociedade moderna, centrada na cidade e na indústria.

Sobre a questão, Nosella (2002) salienta que a educação burguesa ao se voltar para as formas de trabalho que surgiram na sociedade moderna, visa aprimorar a “livre força de trabalho humano” tendo em vista adequá-la às novas funções nas fábricas e nos serviços modernos.

Nesses termos, é possível compreender que o desenvolvimento da produção conduziu à divisão do trabalho, à apropriação privada da terra, rompendo-se a unidade vigente nas comunidades primitivas, a partir da divisão dos homens em duas classes sociais fundamentais: a classe dos proprietários e a dos não-proprietários.

A divisão dos homens em classes repercutiu de maneira importante na educação, havendo a cisão na unidade da educação antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho. Surgiram, por tanto, duas modalidades distintas de educação: a destinada à classe proprietária (atividades intelectuais, da arte da palavra e dos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar, que assumiu a forma escolar); e a destinada à classe não proprietária (assimilada ao próprio processo de trabalho), numa clara referência à dicotômica relação trabalho intelectual X trabalho manual, onde se prestigia o primeiro em detrimento do segundo.

[...] o desenvolvimento da sociedade de classes, especificamente nas suas formas escravista e feudal, consumou a separação entre educação e trabalho. No entanto, não se pode perder de vista que isso só foi possível a partir da própria determinação do processo de trabalho. Com efeito, é o modo como se organiza a produção – portanto, a maneira como os homens produzem os seus meios de vida – que permitiu a organização da escola como um espaço separado da produção. Logo, a separação também é uma forma de relação, ou seja: nas sociedades de classes a relação entre trabalho e educação tende a manifestar-se na forma da separação entre escola e produção. Essa separação entre escola e produção reflete, por sua vez, a divisão que foi se processando ao longo da história entre trabalho manual e trabalho intelectual. (SAVIANI, 2007, p. 157).

A origem de modalidades de educação distintas é compreendida por Kuenzer (1991), como uma condição indispensável ao capital no estágio de desenvolvimento das forças produtivas vigentes à época, marcado pela divisão técnica do trabalho com reflexo na educação. Para a pesquisadora, diante da divisão social e técnica do trabalho no sistema produtivo, que rompe com a unidade teoria/prática, passa-se a admitir a estruturação do

sistema educativo de forma dual, preparando homens para ocuparem posições diferenciadas na esfera da produção.

Nesse cenário, Saviani (2007, p. 157) tece algumas considerações sobre a especificidade que a relação trabalho e educação assume no contexto da prevalência da forma escolar, destacando uma perspectiva de dupla identidade:

Seria, portanto, mais preciso considerar que, após o surgimento da escola, a relação entre trabalho e educação também assume uma dupla identidade. De um lado, continuamos a ter, no caso do trabalho manual, uma educação que se realizava concomitantemente ao próprio processo de trabalho. De outro lado, passamos a ter a educação de tipo escolar destinada à educação para o trabalho intelectual.

Detendo-nos sobre a educação na forma escolar, compreendemos que o modo de produção capitalista trouxe novas e decisivas mudanças na própria educação confessional<sup>12</sup>. Segundo Saviani (2007), houve um maior protagonismo do Estado na esfera escolar; a separação entre escola e produção e a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual.

No capitalismo contemporâneo, com o crescimento econômico e o fortalecimento dos estados de Bem-Estar, a relação trabalho-educação assume contornos econômicos, passando a teoria do capital humano a ser o principal enquadramento teórico dessa relação (GENTILI, 2002).

Essa teoria teve origem entre o fim da década de 1950 e 1960, a partir de estudos coordenados por Theodor Schultz que visavam identificar, para além dos fatores usuais, aquele que pudesse explicar a diferença de desenvolvimento econômico-social entre nações, grupos sociais e indivíduos. Segundo a teoria do capital humano, tal poder é atribuído à educação (FRIGOTTO, 1998).

Essa teoria passou a influenciar fortemente macropolíticas educacionais em muitos países, inclusive o Brasil. Sob essa lógica, a função econômica passou a ser atribuída à escolaridade. Segundo Gentili (2002), o papel central desse arcabouço teórico foi certificar e legitimar a ideia de que a escola e as políticas educacionais serviriam como mecanismo de integração à vida produtiva.

Frigotto (1998) destaca que, sob a ótica da teoria do capital humano, a educação é reduzida a “fator econômico”. É apresentada e concebida, então, como uma força potencializadora do desenvolvimento individual e social. Defende-se a existência de uma

---

<sup>12</sup> Segundo Marcondes et al. (2007, p. 5), na escola confessional “[...] além do assunto apresentado pela ciência, o aluno terá contato com as perspectivas apresentadas pela sua visão religiosa.”

relação direta entre o grau de investimento na educação e o desenvolvimento sócio-econômico do país, ou seja, uma relação linear entre investimento no capital humano e a mobilidade social. Daí, a educação é compreendida como promotora de trabalho e renda.

Essa abordagem isola e exclui fatores intervenientes e promotores de uma efetiva equalização social, reduzindo o problema da desigualdade social a uma correspondência linear entre o nível de investimento no processo educativo e a mobilidade social, como se pudesse por seu intermédio alcançar a equalização econômica, social e política.

No contexto contemporâneo, marcado pelo Estado neoliberal e o modo de acumulação flexível<sup>13</sup>, que sinaliza para novas exigências educativas e de formação humana, essa teoria é revisitada numa onda neoconservadora que se assemelha ao rejuvenescimento da teoria do capital humano (FRIGOTTO, 2000).

O rejuvenescimento dessa teoria é compreendido por Gentili (2002) como um processo mais complexo e sua lógica original é relativizada, pois o nexos entre o desenvolvimento do capital humano individual e o capital humano social é rompido. Segundo essa nova lógica, identificada como a neoteoria do capital humano, a atualidade é marcada pela introdução de um conceito que reflete o nível de independência do desenvolvimento econômico do país e a necessidade de integração de todos à vida produtiva – a empregabilidade, que se refere à capacidade individual do ser humano de, pelo domínio de competências socioafetivas, cognitivas e psicomotoras, poder adaptar-se a um mercado de trabalho em constante evolução.

O pesquisador explica que as economias podem crescer em meio a um cenário de desemprego e de exclusão social de significativas parcelas da população de seus benefícios. Com isso, entende que a promessa integradora decorrente do incremento no capital humano é relativizada, pois tal investimento resulta apenas na capacidade potencial de inserção no mercado de trabalho cada vez mais excludente, não garantindo a todos tal inserção (GENTILI, 2002).

No contexto atual, a formação com foco na empregabilidade ganha espaço. A utilização de tal conceito no cenário das políticas educacionais contemporâneas é explicada por Ramon de Oliveira (2003a):

[...] mecanismo que retira do capital e do Estado a responsabilidade pela implementação de medidas capazes de garantir um mínimo de condições de sobrevivência para a população. Responsabilizando os indivíduos pelo

---

<sup>13</sup> Segundo Harvey (2005), esse modelo é marcado essencialmente pela flexibilidade dos processos de trabalho, dos produtos, dos mercados de trabalho e dos padrões de consumo.

estabelecimento de estratégias capazes de inseri-los no mercado de trabalho, justifica-se o desemprego pela falta de preparação dos mesmos para acompanhar as mudanças no mundo do trabalho. (OLIVEIRA, R. 2003a, p.36).

Sobre a reconfiguração dessa teoria, Santos (2004) compreende que ocorreu uma continuidade/ruptura com seus fundamentos, que resultou em uma nova formulação – a teoria do capital intelectual. Para a pesquisadora, esta guarda em si o mesmo princípio fundante - a base meritocrática e o papel da escola na legitimação dos mecanismos de exclusão social, reduzindo o homem à sua disponibilidade laboral.

A diferença entre a teoria do capital humano e a teoria do capital intelectual consiste na ênfase dada ao papel do capital e seus representantes (organismos internacionais) na formulação e implementação das políticas educacionais, o que antes cabia ao Estado, bem como pela busca da intensificação da expropriação do saber do trabalhador em função dos interesses do capital (SANTOS, 2004).

Percebe-se, dessa maneira, que a relação trabalho-educação é marcada pela mediação e conflitos de interesses e concepções. Tais referências nos levam a entender a complexidade da relação e a necessidade de avançarmos em sua discussão a fim de compreendermos sua materialidade no contexto contemporâneo.

Considerando as especificidades de nosso objeto, o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de nível médio, inicialmente faremos uma discussão sobre a profissionalização no nível médio em nosso país para, em seguida, avançarmos na discussão do EMI no contexto da Reforma educacional impulsionada a partir do Decreto nº 5.154/2004.

## **2.2 Profissionalização no Ensino Médio no Brasil: origem e regulamentação**

Por Educação Profissional compreendemos a preparação de especialistas e profissionais de diferentes campos e níveis de atuação (FIDALGO e MACHADO, 2000). Refere-se a uma perspectiva de profissionalização que vem se modificando ao longo da sua história, avançando para além da preparação para postos de trabalho mediante a mera preocupação com o domínio do “saber fazer” passando a contemplar conteúdos teóricos e operacionais relacionados à produção de bens e serviços visando assumir uma perspectiva de educação integral (CATTANI, 1997).

Historicamente, a educação para o trabalhador, durante alguns séculos, se deu na

própria dinâmica da vida social e comunitária, concomitante com a própria atividade de trabalho (MANFREDI, 2002), mediante a convivência entre mestres, oficiais e aprendizes em seus ambientes de trabalho, como oficinas e estalagens. Tratava-se, pois, de um processo de aprendizagem informal marcado pelo domínio de métodos, técnicas e rotinas das tarefas de cada ofício.

É importante destacarmos que, a despeito do posterior surgimento de sistemas educacionais voltados para a educação do trabalhador, a aprendizagem cultural nos espaços de trabalho permanece e se entrecruza com as formas escolares e outras não escolares. Ocorre, segundo Manfredi (2002, p. 54), um processo complexo de socialização e aculturação do trabalhador mais amplo que a mera formação técnico-profissional nos espaços escolares ou de trabalho, pois este incorpora aprendizagens provenientes de outros espaços socioculturais:

[...] bairro, escola, família, sindicato, partido, movimentos sociais e políticos, além de diferentes momentos da vida de cada sujeito-trabalhador. Trata-se de processos de aprendizagem multifacetados, mediados por relações de historicidades entre sujeitos, contextos e tempos.

A educação no Brasil Colônia ficou sob a responsabilidade da Companhia de Jesus. Os Jesuítas, além de preocuparem-se com a catequese da população nativa, empreenderam estabelecimentos de ensino secundário no Reino e controlaram a admissão para o ensino superior, seguindo modelos institucionais e currículos próprios – o *Ratio Studiorum* (MANFREDI, 2002).

A base da economia brasileira durante os dois primeiros séculos de colonização portuguesa foi a agroindústria açucareira, que tinha como sustentáculo o sistema escravocrata de produção. Eram poucos os trabalhadores livres. A maioria deles eram negros africanos ou índios introduzidos nas unidades de plantação e produção de açúcar. Nesse cenário, a aprendizagem dos ofícios se dava de maneira informal no próprio ambiente de trabalho.

Com o crescimento da população urbana, surgiu a necessidade de produtos artesanais e de utensílios domésticos e, com isso, o trabalho de diversos artesãos passou a ser valorizado. Assim, os jesuítas criaram as primeiras iniciativas em termos de núcleos de formação profissional, identificados como “escolas-oficinas” em alguns centros urbanos, onde se procurava reproduzir as práticas de aprendizagem de ofícios vigentes na Europa (CUNHA, 2000).

No Império, com a vinda da Corte Portuguesa para o Brasil em 1808, houve transformações econômicas e políticas significativas e a atividade econômica propiciou a

implantação de empreendimentos industriais estatais e privados no país. Gestou-se um Estado Nacional e constituiu-se um aparelho educacional em substituição ao aparato dos Jesuítas, que foram expulsos em 1759 de Portugal e de seus domínios.

Sob a vigência das relações escravistas, as primeiras iniciativas para transformar “homens livres” em operários implicaram no sistema de internação em arsenais militares e de marinha onde eles eram submetidos à aprendizagem de ofícios manufatureiros.

[...] o Estado envolvia o trabalho e a aprendizagem compulsória, ensinando ofícios aos menores dos setores mais pobres e excluídos da sociedade: os órfãos, os abandonados, os desvalidos. O padrão foi começar com o ensino de ofícios nos cais, em hospitais, nos arsenais do Exército ou da Marinha. (MANFREDI, 2002, p. 76).

Posteriormente, no período compreendido entre 1840 e 1856, foram criadas as casas de educandos artífices em dez governos provinciais, mantendo-se o modelo de aprendizagem do âmbito militar com ênfase na ordem e na disciplina (CUNHA, 2000). Na instituição, os alunos tinham acesso à instrução primária e à aprendizagem de ofícios, como tipografia, alfaiataria, sapataria, entre outros.

Nos últimos anos do Império e durante a Primeira República, com a extinção da escravatura e a aceleração dos processos de industrialização e urbanização, surgiram novos empreendimentos industriais, e a modernização tecnológica trouxe novos rebatimentos nas exigências no campo da instrução básica e profissional (MANFREDI, 2002).

As poucas instituições voltadas para o ensino de ofícios artesanais e manufatureiros foram organizadas na forma de redes de escolas motivadas por iniciativas de governos estaduais, a Igreja Católica, trabalhadores organizados e membros da elite cafeeira, voltando-se não apenas para os desvalidos da sorte, mas para os setores populares urbanos que agora se situavam num processo de assalariamento. Deu-se, a partir de então, a institucionalização da qualificação dos trabalhadores.

Nas escolas-oficinas em diferentes pontos do Brasil eram ensinados diversos ofícios: carpintaria, ferramentaria, construção de edifícios, embarcações, pintura, produção de tijolos, fiação e tecelagem, dentre outros. O encaminhamento das crianças era determinado por suas inclinações manifestas.

Marcado pelo sistema escravocrata, que sobreviveu por três séculos, as atividades que implicavam num esforço físico e manual foram fortemente associadas ao trabalho desqualificado. Tal situação se refletiu na dicotomia trabalho manual X trabalho intelectual, aspecto que repercutiu no sistema educativo, que incorporou tal dualidade.

Diante do exposto, é possível compreender que, como Sistema, a Educação Profissional foi criada inicialmente com o objetivo de atender às classes menos favorecidas, como uma oportunidade de profissionalização com ênfase na aprendizagem de tarefas manuais. De caráter assistencialista, visava amparar os órfãos e desvalidos da sorte e, ainda, disciplinar os trabalhadores livres dos setores urbanos (MANFREDI, 2002).

A origem do Sistema, pois, nos remete a 1909, quando o presidente Nilo Peçanha com o Decreto nº 7.566, transformou as escolas de aprendizes num sistema, criando uma Escola de Aprendizes e Artífices em cada uma das capitais da Federação, a exceção do Distrito Federal e do Rio Grande do Sul. Algumas dessas escolas atualmente compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

No Decreto, Nilo Peçanha justificou a criação das escolas voltadas para o ensino profissional primário e gratuito:

[...] que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência;

que para isto se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime;

que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação [...] (BRASIL, 1909).

Para Kuenzer (1991), a criação dessas escolas não pode ser relacionada diretamente com a necessidade de mão-de-obra qualificada, haja vista o caráter incipiente do desenvolvimento industrial da época, marcado pela extrema desigualdade e circunscrito especialmente a São Paulo. Na visão da autora, a criação dessas escolas teve como objetivo a qualificação de artesãos, não de profissionais da indústria, sendo, pois, destinadas aos desvalidos da sorte, representando mais uma iniciativa política que de desenvolvimento urbano e sócio-econômico.

O objetivo de tais escolas era a formação de operários e contramestres mediante cursos práticos e de conhecimentos técnicos destinados a menores em oficinas de trabalhos manuais ou mecânicos onde funcionassem essas escolas.

Segundo Manfredi (2002), no início do século XX o país era marcado por uma incipiente organização fabril dotada de uma tecnologia menos sofisticada de produção que prescindia de trabalhadores com grande domínio técnico. Nesse estágio, era suficiente a corriqueira aprendizagem no “chão de fábrica”, mediada por companheiros de trabalho.

Só mais tarde, quando as demandas técnicas se tornaram prementes, houve a preocupação com a sistematização da formação dos trabalhadores. Entretanto, é importante salientar que ocorreram diferentes iniciativas no âmbito da formação profissional. Não só o Estado implementou uma política de educação para o trabalhador, mas os trabalhadores começaram a se organizar e também a iniciativa privada e confessional, representada pelos padres salesianos.

Percebe-se, pois, que diferentes práticas e concepções de Educação Profissional conviveram na Primeira República, período marcado por grandes transformações e ebulição social, como destaca Manfredi (2002, p. 94):

[...] ao lado da concepção assistencialista e compensatória, surgiram a concepção católico-humanista, orientada pelo trabalho como antídoto à preguiça, à vadiagem e às idéias revolucionárias, a concepção anarco-sindicalista de educação integral e, finalmente, a visão de formação profissional para o mercado de trabalho – para o exercício de funções e atribuições do regime fabril e do trabalho assalariado capitalista.

Nesse contexto, é a concepção de Educação Profissional para o trabalho assalariado e para o emprego que vai se tornando hegemônica, dotando os processos de formação profissional de uma racionalidade técnica voltada para a crescente “organização científica (capitalista) do trabalho” (MANFREDI, 2002, p. 94).

A partir da década de 1930, o modelo de formação profissional previu, além do sistema público (redes públicas estaduais e federais), um outro gerido pelos organismos sindicais patronais - o Sistema “S”. Esse sistema era formado inicialmente pelo **SENAI** - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (1942) e o **SENAC** – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (1946). Seguiam a ótica e as necessidades dos setores empresariais que tiveram ampla expansão nos governos militares (Castelo Branco e João Batista Figueiredo) e voltados para os grandes projetos nacionais.

Sobre o SENAI e o SENAC, Kuenzer (1991) destaca que sua criação foi decorrente do estímulo do Governo Federal em institucionalizar um sistema nacional de aprendizagem custeado pelas próprias empresas, com cursos voltados para as suas necessidades e investidos de uma preocupação eminentemente prática.

Segundo Cunha (2005), só com o Decreto-Lei nº 4.073 de 1942 foi organizada a Rede Federal de Estabelecimentos de Ensino Industrial, pois até então o ensino industrial brasileiro era diferenciado e confuso. Havia escolas de aprendizes artífices mantidas pelo Governo Federal; escolas industriais mantidas pelos estados e pelo Governo Federal, com

diretrizes específicas; instituições privadas (religiosas e laicas), que também mantinham escolas de aprendizes e artífices com forte viés assistencial; além das Forças Armadas, com instituições próprias, voltadas para o ensino de ofícios de sua área.

Com o referido Decreto-Lei, conhecido como a “Lei” Orgânica do Ensino Industrial, houve o deslocamento do ensino profissional para o grau médio (CUNHA, 2005), sendo criados os cursos técnicos, organizados como um sistema e reconhecidos pelo Ministério da Educação, estruturado com três anos de duração e podendo ter um quarto destinado a estágio supervisionado na indústria.

Em 1943, foi editado o Decreto-Lei nº 6.141 (Lei Orgânica do Ensino Comercial) e em 1946, o Decreto-Lei nº 9.613 (Lei Orgânica do Ensino Agrícola), constituindo a organização do Ensino Técnico Profissional brasileiro nas três áreas da economia. A partir de então, foram redefinidos os currículos e as articulações entre os cursos, ramos, ciclos e graus de ensino (ROMANELLI, 1978). Segundo Cunha (1977, p. 65),

[...] as escolas federais de aprendizes e artífices, que tinham sido criadas em 1909, foram transformadas em escolas industriais, nos moldes previstos pela legislação e quase todas passaram a dar cursos técnicos (todas tinham cursos industriais básicos e, algumas, cursos de aprendizagem). Do mesmo modo, várias escolas estaduais de formação de operários passaram a fornecer cursos técnicos bem como escolas particulares, ligadas ou não a empresas industriais. O SENAI, que tinha sido criado com o objetivo de desenvolver cursos de aprendizagem e de aperfeiçoamento de operários, instalou, também, escolas técnicas.

Ocorreu, entretanto, uma equivalência apenas parcial do Ensino Profissionalizante com o sistema regular de ensino, permitindo aos concluintes dos cursos técnicos o ingresso em cursos superiores relacionados com sua área profissional – magistério<sup>14</sup>, indústria, comércio ou agrícola.

Segundo Romanelli (1978), a despeito da importância da organização do Ensino Técnico pelos referidos Decretos-Lei, seu principal problema foi a falta de flexibilidade entre os ramos de ensino profissional e desses com o ensino secundário.

Essa falta de flexibilidade traçava o destino do aluno no ato mesmo do seu ingresso na 1.<sup>a</sup> série do ciclo básico. A menos que ele abandonasse completamente os estudos a meio caminho, se quisesse reorientar sua escolha deveria interromper o curso que estivesse fazendo e recomeçar noutro ramo sem ter a chance de ver seus estudos aproveitados nessa

---

<sup>14</sup> Não situamos a questão da formação de professores como uma formação técnico-profissional no moldes das demais áreas, dada a sua complexidade. Assim, apenas registramos que sua institucionalização se deu por meio do Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946.

transferência. De qualquer forma, uma ou outra alternativa redundaria sempre em desperdício de recursos aplicados à educação e em perda de tempo por parte do estudante.

A Política de Educação Profissional do Estado Novo legitimou a dualidade estrutural – divisão social do trabalho e sistema escolar, atrelando a formação das elites condutoras ao curso secundário e os ramos profissionais às classes menos favorecidas visando ao ingresso precoce no mercado de trabalho.

É preciso que situemos que o Decreto-Lei nº 4.073/1942 compôs um conjunto de medidas estruturadoras do sistema educacional brasileiro e que buscou atender a um projeto de desenvolvimento assumido pelo Estado Novo, em que o sistema funcionaria como forte mecanismo de difusão ideológica - luta contra o comunismo, bem como o atendimento de tendências “espontâneas” da economia, como por ocasião da criação da Companhia Siderúrgica Nacional (1941) e da Fábrica Nacional de Motores (1942), projetos que já vinham sendo negociados há alguns anos e que pressupunham a necessidade de técnicos (CUNHA, 2005).

Segundo o autor, a tecnologia utilizada nas duas empresas era muito avançada, “[...] constituindo uma inovação de importância no setor industrial do país [...]” (CUNHA, 2005, p.123), contemplando tecnologias de produto e de processo, organização do quadro de pessoal, que incluía um número apreciável de técnicos que não estavam disponíveis, outros necessários à operação das instalações e outros para o detalhamento dos planos e supervisão das obras civis de construção das instalações.

Em 1961, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sob o nº 4.024/1961, que estruturou dois sistemas educacionais - um propedêutico, representado pelo curso científico, e o profissionalizante, formado pelos cursos da área agrícola, industrial, comercial e o normal (Magistério). Segundo Vianna (1970, p. 89), esta Lei “[...] consagrou definitivamente o lugar o Ensino Técnico Industrial, dando-lhe posição devida entre os ramos congêneres do Ensino Médio.”

Institui-se, pois, a coexistência de dois ramos diferenciados: propedêutico e profissionalizante, mas plenamente equivalentes para efeito de continuidade de estudos em quaisquer cursos superiores, independente da área pretendida.

Entretanto, Kuenzer (1991) assinala que tal flexibilidade não implicou no fim da dualidade estrutural, mantendo-se o caráter seletivo e classista da escola, pois a origem de classe do aluno permanecia determinando sua distribuição nos diferentes ramos de ensino.

Em 1963, após realizar debates sobre a regulamentação da profissão do técnico, a

Diretoria do Ensino Industrial do MEC (DEI) gerou um documento com várias conclusões e recomendações, dentre as quais a defesa da divisão funcional do trabalho em algumas regiões e setores entre técnicos industriais, que passaram a responsabilizar-se pela condução de atividades numa fase intermediária à direção e à execução, bem como o reconhecimento da posição hierárquica nas empresas, fazendo jus à remuneração e carreira compatíveis com suas atribuições, medidas que despertaria o interesse pelos cursos técnicos industriais.

No documento foram definidas as competências do técnico industrial, que envolveriam aspectos relacionados à prestação de assistência técnica, condução da execução técnica de trabalhos, orientação e coordenação da execução de serviços e responsabilização por projetos, tudo no âmbito de sua especialidade, numa perspectiva que se assemelhava a trabalhos auxiliares ou de responsabilidade restrita à supervisão de profissionais de curso superior (CUNHA, 2005).

A partir do Decreto-Lei 4.073 de janeiro de 1942, o técnico industrial começou a se constituir como uma categoria ocupacional e com a Lei nº 5.524 em 1968, veio a regulamentação da profissão delimitando como exigência para o exercício profissional a conclusão de um dos cursos do segundo ciclo do Ensino Técnico industrial em instituição autorizada ou reconhecida, de nível médio, regularmente constituída nos termos da Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961.

Para Cunha (1977, p. 34), a regulamentação da profissão do técnico industrial visou: “(I) garantir o privilégio preexistente de outra categoria ocupacional (que não a do técnico); e (II) a tentativa do governo federal de elevar os requisitos educacionais para o desempenho da função de técnico industrial”.

Segundo a Lei nº 5.524/1968, este deveria ser capaz de:

- I - conduzir a execução técnica dos trabalhos de sua especialidade;
- II – prestar assistência técnica ao estudo e desenvolvimento de projetos e pesquisas tecnológicas;
- III – orientar e coordenar a execução dos serviços de manutenção de equipamentos e instalações;
- IV – dar assistência técnica na compra, venda de equipamentos especializados;
- V - responsabilizar-se pela elaboração e execução de projetos, compatíveis com a respectiva formação profissional. (BRASIL, 1968).

Segundo Cunha (2005), vários fatores concorreram para a organização do ensino industrial em um sistema: o aumento da procura por técnicos industriais motivadas pela

expansão da produção em certos setores da economia; o crescimento da necessidade de racionalização do uso de recursos energéticos e de matérias-primas; a substituição de pessoal estrangeiro de alta qualificação; a necessidade de formação de docentes para os cursos de aprendizagem e a pressão de alunos e ex-alunos de cursos técnicos existentes pelo reconhecimento da formação visando assegurar privilégios ocupacionais.

O ensino industrial, dividido em dois ciclos, teve o 1º Ciclo descaracterizado como profissionalizante. Nessa etapa, os estudantes cursavam o ginásio único tendo acesso à educação geral, iniciando-se em áreas vocacionais apenas no ciclo seguinte. A especialização ocorria em ramos diversos do 2º Ciclo da escola média, passando a profissionalização a ser identificada com o ensino secundário (CUNHA, 2005).

Em meio às iniciativas da área de profissionalização, Carvalho (2003) reforça que a lógica, a partir de 1964, no contexto da modernização do país, foi investir na preparação de recursos humanos para serem absorvidos pelo mercado de trabalho a fim de trazer benefícios econômicos para a sociedade. Com isso, justificou-se o investimento de recursos financeiros na educação e se adotou os pressupostos da tecnologia educacional e da teoria de sistema tendo em vista o alcance da produtividade educacional.

Com a edição da LDB nº 5.692/1971, promulgada num momento em que o Brasil buscava participar da economia internacional, o foco do sistema educacional passou a ser preparar recursos humanos para o mercado de trabalho desencadeando a generalização da profissionalização no Ensino de 2º Grau. Assim, a profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário foi formalmente instituída, tornando o modelo humanístico/científico em científico/tecnológico (MANFREDI, 2002).

Para Cunha e Góes (2002), as escolas técnicas industriais eram reconhecidas como modelo de ensino de 2º grau profissionalizante. Até os anos de 1960 eram poucas, mas gozavam de alto conceito pelos resultados favoráveis que seus alunos obtinham nos exames vestibulares destinados a cursos superiores prestigiados. Entretanto, tal referência de qualidade de ensino não poderia ser atingida em grande escala como se pretendia com a profissionalização compulsória. Ademais, tal processo implicava na diversificação dos setores da economia, não mais ficando restrito à formação para o setor industrial. Passaram, a partir de então, a envolver mais que apenas alguns milhares de alunos, estendendo-se a todas as escolas, absorvendo mais de dois milhões de alunos.

Como consequência, deu-se a precarização da profissionalização no ensino de 2º

grau. Em trabalho encomendado pelo INEP<sup>15</sup>/MEC, Cury, Bedran, Salgado e Azzi (1982 apud CUNHA, 2005) destacam as causas desse fenômeno: a efetiva profissionalização se limitou, praticamente, às instituições que já atuavam nesta modalidade de ensino antes da lei; as redes estaduais mantiveram escolas com ensino exclusivamente propedêutico; as instituições optaram por implantarem habilitações profissionais que não implicassem em um custo elevado, sem qualquer preocupação com a realidade do mundo do trabalho e os interesses dos estudantes; a demanda e a motivação dos estudantes pelo ensino superior se mantiveram, não se percebendo na maioria dos alunos o interesse pela profissionalização; a maioria dos concluintes desses cursos acabava por não exercer atividades compatíveis com sua habilitação profissional.

Para Oliveira (2006), o insucesso da Lei nº 5.692/1971 decorreu do fato de não se considerar as aspirações da clientela por cursos profissionalizantes tampouco as necessidades do mercado de trabalho. Outros fatores destacados pelo pesquisador foram a impossibilidade de as escolas desenvolverem um ensino de qualidade com os poucos recursos humanos e materiais disponíveis e a ausência de mecanismos de financiamento voltados para a adequação dos sistemas estaduais aos termos da Lei.

Em 1982, com o desastre que representou a obrigatoriedade legal de todas as escolas de 2º grau profissionalizar, sem muitas vezes ter estrutura física e de pessoal para fazê-lo com qualidade, a Lei Federal nº 7.044/1982 facultou a profissionalização no Ensino de 2º Grau.

Cunha (2005) ressalta que, na realidade, a iniciativa de profissionalização compulsória teve como um dos seus principais propósitos a contenção do acesso aos cursos superiores, dado o nível de insatisfação da população jovem, em especial das camadas médias, com o ensino de 2º grau. Acreditava-se que com cursos superiores haveria oportunidades mais efetivas de emprego. Para o pesquisador, a

[...] justificativa manifesta da reforma se assentava na necessidade de se organizar o ensino de 2º grau de modo que ele tivesse terminalidade, isto é, que proporcionasse aos seus concluintes uma habilitação profissional. Essa necessidade derivada do imperativo de se combater a frustração dos alunos, resultante de seu despreparo profissional ao fim do Ensino Médio, o que os forçaria a procurar as escolas superiores como único meio de obter uma habilitação profissional. (CUNHA, 2005, p. 186).

Com a substituição do termo *qualificação* por *preparação* para o trabalho no objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus, a Lei nº 7.044/1982 resultou em um texto tímido e

---

<sup>15</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

eufemístico. Segundo Cunha (2005), a preparação para o trabalho como elemento de formação integral do aluno seria obrigatória nesses níveis de ensino e prevista nos planos curriculares dos estabelecimentos escolares. No momento em que a preparação para o trabalho no 2º grau deixou de ser universal e compulsória, ficando a critério do estabelecimento de ensino decidir pela habilitação profissional, houve um esvaziamento da profissionalização, atendendo aos interesses das instituições privadas que tinham como foco a preparação para os exames vestibulares:

Assim, a Lei nº 7.044/82 representou, de fato, o esvaziamento do ensino profissionalizante no 2º grau. [...] Numa surpreendente manobra político-ideológica, o que se fez foi acrescentar a possibilidade desejada pelas instituições privadas, que atendiam aos setores de mais alta renda das camadas médias, aos administradores que constatavam, a cada dia, a impossibilidade de implantar os ditames da lei anterior. [...] A *preparação para o trabalho* poderia ser entendida de modo tão lato, que estaria plenamente atendida por uma escola de 2º grau, especializada na preparação para os exames vestibulares, que oferecesse aos alunos informações sobre cursos de nível superior, promovesse visitas às empresas, palestras de professores e profissionais, assim como propiciasse a realização de testes vocacionais... (CUNHA, 2005, p. 206).

Sobre as reformas educacionais implementadas no contexto da ditadura militar, Lima Filho (2003) assinala que tanto a Reforma Universitária (Lei nº 5.540/1968) quanto a LDB nº 5.692/1971 foram fortemente influenciadas pela teoria do capital humano. Para o autor, a orientação tecnicista e funcionalista se deu, especialmente, no âmbito das instituições de formação profissional, atingindo as escolas técnicas industriais e os programas de treinamento conduzido pelo Sistema “S” e pelas empresas. A exposição de motivos da LDB de 1971 aponta tal influência:

[...] também na educação, a palavra de ordem terá de ser a racionalização dos investimentos, para que ela própria venha a constituir o instrumento nobre, por excelência, sobre o qual há de ser assentar-se o processo de desenvolvimento. (BRASIL, 1971).

Após a discussão de aspectos históricos e legais da profissionalização no nível médio até a vigência da Lei Federal nº 7.044/1982, voltaremos a nossa atenção sobre o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de nível médio. Para tanto, apresentaremos algumas discussões acerca da edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e normatizações que trataram da relação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional e Tecnológica nesse contexto legal.

### **2.3 A Reforma do Ensino Médio e da Educação Profissional na vigência dos Decretos nº 2.208/1997 e nº 5.154/2004: regulamentações e pressupostos**

Nesse item, iremos tratar da Reforma da Educação brasileira deflagrada a partir da LDB de 1996, com foco sobre a nova configuração do Ensino Médio e do Ensino Técnico à luz das regulamentações que se sucederam, com destaque sobre a proposta de Ensino Médio Integrado.

Sob a influência do contexto contemporâneo, em 1999, foram editados os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM). Na *Carta ao professor*, em que o Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, *entrega* simbolicamente o documento aos professores é ressaltado o objetivo do MEC em expandir e melhorar a educação, configurando os PCNEM como um passo em direção à reforma desse nível de ensino e um estímulo à reflexão e ao desenvolvimento do currículo da escola:

[...] chegou a vez de reformar o Ensino Médio. O Ensino Médio agora é parte da Educação Básica. Isso quer dizer que ele é parte da formação que todo brasileiro deve ter para enfrentar a vida com segurança. Por isso propomos um currículo baseado no domínio de competências básicas e não no acúmulo de informações. (BRASIL, 1999, p. 9).

Nesse documento, a integração curricular foi defendida como estratégia educacional para fazer face às “[...] novas exigências colocadas pelo desenvolvimento tecnológico e social” (BRASIL, 1999, p. 25) e para tal enfrentamento, recomenda-se a abordagem por competência e a contextualização do ensino.

Em que pese não pretendamos aprofundar a perspectiva da integração presente no referido documento, entendemos que o complexo processo de recontextualização e hibridização dos textos curriculares com outros de diferentes campos resultaram numa proposta bem própria, o que nos remete à pesquisa realizada por Lopes (2002) sobre o potencial crítico da integração curricular nos PCNEM.

A pesquisadora ressalta que o discurso desse documento tem forte viés legitimador na medida em que busca sintonia com significados aceitos pelos diferentes grupos sociais. Para Lopes (2002), como a interdisciplinaridade vem, na atualidade, assumindo uma conotação positiva e até democrática, sua incorporação pelos documentos oficiais favorece a sua aceitação social.

Em sua análise, discute como os discursos sobre currículo integrado e disciplinaridade são recontextualizados a partir da hibridização de discursos oriundos de

matrizes teóricas diversas, e conclui que o potencial crítico da integração curricular nos PCNEM é significativamente minimizado, tendo em vista o predomínio de perspectivas ideológicas conservadoras percebidas na adoção dos princípios relacionados ao currículo por competência.

Segundo Lopes (2002), o currículo por competência possui tradição eficientista pois defendia que a escola atendesse às demandas postas pelos processos de produção taylorista-fordista da época. Recontextualizado, o conceito passou a buscar atender as demandas da sociedade pós-fordista, como percebemos na citação que se segue retirada dos PCNEM:

A nova sociedade, decorrente da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação, apresenta características possíveis de assegurar à educação uma autonomia ainda não alcançada. Isto ocorre na medida em que o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção. (BRASIL, 1999, p. 25).

Nesse cenário, o Ensino Médio foi estruturado em áreas com a justificativa de que os conhecimentos seriam cada vez mais imbricados. Cada área contemplou conhecimentos que compartilhavam objetos de estudo visando à interdisciplinaridade. Foram três as áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, que contempla Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Artes e Informática; Ciências Humanas e suas Tecnologias, envolvendo História, Geografia, Sociologia, Antropologia, Política e Filosofia; e Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, que envolve Biologia, Física, Química e Matemática.

Entretanto, a perspectiva de interdisciplinaridade defendida no discurso oficial não encontrou respaldo na estrutura do documento de cunho marcadamente disciplinar. Os saberes disciplinares foram submetidos às competências, que são apresentadas como garantidoras da integração, resultando na submissão dos saberes disciplinares ao mundo produtivo (LOPES, 2002).

Em termos de influência de diretrizes internacionais no campo da recontextualização do currículo do Ensino Médio, percebemos ainda a incorporação de outras tendências apontadas para o século XXI pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no texto do PCNEM e da própria lei, como o citado a seguir:

a educação deve cumprir um triplo papel: econômico, científico e cultural;  
a educação deve ser estruturada em quatro alicerces: aprender a conhecer,  
aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser. (BRASIL, 1999, p. 31).

Tais orientações presentes nas diretrizes emanadas da Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, realizada em Jomtien em 1990, financiada pela UNESCO<sup>16</sup>, têm como referência o entendimento de que o mundo produtivo funciona mediante processos cada vez mais integrados, resultando na compreensão de que a formação das pessoas deveria seguir a mesma perspectiva, daí, os PCNEM apresentarem a interdisciplinaridade e a contextualização como eixos norteadores do desenvolvimento dos currículos.

De forma análoga à vivenciada no âmbito da reforma do Ensino Médio, a Reforma da Educação Profissional e Tecnológica também foi fortemente marcada pela influência de organismos internacionais, que já vinham sendo negociados pelos seus consultores. Sobre a questão, Ramon de Oliveira (2003a, p.49) discutindo as funções e a influência exercida pelo Banco Mundial nos rumos da educação brasileira ressalta:

Ao pautar-se pela Teoria do Capital Humano, o Banco Mundial concebe a educação, exclusivamente, como um instrumental possibilitador de mobilidade social para os educandos e como um investimento necessário para as nações em desenvolvimento atingirem um novo patamar de competitividade. A preocupação com uma formação mais integral dos educandos é totalmente desprezada. Por conta disso, sua concepção de reforma na educação está muito mais centralizada no aprimoramento dos recursos instrucionais a serem utilizados em sala de aula, como livros, computadores etc.

Para o pesquisador, a influência do Banco Mundial, como agência de assessoria técnica na área educacional de países em desenvolvimento, se dá pelo condicionamento de seu apoio financeiro ao cumprimento de seus pacotes educacionais. Algumas das principais medidas propostas centram-se na alocação de recursos públicos essencialmente para o ensino fundamental; transferência para a iniciativa privada de subsídios educacionais; incentivo à concorrência entre as instituições; aumento do tempo de dedicação dos professores no trabalho docente sem acréscimo salarial; aprimoramento de livros didáticos e recursos tecnológicos.

A reforma começou a tomar corpo a partir da regulamentação do capítulo III da LDB, que trata da Educação Profissional, por meio do Decreto nº 2.208/1997, do Parecer CNE/CEB nº 16/1999 e da Resolução CNE/CEB nº 04/1999. A organização dos cursos

---

<sup>16</sup> A Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, criada oficialmente no início de 1993 sob a presidência de Jacques Delors, produziu o Relatório para a Unesco intitulado Educação – um tesouro a descobrir (DELORS, 1999). Trata-se de um desdobramento da Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, que gerou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Marco de Ação para a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem que foi assinado por 155 países, dentre eles o Brasil (KOEPSEL, 2009).

técnicos passou a pautar-se nos seguintes princípios além dos enunciados no artigo 3º da LDB:

Independência e articulação com o Ensino Médio;  
Respeito aos valores estéticos, políticos e éticos;  
Desenvolvimento de competências para a laborabilidade;  
Flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização;  
Identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso;  
Atualização permanente dos cursos e currículos;  
Autonomia da escola em seu projeto pedagógico. (BRASIL, 2000).

Segundo o Parecer CNE/CEB nº 16/1999, o destaque dado à Educação Profissional ao ocupar um capítulo específico na Lei, demonstrou o entendimento de sua importância como “[...] fator estratégico de competitividade e desenvolvimento humano na nova ordem mundial.” (BRASIL, 2000, p. 85).

A perspectiva buscada na EPT, segundo os documentos oficiais, seria o desenvolvimento de competências visando proporcionar condições de empregabilidade ou laboralidade “[...] de forma que o trabalhador [pudesse] manter-se em atividade produtiva e geradora de renda em contextos sócio-econômicos cambiantes e instáveis” (BRASIL, 2000, p.96).

Instituída num cenário marcado pelas profundas transformações, a reforma da Educação Profissional foi pautada na necessidade de estruturação de um currículo por competências tendo em vista dar conta de conhecimentos teórico-práticos, de aprofundamentos de conhecimentos tecnológicos e das relações sociais estabelecidas no mundo do trabalho.

Competências são definidas nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico como ações e operações mentais, que articulam os conhecimentos (o saber articulado operatoriamente), habilidades psicomotoras (saber fazer elaborado cognitivamente e socioafetivamente) e os valores e atitudes (saber ser respaldados em referências estéticos, políticos e éticos) mobilizados em realizações profissionais (BRASIL, 2000).

Segundo o Parecer CNE/CEB nº 16/1999, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, o conceito de competência foi redefinido em termos mais claros de forma a subsidiar a prática pedagógica docente, utilizando-se, para isto, do conceito competência profissional, definida como a “[...]”

capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho.” (BRASIL, 2000, p. 96).

Tal conceito nos remete ao estudo de Ramos (2001) sobre a pedagogia das competências, que tece uma profunda discussão sobre o potencial restritivo e prescritivo dessa abordagem, conforme comentamos anteriormente. Para a pesquisadora,

[...] o risco [é] de se fazer um recorte restrito do que deve ser ensinado, limitando-se à dimensão instrumental e, assim, empobrecendo e desagregando a formação, por atrelar essa dimensão a tarefas e desempenhos específicos, prescritos e observáveis. (RAMOS, 2001, p.154).

Segundo a pesquisadora, nessa primeira fase da reforma educacional recente<sup>17</sup>, a Educação Profissional defendida nos documentos oficiais acompanhou uma perspectiva em alta na época, centrada no deslocamento do conceito de qualificação para o de competência por se considerar que esta permitiria a flexibilidade tão necessária ao enfrentamento de um cenário de instabilidade sócio-econômica. A compreensão era de que a qualificação - estruturada segundo títulos e diplomas duradouros e rígidos, se mostrava inadequada ao novo modelo de produção flexível.

Nesses termos, Ramos (2001) conclui que a noção de competência se mostra incompatível com os ideais de formação humana, pois segue uma lógica ancorada em princípios filosóficos e ético-políticos, voltados para a legitimação dos novos padrões de acumulação do capital, não para a constituição crítica do sujeito humano.

A abordagem por competência, ainda que possibilite a interdisciplinaridade e o diálogo entre saberes, favorece a distorção do sentido e da direção das aprendizagens construídas, obstaculizando uma perspectiva integradora e de formação humana. Nesse sentido, a pesquisadora defende a superação da noção de competência, por “[...] reduzir a atividade criativa e criadora do trabalho a um conjunto de tarefas.” (RAMOS, 2004, p. 47).

Corroborando com tal compreensão, Deluiz (2001) ao refletir sobre o modelo de competências adotado no mundo do trabalho e na educação, assinala que o mesmo tem como noções estruturantes a flexibilidade, a transferibilidade, a polivalência e a empregabilidade. Dessa forma, mediante a constante atualização de competências, os trabalhadores estariam aptos a adaptar-se às mudanças no processo produtivo garantindo sua pretensa

---

<sup>17</sup> Estamos considerando a primeira fase da recente Reforma da Educação Profissional o período em que vigorou o decreto nº 2.208/1997, e fase atual, a partir da edição do decreto nº 5.154/2004.

empregabilidade.

No modelo de competências os conhecimentos e habilidades adquiridos no processo educacional, na escola ou na empresa, devem ter uma “utilidade prática e imediata” – tendo em vista os objetivos e missão da empresa -, e a qualidade da qualificação passa a ser avaliada pelo “produto” final, ou seja, o trabalhador instrumentalizado para atender às necessidades do processo de racionalização do sistema produtivo. O “capital humano” das empresas precisa ser constantemente mobilizado e atualizado para garantir o diferencial ou a “vantagem competitiva” necessários à desenfreada concorrência na economia internacionalizada. (DELUIZ, 2001, p.2).

Em termos de abordagem pedagógica, os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico também destacam que “[...] a nova Educação Profissional desloca o foco do trabalho educacional do ensinar para o aprender, do que vai ser ensinado para o que é preciso aprender no mundo contemporâneo e futuro [...]” (BRASIL, 2000, p. 10).

Um dos principais alvos de críticas em relação à Reforma instituída no governo FHC foi o fato do Decreto Federal nº 2.208/1997 impor à Educação Profissional de nível técnico uma “[...] organização curricular própria e independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, 2000, p. 68).

O debate em torno da revogação desse Decreto trouxe à tona discussão da superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica e a perspectiva de formação integral do trabalhador, tendo como referência o conceito de politecnia.

Para Saviani (2003), a educação politécnica visa à superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre formação geral e formação profissional, haja vista sob essa perspectiva se compreender que o trabalho se desenvolve numa unidade indissolúvel de aspectos manuais e intelectuais. Para tal, pressupõe o “[...] domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno (SAVIANI, 2003, p. 140).

Durante o governo de FHC foram sérios os embates e críticas ao referido Decreto, oriundas de diversos segmentos sociais. Com a eleição de Luís Inácio Lula da Silva, diante da perspectiva de um governo democrático popular, a mobilização social se intensificou em torno da sua revogação e surgiu uma expectativa de radicalização em direção a um projeto de formação unitária. No documento base do Seminário “Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas”, realizado em 2003, identificamos, em sua apresentação, a defesa da escola unitária

[...] que contribua para a superação da estrutura social desigual da sociedade brasileira mediante a re-organização do sistema educacional. E que aponta para a superação definitiva da concepção que separa a educação geral, propedêutica, da específica e profissionalizante, a primeira destinada aos ricos, e a segunda, aos pobres. A perspectiva da escola unitária não admite subordinar a política educacional ao economicismo e às determinações do mercado, que a reduz aos treinamentos para preenchimento de postos de trabalho transitórios. A Educação Profissional, garantida aos trabalhadores como um direito, não pode ser entendida como substitutiva da educação básica. (BRASIL, 2003, p. 18).

Entretanto, nas considerações finais do referido documento é possível perceber os conflitos de interesses em torno da escola unitária, e, quando da proposição das medidas de caráter político-pedagógico e jurídico-normativo a serem consideradas pelo Estado na formulação de sua política, em nome da autonomia das instituições em definir seus projetos políticos pedagógicos, propostas divergentes surgiram. No que tange especificamente à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, houve proposições em favor da sua integração ao Ensino Médio, mas mantendo a possibilidade de oferta de cursos em regime de concomitância e subsequentes:

As medidas de caráter político-pedagógico e jurídico-normativo devem conduzir à elaboração de uma política de Estado de modo a assegurar: (i) a expansão do Ensino Médio e sua gratuidade de modo a oferecer Educação Básica (Fundamental e Média) a toda a população; (ii) o respeito à opção das instituições que queiram manter o ensino integrado, o concomitante ou o pós-médio, desde que devidamente justificada, sem prejuízo da qualidade social da educação oferecida e ressaltando os estudos de avaliação da evasão no concomitante; (iii) a recuperação da perspectiva de uma escola unitária que articule conhecimento, trabalho e cultura, acompanhando a evolução tecnológica, mas superando sua redução às determinações do mercado ou a treinamentos para preenchimento de postos de trabalho transitórios (BRASIL, 2003, p. 79).

Tais referências nos permitem compreender os conflitos de interesses e propostas, bem como a necessidade de aprofundamento na discussão dada a complexidade que a questão exige. Refletindo o conflituoso contexto da época e a multiplicidade de campos atuantes no processo (LOPES, 2008), o Decreto nº 5.154/2004 revogou o Decreto anterior, possibilitando a oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, sem, porém, descartar as modalidades previstas anteriormente.

Vários estudiosos do campo da relação trabalho e educação (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005) chamam atenção para os equívocos do novo Decreto, saindo em defesa de uma concepção integral e não apenas formal, uma vez que o referido

instrumento legal ainda possibilita a existência de cursos apenas articulados.

Entretanto, mesmo diante das críticas aos limites do novo Decreto, segundo Zibas (2005), tem-se apostado na aproximação de um projeto de escola unitária:

De todo modo, os históricos defensores de uma escola média unitária – inspirada em Gramsci, tendo o trabalho como princípio educativo –, embora continuem críticos quanto à timidez e às contradições das políticas, parecem agora apostar na possibilidade de uma aproximação a esse projeto. (ZIBAS, 2005, p. 1083).

Tal defesa não perde de vista os limites de uma proposta que se pretenda alinhada aos ideais da escola unitária e, portanto, da formação integral do sujeito no seio de uma sociedade capitalista, mas se compreende que é no seio das contradições do próprio sistema que poderá ser gerada uma proposta de escola pública unitária:

A construção de uma sociedade com um projeto nacional popular de desenvolvimento e de uma efetiva democracia de massa – espaço que oferece uma materialidade de condições objetivas e subjetivas para a escola pública unitária – só pode ser conseguida mediante um processo histórico de luta no espaço das contradições concretas da sociedade. O novo não surgirá do nada, de forma instantânea ou da cópia de outras sociedades. O elemento objetivo desse processo é a luta concreta que se efetiva entre os diferentes grupos sociais portadores de interesses inconciliáveis, mesmo que poucos tenham consciência disso. Em termos concretos, é no terreno das contradições do sistema capitalista e da forma específica em que elas se produzem na sociedade brasileira que podemos vislumbrar as possibilidades e os óbices de uma política de construção e ampliação do nível médio de ensino, como educação básica e na perspectiva da escola unitária e politécnica. (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2004, p. 14).

Em termos de estruturação em níveis, o novo Decreto não trouxe muitas novidades à Educação Profissional, mas procedeu a alteração de nomenclaturas e passou a prever expressamente não apenas a graduação tecnológica, mas a pós-graduação. Esta modalidade de ensino passou a ser desenvolvida por meio de cursos e programas de “formação inicial e continuada ou qualificação profissional<sup>18</sup>”, contemplando a qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia; “Educação Profissional Técnica de Nível Médio” - curso técnico que habilita profissionalmente alunos matriculados ou egressos do Ensino Médio, - e a “Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação”, que corresponde a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do Ensino Médio e Técnico.

A alteração mais importante já destacada foi prever que a Educação Profissional

---

<sup>18</sup> Redação dada pela Lei nº 11.741/2008.

possa ser oferecida de forma não apenas concomitante e sequencial ao Ensino Médio, mas integrada a ele, defendendo o resgate da formação integral do trabalhador. Nesse sentido, surgiram o Parecer nº 39/2004, que orienta os sistemas e instituições sobre a aplicação do Decreto, e a Resolução nº 01/2005, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional de Nível Médio.

Em 2008, houve a alteração de dispositivos da LDB pela Lei nº 11.741/2008, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica.

Na LDB, alterada pela supracitada lei, foi acrescida à Seção IV que trata do Ensino Médio, a Seção IV-A, incorporando a partir do Decreto nº 5.154/2004, a definição de que o Ensino Médio poderá preparar para o exercício de profissões técnicas, destacando as formas de articulação possíveis (integrada, concomitante) e acrescentando no parágrafo único do Art. 36-A que a “[...] preparação geral e facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de Ensino Médio ou em cooperação com instituições especializadas em Educação Profissional.” (BRASIL, 1996).

Mantendo o capítulo III, que passou a denominar-se *Da Educação Profissional e Tecnológica*, o Art. 39 a define como comprometida com os objetivos da Educação Nacional, integrando-se “[...] aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.” Assim, a redação anterior que ressaltava sua ênfase sobre o “[...] permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” foi retirada da lei, ampliando a perspectiva de formação para além da dimensão produtiva. (BRASIL, 1996).

Segundo o Parecer nº 39/2004, o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de nível médio deve assegurar as finalidades estabelecidas na LDB para o Ensino Médio simultaneamente às condições de preparação para o exercício de profissões técnicas, sendo, pois, as finalidades do Ensino Médio e da Educação Profissional consideradas complementares. Trata-se, pois, “[...] de um único curso com projeto pedagógico único, proposta curricular única e com matrícula única[...].” (BRASIL, 2004), o que implicará na necessidade da ampliação de sua carga horária total de forma a assegurar o cumprimento das finalidades tanto do Ensino Médio, quanto da Educação Profissional.

A ênfase do referido parecer sobre a oferta *simultânea e ao longo do curso* visa evitar que as instituições ofereçam cursos com formatos concomitantes ou subsequentes travestidos de integrados, ou seja, cursos organizados a partir de distintas partes justapostas (Ensino Médio e formação técnica) ou seguidas uma após outra, acrescentando um ano ou

mais para isto.

No que tange à ampliação da carga-horária total do curso, alerta-se para que não se compreenda o curso integrado como resultante do somatório das cargas horárias do Ensino Médio e da Educação Profissional de nível médio, pois sendo um único curso, deve ser concebido e desenvolvido como tal. Todos seus componentes devem receber um tratamento integrado, possibilitando um novo arranjo curricular que resulte em economia de carga horária.

[...] admite-se como carga horária mínima para os cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio, realizados na forma integrada com o Ensino Médio, um total entre 3.000 a 3.200 horas, integralizadas num período mínimo entre três e quatro anos de duração, nos termos dos projetos pedagógicos do estabelecimento de ensino, considerando os respectivos perfis profissionais de conclusão do curso e as necessidades de propiciar formação integral ao cidadão trabalhador. (BRASIL, 2008, p. 154).

Sendo um único curso organicamente concebido nos termos de seu projeto pedagógico, a conclusão do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional de nível médio pressupõe a aprovação do aluno em todos componentes curriculares e sua diplomação como *técnico* é válida para fins de habilitação profissional e certificação de Ensino Médio. É, dessa forma, impossibilitada a conclusão de Ensino Médio de forma independente da conclusão do curso técnico e vice e versa. Entretanto, para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b, p. 1095),

Apesar de reconhecer a forma integrada como um curso único, com matrícula e conclusão únicas, o parecer [nº 39/2004] considera que os conteúdos do ensino médio e os da educação profissional de nível técnico são de “naturezas diversas”. Re-estabelece-se, assim, internamente ao currículo, uma dicotomia entre as concepções educacionais de uma formação para a cidadania e outra para o mundo do trabalho, ou de um tipo de formação para o trabalho intelectual e de outro tipo para o trabalho técnico e profissional.

Nesse contexto, é preciso destacar que a Resolução nº 1/2005 e o Parecer nº 39/2004 ao atualizarem as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) da Educação Profissional às disposições do Decreto nº 5.154/2004 não romperam com as concepções do Decreto nº 2.208/1997.

É importante recuperar algumas discussões em torno da atualização das DCNs para compreendermos os desafios que se colocam para a EPT na perspectiva da formação integral

do sujeito humano. Em 2010<sup>19</sup>, a elaboração de Diretrizes para o Ensino Médio e para a Educação Profissional de nível médio teve lugar no CNE, dando início a dois movimentos que se avizinhavam e tomaram caminhos antagônicos a partir da produção de documentos de contribuição/contraponto aos textos produzidos no âmbito da Câmara de Educação Básica (GRUPO DE TRABALHO, 2011b.).

Para a Educação Profissional, a partir da proposta de Parecer elaborada por uma comissão instituída pela Câmara de Educação Básica (CEB)<sup>20</sup>, sob a relatoria do Conselheiro Francisco Aparecido Cordão, a polêmica se instalou dando-se origem a um processo conflituoso em que novas proposições de textos visando a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de nível médio se sucederam, sem, entretanto, se distanciar dos “[...] fundamentos vigentes nos anos 1990, fundamentando as diretrizes na noção de competências para a laborabilidade e para a empregabilidade.”(GRUPO DE TRABALHO, 2011a, p. 2).

Tal processo teve início a partir da divulgação da proposta de Diretrizes da Educação Profissional Técnica de nível médio produzida no CNE/CEB, momento em que o Conselho dos Dirigentes das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), ao reconhecer a importância de aprofundar o debate, por intermédio de seu Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE) e em parceria com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) promoveram, em Brasília, nos dias 05 e 06 de maio de 2010 o Seminário da Educação Profissional e Tecnológica.

O evento contou com a participação de dirigentes de ensino das instituições federais, pesquisadores, Conselheiros e assessores do CNE. Na ocasião, o relator apresentou a proposta, seguida de debate. Como resultado, foi elaborada a Carta do Seminário propondo “a ampliação do debate com a participação das demais redes públicas de ensino e a criação de grupo de trabalho com a colaboração de pesquisadores da área.” (GRUPO DE TRABALHO, 2010, p. 1).

Na sequência, a SETEC/MEC reuniu um Grupo de Trabalho (GT) para o qual foram convidadas quatro Secretarias do MEC<sup>21</sup>, o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE); o Ministério da Saúde (MS), representado pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio

---

<sup>19</sup> Até a conclusão deste trabalho, novas versões foram produzidas e ainda não se chegou ao texto definitivo para as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de nível médio.

<sup>20</sup> Conselheiros da Comissão: Adeum Sauer (Presidente), Francisco Aparecido Cordão (Relator), José Fernandes Lima e Mozart Neves Ramos.

<sup>21</sup> Secretaria de Educação Básica (SEB), Secretaria de Educação Especial (SEESP), Secretaria de Educação a Distância (SEED), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

(EPSJV – Fiocruz); sociedades científicas, profissionais, sindicais<sup>22</sup> e instituições e redes públicas de ensino, pesquisadores, contando ainda com a colaboração de renomados pesquisadores da Educação Profissional e Tecnológica.

Nos meses de junho a agosto de 2010, o GT se reuniu em quatro encontros presenciais em Brasília e recebeu ainda diversas contribuições enviadas espontaneamente por outros órgãos, instituições de ensino e pesquisadores. Dos debates, resultou o texto “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de nível médio em Debate: texto para discussão”, que segundo Moura (2012, p. 19)

[...] resgata a historicidade da questão, incluindo, os avanços e os percalços na disputa teórico-prática pelo conceito de EMI e de formação humana integral. Revisita os três documentos<sup>23</sup> produzidos no âmbito do MEC anteriormente mencionados, ratificando e aprofundando a discussão sobre a necessidade de uma articulação orgânica entre a EP técnica de nível médio e o EM. Além disso, o documento não se restringe ao EMI, mas aborda o EM como um todo. Aprofundando a idéia de que essa etapa deve ter uma base unitária comum seja o EM integrado ou não a um curso técnico de nível.

No referido texto, se defende que sejam editadas novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e da Educação Profissional e Tecnológica. O entendimento é de que os pareceres CNE/CEB nº 15/1998 e CNE/CEB nº 16/1999 foram, apenas, objeto de atualização pela Resolução CNE/CEB nº 1/2005, mas basicamente reiteraram as formas de articulação do Ensino Médio à Educação Profissional de nível médio, não atacando a problemática da competência, mantendo-a como abordagem possível de organização do ensino, logo, baseado na adequação restrita do comportamento dos estudantes à produção.

Dito de outra forma, a compreensão foi a de que o Parecer e a Resolução em questão apenas “atualizaram” as DCNs da Educação Profissional ao novo Decreto, sem romper com os fundamentos do Decreto nº 2.208/1994, quais sejam: a lógica das competências e a empregabilidade, conforme destaca Moura (2012, p. 8)

[...] mantendo toda a racionalidade das DCN anteriores (Parecer CNE/CEB nº 16/1999 e Resolução CNE/CEB nº 04/1999), calcadas na pedagogia das

---

<sup>22</sup> Além de gestores estaduais de educação profissional, vinculados ao Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) e representantes do Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação; Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF); Central Única dos Trabalhadores (CUT); o Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

<sup>23</sup> Políticas públicas para a EPT (SETEC, 2004), Documento Base da EP Técnica de Nível Médio Integrada ao EM (2007) e Documento Base do Programa Nacional de Integração da EP com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – PROEJA EM (2006, revisado em 2007).

competências para a laborabilidade, evidenciando-se, assim, o conflito entre uma possibilidade de formação emancipada e outra de formação subordinada aos desígnios do mercado.

Ao contrapor-se à lógica das competências, o texto base apresentado para discussão reforça a necessidade de se ampliar a perspectiva da formação dos estudantes, de forma a articular diversos campos do conhecimento (ciência, tecnologia, trabalho e cultura), superando a preparação para o emprego, a fim de avançar para uma concepção de formação para o trabalho afinada com a perspectiva omnilateral, que favoreça a “[...] compreensão do mundo do trabalho e inserção crítica e atuante na sociedade, inclusive nas atividades produtivas, em um mundo em rápida transformação científica e tecnológica. (GRUPO DE TRABALHO, 2010, p. 5).

Como proposta de Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica de nível médio (DCNEPTNM), o documento apresenta os pressupostos defendidos sintetizados em seu Artigo 6º:

Art. 6º A EP Técnica de Nível Médio em todas as suas formas de oferta nos termos da Lei, inclusive nas modalidades Educação de Jovens e Adultos e Educação a Distância, baseia-se nos seguintes pressupostos:

- I – Formação integral do educando;
- II – Trabalho como princípio educativo;
- III – Indissociabilidade entre formação geral e EP;
- IV – Indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem;
- V – Integração entre educação, trabalho, ciência, tecnologia e cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular;
- VI – Integração de conhecimentos gerais e profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade, tendo a pesquisa como princípio pedagógico;
- VII – Indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;
- VIII – Articulação com o desenvolvimento sócio-econômico-ambiental dos territórios onde os cursos ocorrem;
- IX – Valorização da diversidade humana, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes.
- X – Inclusão educacional e acessibilidade, como base para acesso ao currículo.

Para discussão da nova DCNEPTNM, em 2011, foram realizadas duas audiências públicas, uma no Rio de Janeiro e outra em São Paulo, em 11 de março e 15 de abril,

respectivamente. Segundo Moura (2012), tais audiências contaram com escassa participação, sendo realizadas em espaços vinculados às organizações do Sistema “S”.

Em paralelo ao movimento em torno das DCNs da EPT, a partir das discussões e mobilizações encampadas por ocasião da realização da 33ª Reunião da ANPEd, em Caxambu/MG, o GT juntamente com a Secretária de Educação Básica do MEC produziram um novo documento intitulado “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Proposta de Debate ao Parecer” recuperando os fundamentos e contribuições do texto “Diretrizes para a Educação Profissional de nível médio em Debate”, aproximando as discussões em torno dessas Diretrizes, defendendo-se que o CNE deveria produzir um único parecer e duas resoluções específicas (uma para o Ensino Médio e outra para a Educação Profissional e Tecnológica de nível médio) (GRUPO DE TRABALHO, 2011a).

Diante da falta de entendimento político por parte da Câmara de Educação Básica/CNE em torno da discussão conjunta dos documentos, os debates em torno das Diretrizes tomaram caminhos diferentes. No âmbito do Ensino Médio, coube ao Conselheiro José Fernandes de Lima a relatoria. O referido Parecer CNE/CEB, sob o nº 5/2011, incorporou os princípios que fundamentam a organização do Ensino Médio segundo uma base unitária, estruturada a partir dos eixos do trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Sua aprovação no CNE se deu em maio de 2011 e a homologação pelo Ministro de Educação ocorreu em 24 de janeiro de 2012, após conflituoso processo que refletiu os interesses em disputa (GRUPO DE TRABALHO, 2011a).

No que se refere às DCNEPTNM, identificamos que após reunião ocorrida em 23 de maio de 2011, alguns representantes do GT apresentaram ao Secretário da SETEC, Eliezer Pacheco, um documento formalizando sua discordância às propostas de Resolução e Diretrizes da EPT em tramitação no CNE, saindo em defesa de um parecer substitutivo.

Mesmo entendendo o esforço realizado e o pequeno “avanço”, as alterações que o Prof. Cordão está aceitando não alteram os fundamentos do seu parecer e, ainda, ele se valerá destas pequenas incorporações para legitimar sua concepção e seu parecer. (GRABOWSKI et al., 2011, p. 1)

Foram muitas as críticas ao documento apresentado pelo CNE/CEB e sucessivas propostas de Parecer e Resolução das DCNs da EPT foram sendo apresentadas<sup>24</sup>, mantendo-

---

<sup>24</sup> “A título de curiosidade, mas que também pode servir de elemento de análise, salienta-se que a maioria dessas versões foram batizadas com denominações que fazem alusão a eventos religiosos ou festivos de âmbito nacional. Assim, a terceira foi intitulada de Versão Semana Santa, a quarta de Versão Corpus Christi, a quinta de

se inalterados seus fundamentos, conforme destaca Moura (2012, p. 12):

Após receber o documento alternativo<sup>25</sup>, no segundo semestre de 2010, o relator, ora individualmente ora juntamente com outros conselheiros, emitiu uma sequência de novas propostas de parecer e de resolução sobre as DCNEPTNM. As duas primeiras, de dezembro de 2010 e de janeiro de 2011, respectivamente, trataram apenas da resolução. A terceira, a quarta, a quinta, a sexta e a sétima, respectivamente, de abril de 2011, junho de 2011, janeiro de 2012, fevereiro de 2012 e março de 2012, incorporaram novas propostas de parecer e de resolução. À medida que os documentos vinham a público e se constatava que as mudanças eram apenas superficiais se renovavam as análises críticas e o CNE respondia com uma nova versão, sempre com a mesma essência do texto original. (MOURA, 2012, p. 12).

Até o fechamento desse texto, identificamos que a votação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de nível médio prevista para 7 de março de 2012 não ocorreu. Com a posse do novo Ministro, Aloizio Mercadante, e do novo Secretário da SETEC, Marco Antonio de Oliveira, em meio aos embates em torno da incoerência da proposta do CNE com os fundamentos da formação integral a que nos referimos anteriormente, o Conselho Nacional de Educação retirou da pauta a votação as Diretrizes e submeteu sua proposta à Consulta Pública por meio da página do CNE por 30 dias.

No dia 09 de abril, em Brasília/DF, ocorreu a Audiência Pública no Conselho Nacional de Educação para discutir a versão atual das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de nível médio. Dentre as entidades presentes, o GT participou representando a ANPED e reiterou todas as críticas à versão em discussão. Em sua Manifestação, os representantes da ANPED encerram o documento, sintetizando sua crítica à proposta de Diretrizes nos seguintes termos:

Contrariamente ao proposto no parecer, defendemos e propomos outra concepção da relação trabalho e educação e, portanto, outra perspectiva de educação profissional, em que esta é entendida como processo de formação humana integral que conduz à autonomia, realização, libertação do ser e fruição da produção social. Contrariamente à adequação/reprodução prática e imediata como preparação à empregabilidade incerta ou a determinado posto ou especialidade de trabalho, defendemos e propomos a construção de uma educação profissional politécnica e integral, baseada no domínio, pelos educandos/trabalhadores jovens e adultos, dos princípios gerais da produção

---

Versão Reis Magos, a sexta de Versão Pré-Carnaval e a sétima de Versão Águas de Março.” (MOURA, 2012, p. 21).

<sup>25</sup> O pesquisador se refere ao documento produzido pelo GT intitulado “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de nível médio em Debate: texto para discussão”.

e da organização e transformação histórica da sociedade. (MACHADO; LIMA FILHO, 2012, p. 10).

O processo encontra-se em andamento. A previsão é que as DCNEPTNM sejam votadas na reunião do CNE agendada para dia 09/05/2012. Diante de tais considerações, compreendemos que no atual cenário, o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional é alvo de disputa e de novas discussões com vistas a sua regulamentação em direção a uma proposta de educação que se pretenda politécnica. Por ora, traremos as contribuições de pesquisadores da área voltadas para a concepção e vivência desse curso.

### **3 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO E SEUS FUNDAMENTOS**

Como vimos destacando ao longo de nossa pesquisa, o Ensino Médio Integrado tem sido compreendido como uma proposta de travessia apresentada como alternativa possível no seio de uma sociedade capitalista. Seus fundamentos e pressupostos nos remetem à proposta socialista de educação, tendo como categorias essenciais a escola unitária, a politecnia e a formação omnilateral, aspectos sobre os quais nos deteremos na primeira parte deste capítulo.

Em seguida, discutiremos a proposta de EMI, nos apoiando em contribuições de pesquisadores da área de Trabalho e Educação que se empenharam em aprofundar a problemática na perspectiva politécnica e em recomendações e proposições oriundas da publicação do MEC intitulada *Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: Integrar para quê?* organizada pela Secretaria de Educação Básica (SEB) com o objetivo de apoiar os sistemas estaduais de ensino no processo de implantação do EMI.

#### **3.1 Educação Politécnica e a formação unitária e multilateral do indivíduo**

Em outro momento de nosso trabalho em que discutimos sobre a relação entre trabalho e educação, compreendemos como o desenvolvimento do processo urbano-industrial repercutiu socialmente, colocando a escolarização básica como uma necessidade a ser estendida a todos (SAVIANI, 1994). A escola, até então, lugar privilegiado onde apenas as classes ociosas tinham acesso aos bens culturais, passou a reproduzir a cisão entre o trabalho manual e intelectual, sendo marcada pela dualidade estrutural (KUENZER, 1991). Assim, surgiram duas modalidades distintas de educação, uma para a classe proprietária e outra para a não proprietária.

No final do século XIX, surgiu o movimento de unificação escolar na Europa. Nesse cenário, diferentes propostas de unificação escolar entraram em embate<sup>26</sup>. Dentre elas, a proposta da escola única liberal, pautada na defesa do ensino democrático e da seleção por mérito; e a proposta socialista de escola única do trabalho<sup>27</sup>, que, em termos gerais, não apenas defendeu a universalidade, a laicidade, a gratuidade e as modificações curriculares postas pelos liberais, mas pautou-se em dois postulados socialistas: a união da instrução e o trabalho aliada à perspectiva de formação do homem completo (MACHADO, 1989).

Esboçada inicialmente em meados do século XIX, a escola única do trabalho teve seus princípios formulados a partir das contribuições de Marx<sup>28</sup> e Engels. A construção teórica da proposta marxista foi sintetizada na educação politécnica, que propunha a integração entre educação e trabalho em um mesmo processo, de forma a favorecer a compreensão dos princípios gerais e científicos do processo produtivo, superando a dicotomia teoria e prática (MACHADO, 1989).

A proposta marxista foi construída a partir de uma ferrenha crítica ao processo deformador da divisão do trabalho imposto pelas mudanças introduzidas na indústria moderna, que reduzia o trabalhador a um mero fragmento humano. Nesse contexto, importante consideração é feita sobre a divisão do trabalho:

A divisão do trabalho só surge efetivamente a partir do momento em que se opera uma divisão entre o trabalho material e intelectual. A partir deste momento, a consciência pode supor-se algo mais do que a consciência da prática existente, que representa de fato qualquer coisa sem representar algo de real. [...] através da divisão do trabalho torna-se possível aquilo que se verifica efetivamente: que a atividade intelectual e material, o gozo e o trabalho, a produção e o consumo, caibam a indivíduos distintos; então, a possibilidade de que esses elementos não entrem em conflito reside unicamente na hipótese de acabar de novo com a divisão do trabalho. (MARX e ENGELS, 1992, p. 16).

Dito de outra forma, no contexto capitalista de produção, a ampliação do horizonte de desenvolvimento da essência humana, como dimensão histórica e situada, foi reduzida ao imediato da vida individual, à vida alienada<sup>29</sup>, a mero meio de vida, afastando-se da

---

<sup>26</sup> Para aprofundar as propostas de unificação escolar, consultar Machado (1989).

<sup>27</sup> Segundo Machado (1989), historicamente a denominação “escola do trabalho” passou a designar diferentes propostas educacionais, distanciando-se do seu sentido original. Passou a ser defendida por representantes dos mais variados movimentos pedagógicos e políticos, que divergiam radicalmente quanto às concepções de trabalho e às finalidades da escola.

<sup>28</sup> Em que pese Marx não tenha se dedicado diretamente à educação, a temática foi discutida em algumas de suas obras integradas à problemática das relações capitalistas de produção e a proposta de sua superação.

<sup>29</sup> A alienação é compreendida em sua tripla dimensão. O trabalhador é alienado do resultado do seu trabalho, pelo fato deste ser um objeto que lhe é estranho em que ele não mais se identifica ou se reconhece. O produto,

perspectiva ontológica do trabalho como processo de humaniza o próprio homem.

Em contraposição a essa lógica, surgiu a proposta da pedagogia proletária de cunho socialista, que teve seus princípios básicos estruturados por Marx e Engels a partir de uma visão coerente de sociedade e da transformação social (MACHADO, 1989).

Para Marx, mesmo diante das condições adversas, a nova educação proposta deve ser perseguida, pois é no interior das velhas condições, que se geram as novas para a sua superação. A nova educação, pois, deve iniciar mesmo no capitalismo, uma proposta de escola única que seja o embrião da educação do futuro.

Marx compreende que há limites da democratização da educação no contexto capitalista e reconhece a natureza de classe da escola por contribuir para a reprodução do sistema de alienação do homem. Dessa forma, contrapõe-se à educação burguesa e defende a criação de uma escola específica para os trabalhadores e a conquista do poder político pela classe trabalhadora.

[...] Se as circunstâncias em que este indivíduo evoluiu só lhe permitem um desenvolvimento unilateral, de uma qualidade em detrimento de outras, se estas circunstâncias apenas lhes fornecem os elementos materiais e o tempo propícios ao desenvolvimento desta única qualidade, este indivíduo só conseguirá alcançar um desenvolvimento unilateral e mutilado. E não há práticas morais que possam mudar este estado de coisas. (MARX, 1992, p. 28).

Nesse contexto, há que se destacar, como afirmado em outro momento, que a influência das circunstâncias sobre o indivíduo/sociedade não ocorre de forma mecânica e linear. É um processo dinâmico e contraditório que favorece a autotransformação do ser humano e das circunstâncias, possível apenas por meio da práxis revolucionária (VÁZQUEZ, 2007).

A educação para Marx deve assumir tons bem específicos. Aliar-se à perspectiva de transformação social, de forma a contribuir para o resgate da integralidade da formação humana, a sua inteireza e completude, afirmando-se como educação que tem como interesse último a emancipação social (SOUSA JÚNIOR, 2010).

---

pois, possui existência independente e exterior e se volta contra ele. Em relação ao próprio processo de trabalho, uma vez que a atividade que realiza não lhe pertence, não o afirma, representa um autossacrifício que tolhe sua energia física, espiritual e sua vida pessoal. Por fim, a alienação se verifica na medida em que o trabalho se reduz a meio de existência, reduz-se à objetivação da vida genérica do homem. Assim, o homem se torna alienado de sua essência humana, do seu ser genérico nas relações que mantém consigo e com o outro (MARX, 1844). Nesses termos, a alienação se dá não apenas na esfera da consciência. Trata-se de uma alienação real, visto que se efetiva na produção material (VÁZQUEZ, 2007).

Nas Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório da Associação Internacional dos trabalhadores, em 1866, Marx tratou do tipo de educação voltado para os interesses da classe operária, considerando sua condição de classe e seus objetivos imediatos e a longo prazo. Em sua proposta, são destacados três aspectos: a educação intelectual, a educação corporal (exercícios de ginástica e militares) e a educação tecnológica. Assim estruturada, a educação visa à promoção do pleno desenvolvimento do homem (multilateral), mediante o ensino tecnológico ou politécnico, de caráter teórico e prático (MARX, 1989).

Sobre a terminologia adotada por Marx para referir-se à proposta de educação socialista, Nosella (2007) e Saviani (2007) empreenderam uma discussão acerca da pertinência do uso da expressão educação “politécnica” ou “tecnológica”. Sem pretendermos recuperar tal discussão, nos interessa, nesse momento, ressaltar que essas terminologias foram utilizadas nos escritos originais de Marx e em suas edições brasileiras em vários momentos como sinônimos. Nosella (2007), a partir de uma análise filológica, concorda com Manacorda e opta pelo uso da terminologia “tecnológica”, ao passo que Saviani (2007), sem se mostrar interessado em reduzir a discussão a essa dimensão do termo, defende a clareza da opção socialista que a terminologia escolhida deve carregar.

Diante do debate, optamos pela adoção do termo educação politécnica por considerarmos que o termo educação tecnológica vem sendo amplamente utilizado no cenário contemporâneo marcado pelo desenvolvimento tecnológico sendo, em certa medida, banalizado, dificultando ressignificá-lo segundo a perspectiva marxista.

A educação politécnica proposta por Marx se contrapõe à educação profissionalizante de sua época, considerada estreita e subordinada à tirania da divisão do trabalho (MACHADO, 1989). O ensino politécnico assume a perspectiva de transformação social, mediante a preparação multifacetada do homem, o desenvolvimento de suas energias físicas e mentais visando à ampliação do horizonte de sua formação e imaginação em direção à luta pela ruptura e emancipação social:

[a partir do ensino politécnico] é possível denunciar os freios ao desenvolvimento histórico (como processo de trabalho capitalista e as correspondentes condições dos trabalhadores) e, ao mesmo tempo, apontar a perspectiva futura (de recomposição do trabalho intelectual e manual, de unificação entre intelectualidade e produtividade, de desaparecimento da oposição entre ensino geral e profissional e de unificação da ciência). Essa mesma luta permite, além disso, definir objetivos intermediários, imediatos, concretos, correspondentes a cada situação específica [...] (MACHADO, 1989, p. 127).

Ao discutir a educação marxista, Sousa Júnior (2010) traz à tona um debate sobre a distinção necessária entre a educação politécnica e a formação omnilateral (ou onilateral como prefere). Reportando-se à discussão de Saviani e Nosella comentada anteriormente, o autor entende que tais conceitos não podem ser utilizados como sinônimos, como faz crer Saviani.

Para Sousa Júnior (2010), a educação politécnica e a omnilateralidade não são perspectivas idênticas e, sim, complementares. A politecnicidade pressupõe, na visão do autor, a formação no âmbito da produção capitalista, já a omnilateralidade não é possível nesse contexto, visto que contempla a formação ampla do indivíduo em suas múltiplas possibilidades, só viável em uma sociedade pautada em relações sociais livres.

Os dois conceitos guardam entre si uma distinção fundamental: o primeiro, referente à formação politécnica, traz consigo uma limitação, pois comporta apenas uma série de habilidades manipuladoras e conhecimentos técnicos úteis para a produção social; o segundo, referente à formação onilateral, representa uma formação ampla do homem em suas múltiplas possibilidades, enquanto ser livre que se constrói em relações sociais livres; enquanto a politecnicidade se mostra uma proposta de educação/formação articulada às possibilidades dialéticas da contradição do trabalho abstrato, a onilateralidade precisa articular-se a todo conjunto das atividades humanas, portanto às dimensões do trabalho e da práxis social livre e da sociabilidade não alienada/estranhada. (SOUSA JÚNIOR, 2010, p. 74).

Embora não pretendamos esgotar tal discussão, entendemos a relevância da discussão do termo politecnicidade, categoria central em nosso trabalho. Compreendemos os limites impostos pelo sistema capitalista para o pleno desenvolvimento do ser humano e retomamos Marx ao afirmar que a nova educação deve se iniciar mesmo no capitalismo, como assinalado anteriormente.

Partilhamos a ideia de que a educação politécnica pode ser o embrião da educação do futuro, viável no atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas, e compreendemos a omnilateralidade como um estágio possível no contexto da sociedade socialista:

[...] a omnilateralidade somente pode se realizar no âmbito de uma sociedade auto-regulada do ponto de vista da produção, organização e distribuição dos objetos necessários para garantir a base material e espiritual do homem. Portanto, a realização do homem omnilateral depende da existência, em iguais condições, do tempo livre necessário para o pleno desenvolvimento das suas potencialidades físicas e mentais. (FERREIRA JÚNIOR e BITTAR, 2008, p. 645).

Nesse sentido, a educação no contexto capitalista, junto a outras esferas da

sociabilidade humana, reitera, em alguma medida, a alienação, a formação unilateral. Entretanto, sendo a práxis humana dialética, onde reside a contradição, os conflitos e a compreensão do homem como um ser histórico, compreendemos que a determinação não obstaculariza por completo o desenvolvimento do homem, pois este não apenas sofre determinações das condições, mas interfere em sua mudança. Nesses termos, aliada a outras esferas da sociabilidade humana, a escola pode contribuir no sentido da formação integral do ser humano.

Compreendemos que a distinção feita por Sousa Júnior (2010) tem o mérito de trazer à baila a compreensão de que a educação no contexto capitalista apresenta seus limites em termos de alcance do pleno desenvolvimento humano e resgata, como etapa de transição para a educação socialista, a defesa dos propósitos da educação politécnica, reiterando seu compromisso com os reais interesses da classe trabalhadora e, por isso, engajada com os ideais de emancipação humana e a transformação social.

No âmbito de nosso trabalho, que visa discutir se o Ensino Médio Integrado favorece a formação politécnica, consideramos a politecnicidade uma etapa fundamental no desenvolvimento de uma proposta de educação que tem como horizonte a formação omnilateral do sujeito humano, só possível em um outro tipo de sociedade pautada no conjunto da práxis humana livre.

Como etapa de transição, a educação politécnica se afirma em seus propósitos emancipatórios para além de uma mera perspectiva de inovação pedagógica e curricular. Coloca-se, pois, como uma opção política comprometida com a emancipação social, que tem como horizonte o desenvolvimento omnilateral do homem.

Tecidas essas considerações, iremos nos deter em outras contribuições para o enriquecimento da proposta de educação comprometida com a classe operária, com destaque à proposta da escola unitária de Gramsci, desenvolvida a partir da discussão sobre a organização do sistema escolar italiano e sua crise.

Gramsci na discussão que traz, critica a incorporação da lógica dual pelo sistema italiano, traduzida na polarização entre uma escola de tipo profissionalizante, destinada às classes instrumentais, voltada para interesses práticos imediatos da indústria em crescente desenvolvimento, e a escola clássica, voltada para as classes dominantes e aos intelectuais, identificada como escola desinteressada.

Segundo Nosella (2004), a problemática trazida por Gramsci acerca da escola “desinteressada-interessada” está relacionada à discussão se a mesma deve “informar” ou

“formar”. Gramsci avança no sentido da unitariedade, evitando a lógica de pares opostos e superando a pretensa polêmica entre instrução (conteúdo) e formação (método ou forma) com a defesa da organicidade entre escola e sociedade.

Entretanto, por Gramsci compreender que isto não é possível enquanto o Estado representar os segmentos sociais mais retrógrados, ele defende como alternativa nesse contexto, que o professor, consciente da dicotomia entre o currículo escolar e a realidade objetiva de seus alunos, dito de outra forma, da contraposição cultural entre o universo escolar e o universo social de seus alunos, faça a didaticamente a ruptura necessária, não se submetendo a esquemas cartoriais de uma escola retórica e sem seriedade. Para isto, entende que o mesmo seja pedagogicamente orientado por um outro Estado, em sua visão o Partido mais avançado, compreendido como representante do mundo do trabalho.

Em sua análise, o filósofo italiano criticou a tendência de difusão das escolas profissionais especializadas voltadas para a preparação de atividades predeterminadas, em detrimento de uma formação geral única que favorecesse a apropriação de uma cultura geral, humanista e formativa, que equilibrasse equanimente a capacidade de trabalho manual e intelectual.

Na compreensão de Gramsci (1982), a escola tradicional que preparava os grupos dirigentes era oligárquica não pela forma de ensinar ou pela aquisição de capacidades diretas em si. A marca social de um determinado tipo de escola estaria relacionada ao fato da mesma pertencer a determinado grupo social, assumindo a função tradicional, diretiva ou instrumental. Para a supressão dessa trama, propunha:

Deve-se evitar a multiplicação e graduação dos tipos de escola profissional, criando-se, ao contrário, um único tipo de escola preparatória (elementar-média) que conduza o homem até os umbrais da escolha profissional, formando-o entretanto como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. (GRAMSCI, 1982, p. 136).

Gramsci (1982) retoma e aprofunda os princípios da educação marxista, propondo a escola elementar média unitária, que deveria ministrar uma formação desinteressada, sem finalidades práticas imediatas. Inicialmente, proporcionaria uma formação geral da personalidade do homem para só depois favorecer a escolha profissional, a ocorrer em escolas especializadas ou no trabalho produtivo. Em sua crítica ao sistema escolar da época, entendia que a escola estaria passando por um processo de degeneração que ocultava sua marca social segregadora sob uma pretensa aura democrática, que, na realidade, perpetuava as diferenças sociais:

[...] graças à crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, tomam a frente da escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este tipo de escola aparece e é louvada como democrática, quando na realidade, não é só destinada a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas. (GRAMSCI, 1982, p. 136).

Ainda que não pretendamos aprofundar, é importante registrar que a proposta de unificação escolar defendida por Gramsci não era única, como assinalamos anteriormente. Outras concepções vinham sendo gestadas, com destaque para a proposta liberal de escola única, que tinha como objetivo assegurar a coesão e a unidade na organização da educação nacional mediante a unificação pedagógica e administrativa e garantir uma política unitária de formação e de remuneração dos professores.

Tal proposta era diametralmente oposta à defendida por Gramsci - a escola única do trabalho. Comprometida com os interesses das classes dominadas, esta vincula-se a um projeto hegemônico de sociedade, distinguindo-se da proposta liberal, basicamente, por acrescentar às exigências de universalidade, laicidade, gratuidade e modificações curriculares, outros dois postulados socialistas: a união entre a instrução e o trabalho, bem como a perspectiva da formação integral do homem (MACHADO, 1989).

A escola unitária de cultura geral ou de formação humanista (novo humanismo), no sentido amplo do termo, propõe a superação do humanismo tradicional de forma a proporcionar aos jovens a inserção na atividade social mediante o desenvolvimento do grau de maturidade e de capacidade, de criação intelectual e prática, de autonomia e iniciativa de seus alunos. Para isto, a organização da escola deveria ser revista, prevendo uma estrutura ampliada com material científico e corpo docente adequados de forma a garantir uma melhor relação entre professores e número de alunos atendidos (GRAMSCI, 1982).

Com a preocupação com a formação do proletariado, Gramsci (1982) defendeu uma educação de novo tipo, um ensino desinteressado, que assumisse o caráter dialético da proposta da escola única do trabalho, referenciada em situações históricas concretas e em objetivos estrategicamente definidos em cada momento (MACHADO, 1989).

Sua última fase, a escola elementar média, deveria fundamentar-se no novo humanismo, no desenvolvimento da autodisciplina intelectual e na autonomia moral fundamentais para a posterior especialização científica (realização de estudos universitários) ou prática-produtiva (indústria, burocracia, organização das trocas etc.).

Em suas críticas à escola tradicional italiana, Gramsci (1982) a considerava uma organização disciplinar ultrapassada, presa a uma tradição cultural que não fazia mais sentido. Propunha a superação dessa concepção escolar, resgatando o sentido da escola através do fortalecimento da sua relação com a vida das pessoas de forma a estimular a participação ativa do aluno não a partir de um programa de ensino predeterminado, mas da adoção da perspectiva de trabalho alicerçada na investigação e na construção de conhecimento.

Em sua concepção, a escola unitária desenvolve as condições essenciais para o pleno desenvolvimento e manifestação das inclinações e interesses pessoais. Trata-se de uma perspectiva criadora e criativa visando à expansão da personalidade autônoma e responsável dos seus alunos e de uma consciência moral e social sólida e homogênea.

Para Manacorda (2008), a escola unitária proposta por Gramsci é a escola do trabalho intelectual e manual (técnico, industrial), fundada nos valores fundamentais do humanismo (autodisciplina intelectual e moral), em que a educação das futuras gerações se dá a partir do domínio de conteúdos e exigências intelectuais e culturais, bem como do entrelaçamento entre ciência e trabalho, considerados necessários para a vida moderna.

Na escola unitária, percebemos que a perspectiva de formação assume a dimensão da omnilateralidade, sendo possível apenas em uma sociedade pautada no princípio unitário:

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo. (GRAMSCI, 1982, p. 125).

Assim, compreendemos a escola unitária e a omnilateralidade como horizontes de formação humana em uma sociedade de novo tipo, onde prevalece o reino da liberdade em detrimento da necessidade. A educação politécnica, pois, se coloca como uma proposta que se mostra possível no contexto da sociedade capitalista como travessia.

No próximo item, passaremos a discutir sobre a proposta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de nível médio, que vem sendo anunciada como uma proposta que resgata princípios e fundamentos da educação politécnica.

### **3.2 Ensino Médio Integrado: proposições e perspectivas teórico-metodológicas**

A partir da discussão que fizemos sobre a educação politécnica, compreendemos os limites de seu desenvolvimento no contexto da sociedade capitalista, ao mesmo tempo em que

se afirma a sua necessidade. Com este entendimento, discutimos a proposta do Ensino Médio Integrado (EMI) à Educação Profissional Técnica de nível médio, alternativa que se mostra possível a partir da edição do Decreto nº 5.154/2004.

No contexto de nossa discussão procuramos recuperar os fundamentos da proposta de EMI que recontextualiza os fundamentos da educação politécnica e da proposta de escola unitária de Gramsci desenvolvida a partir dos escritos de Marx e Engels. Para tal, nos detivemos em proposições e perspectivas teórico-metodológicas que o Ensino Médio Integrado assume em produções dos pesquisadores da área Trabalho e Educação do GT da ANPEd, que têm dado especial atenção à discussão conceitual, epistemológica e à organização do trabalho pedagógico desta proposta.

Como discutimos anteriormente, a proposta da escola unitária de Gramsci parte do princípio de que a escola elementar média deve garantir a formação geral da personalidade dos jovens e, só a partir daí, conduzi-lo até os umbrais da escolha profissional. Isto só ocorreria por volta dos 18 anos. Para Gramsci, deveria se investir mais tempo na formação humanística dos jovens para o conseqüente desenvolvimento de sua capacidade “[...] de pensar, estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (GRAMSCI, 1982, p. 136) e, então, eles seguiriam para escolas de tipo profissional.

Diferentemente, a proposta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de nível médio em análise antecipa a formação profissional com o objetivo de, de forma integrada, garantir uma sólida formação geral ao estudante e sua profissionalização. Nesse sentido, a Formação Geral se dá em meio ao processo de profissionalização sob novas bases.

O EMI tem se mostrado uma necessidade imposta pela realidade conjunturalmente adversa, em que os jovens se veem premidos pela necessidade de concluir seus estudos (Educação Básica) e se iniciar precocemente no mundo do trabalho, dada a sua condição social. Entretanto, Ramos (2010) compreende que tal proposta não deve ser tratada apenas como uma mera integração dos currículos do Ensino Médio e do Curso Técnico. Para a pesquisadora, se constitui uma obrigação ética e política a garantia de que esta formação se dê sob novas condições - uma base unitária de formação geral. Nesse sentido, acrescenta que os jovens e adultos trabalhadores devem ser reconhecidos como sujeitos:

Isso implica uma formação científica e ético-política sólida e que proporcione a apropriação técnica e tecnológica dos processos produtivos modernos, nas suas configurações e tendências gerais; mas também nas suas especificidades setoriais a partir das quais se conformam as diversas

profissões as quais poderão ser inseridas nos projetos de vida desses sujeitos como meio de produção de sua existência. (RAMOS, 2010, p. 56).

Para Moura (2010), a proposta de Ensino Médio Integrado é compreendida como uma solução transitória e viável. Configura-se como uma condição social e historicamente necessária para a travessia em direção à consolidação do Ensino Médio unitário e politécnico, entendendo que, mesmo o EMI incorporando elementos da educação politécnica, não pode ser confundido com ela (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005b).

Ramos (2004) defende que o Ensino Médio Integrado se afirme como unitário em seus princípios e objetivos, de forma a contribuir para o desenvolvimento dos estudantes em múltiplas necessidades socioculturais e econômicas, reconhecendo-os como sujeitos de direitos. A unitariedade do Ensino Médio deve ser buscada a partir de um currículo que sintetize o humanismo e a tecnologia com vistas não apenas à profissionalização técnica de nível médio dos estudantes, mas ao domínio de conhecimentos que favoreçam a sua inserção crítica e criativa na vida social, cultural, artística, ou seja, seu desenvolvimento em múltiplas dimensões.

O EMI deve romper com a concepção dual e fragmentada de educação e da mera preocupação com a preparação para o vestibular ou para o “mercado de trabalho”. Deve ser concebido como um curso único que resgata seu sentido – desenvolver faculdades de compreensão e intervenção no mundo natural, humano/social, político, cultural, estético e artístico (FRIGOTTO, 2004), sem, entretanto, abrir mão de sua preparação profissional fundada no domínio dos fundamentos científicos e tecnológicos sob os quais se assentam a produção moderna.

Nessa perspectiva, Lodi (2006) destaca que para superar a dicotomia entre Formação Geral e Formação Profissional, a proposta do EMI deve ser concebida mediante a integração de seus objetivos e métodos. O mesmo deve ser concebido segundo a perspectiva da integração, o que nos remete à contribuição de Ciavatta (2005, p. 84) quando discute o conceito *integrar*, entendendo-o no

[...] sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. No caso da formação integrada ou do Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico, queremos que a educação geral se torne *parte inseparável* da Educação Profissionalizante em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho.

A pesquisadora apresenta a compreensão de integração para além da dimensão pedagógico-curricular que o termo carrega, destacando sua dimensão política centrada na perspectiva de formação pretendida: a integralidade do sujeito humano, a *formação completa* que viabilize a compreensão das relações sociais subjacentes aos fenômenos sociais, a ampliação de sua leitura de mundo e sua atuação como cidadão integrado dignamente à sociedade política.

A formação integral do trabalhador é compreendida por Aranha (2000) como uma perspectiva que prevê o amplo desenvolvimento humano e sua emancipação. Tal preparação possibilita ao trabalhador ter condições de atuar de forma refletida e criativa<sup>30</sup> e não apenas de forma reiterativa e prescrita, uma vez que ele é capaz de articular a teoria e a prática numa perspectiva dialética não só no mundo do trabalho, mas na vida social como um todo.

Nessa perspectiva, a proposta do Ensino Médio Integrado assume o trabalho como princípio educativo, em sua dupla dimensão: ontológica e histórica. Segundo Ramos (2010, p. 49),

a) ontológico, como práxis humana e, então, como a forma pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens e, assim, produz conhecimentos; b) histórico, que no sistema capitalista se transforma em trabalho assalariado ou fator econômico, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo; portanto, como categoria econômica e práxis produtiva que, baseados em conhecimentos existentes, produzem novos conhecimentos.

A dimensão ontológica do trabalho é assumida no Ensino Médio na medida em que se investe na compreensão de como as condições naturais de existência foram e são transformadas pelo homem tendo em vista suprir as suas necessidades de sobrevivência e, em consequência, se dá a ampliação dos sentidos, das capacidades e das potencialidades humanas. Trata-se de uma abordagem que tem como fundamento a compreensão de que a práxis humana sobre a realidade resulta na construção de conhecimentos que permitem ao homem ser, compreender e agir sobre o meio em que vive e, de forma teleológica e consciente, ele não apenas transforma a natureza, mas a si mesmo.

No sentido histórico, o trabalho, como categoria econômica e práxis produtiva, converte-se em princípio educativo por colocar exigências específicas a serem assumidas no

---

<sup>30</sup>A atividade prática fundamental do homem é essencialmente criadora, mas, “a práxis se caracteriza por esse ritmo alternado do criador e do imitativo, da inovação e da reiteração”, sendo a práxis criadora possuidora das seguintes características: “unidade indissolúvel, no processo prático, do interior e o exterior, do subjetivo e o objetivo; indeterminação e imprevisibilidade do processo e do resultado; e unicidade e irrepetibilidade do produto” (VÁSQUEZ, 1968, p.245-251).

processo de formação do trabalhador, configurando-se ainda contexto a partir do qual se organizam as práticas educativas. Entretanto, tal processo não deve seguir uma perspectiva prescritiva e linear de atendimento às demandas postas pelo mundo do trabalho. Dito de outra forma, o desenvolvimento histórico do trabalho impõe condições à participação da sociedade no trabalho socialmente produtivo, sendo necessário se integrar a profissionalização a esse nível de ensino, mas sob a base unitária.

Ramos (2004) destaca que o trabalho como princípio educativo pode ser assumido na perspectiva do capital ou do trabalhador. Sob a perspectiva do capital, a dimensão ontológica do trabalho é reduzida à dimensão produtiva, pautada numa perspectiva utilitarista e reducionista e, portanto, desumanizadora e deseducativa.

Sob a ótica do trabalhador, Frigotto (2002) entende que é necessário que seja repensada a relação entre trabalho e educação, sendo discutidas as formas que as relações de trabalho assumem historicamente, de maneira a examinar a natureza das contradições que emergem destas relações. Isto possibilitará se pensar a especificidade da escola não a partir dela, mas das relações sociais de trabalho, das relações sociais de produção.

Sobre a dimensão histórica e ontológica do trabalho, Frigotto (2009) assinala que a atuação do homem sobre o meio se dá em sua inteireza (intelecto, emoções, energia física) e isto resulta numa série de experiências que vão se acumulando sob a forma de conhecimentos, técnicas e tecnologias que vêm a modificar as formas de produção e a sua existência.

Em meio aos fenômenos naturais e sociais, a ação humana como práxis resulta não apenas em produção material, mas também em ideias, valores, ideologias que vão sendo legitimados socialmente e, a partir daí, incorporados à práxis produtiva e à práxis humano-social como um todo.

A produção não material do homem envolve domínios de conhecimentos que permitem a ele agir consciente e teleologicamente sobre o mundo, é o caso da cultura, da ciência e da tecnologia que, com o trabalho, são fundamentais para sua existência e desenvolvimento. A partir dessa compreensão, a proposta de Ensino Médio Integrado considera o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura os eixos desse projeto unitário, que devem ser tratados pedagogicamente como processos históricos e situados.

A ciência como um dos eixos básicos da proposta de EMI deve ser trabalhada em sua historicidade, pois, segundo Ramos (2010, p. 50),

[...] a ciência conforma conceitos e métodos cuja objetividade permite a transmissão para diferentes gerações, ao mesmo tempo em que podem ser questionados e superados historicamente, no movimento permanente de

novos conhecimentos.

Dessa forma compreendida, a ciência deve ser incorporada no currículo segundo uma abordagem não dogmática, entendendo-a como uma construção social e por isto, histórica e situada, que responde a necessidades humanas em um processo dialético de afirmação e negação.

O EMI deve ser concebido em sua relação com a vida e, também, com o mundo do trabalho, visto que este é parte integrante da vida e da existência dos homens (FRIGOTTO, 2004). O trabalho, como práxis produtiva, está fortemente vinculado à ciência e à tecnologia, esta última compreendida como aplicação da ciência à produção; bem como à cultura, considerada em seu sentido ampliando como uma construção humana que articula significados, símbolos, representações e comportamentos (RAMOS, 2010). A cultura se afirma como tal, mediante um processo dinâmico de socialização e de luta política em uma dada sociedade, sendo, pois, constituinte e constituída do/pelo tecido social.

A proposta do EMI prevê mais que a mera expectativa de assimilação da ciência e da tecnologia pelos estudantes, superando o entendimento que estes deveriam se adaptar a ela, e não o contrário (QUARTIERO, LUNARDI, BIANCHETTI, 2010). Propõe, pois, ir de encontro à tendência de supervalorizar a “era tecnológica” que estimula a escola a preparar os estudantes para as mudanças tecnológicas atuais (meios, processos, ideias, máquinas e ferramentas).

Baseada na concepção de ciência e de tecnologia como uma construção de natureza social e política, a organização da proposta pedagógica do EMI prevê a discussão do elemento humano e do caráter social dessa produção, denunciando o presentismo e a lógica pragmatista e utilitarista da ciência e da tecnologia (QUARTIERO, LUNARDI, BIANCHETTI, 2010).

Com olhar sobre a natureza sócio-política da construção tecnológica, a abordagem pedagógica do EMI pressupõe o investimento em discussões sobre a organização do processo de trabalho, compreendendo as relações sociais contidas nas tecnologias e nas demais forças produtivas.

Dessa forma, é fundamental se discutir o custo social das tecnologias, afastando-se do mito da neutralidade científica e do determinismo tecnológico alicerçados no entendimento de o caminho unilinear para o progresso científico e tecnológico como algo dado e “natural”

(NOVAES, 2010), denunciando as tensões e conflitos de interesse e de poder que estão no cerne das decisões sobre seu uso e difusão.

Nesse sentido, no EMI se propõe discutir a concepção de ciência e de tecnologia, compreendendo-as como resultantes da ação humana sobre a natureza e, assim,

[discutir o] que é a tecnologia e de que forma ela pode e deve ser construída, disseminada, por quem deve ser apropriada e para que fins deve ser aplicada. Isso, para além das questões epistemológicas, metodológicas e legais, remete àquelas de ordem ético-políticas. Afinal, a produção coletiva não pode e não deve continuar sendo apropriada privadamente, para o benefício de uma classe ou por parte de poucos. (QUARTIERO, LUNARDI, BIANCHETTI, 2010, p.298).

Assim, a organização do trabalho pedagógico do EMI sob os eixos do trabalho, ciência, tecnologia e cultura deve centrar-se na perspectiva dialética, de permanente construção de novos conhecimentos. Tal perspectiva se assenta no entendimento de que a realidade deve ser compreendida como uma construção humana - realidade humano-social, possibilitando ao homem compreendê-la e agir sobre ela, transformando não só a realidade, mas a si mesmo.

Com isso, pretende-se que o homem supere a práxis utilitária e o senso comum que limita sua ação no mundo e com o mundo como pseudoconcreticidade, ou seja, de forma fenomênica e fetichizada, favorecendo a compreensão de sua essência. Dito de outra forma, possibilitar ao homem avançar na perspectiva da práxis crítica revolucionária por compreender o mundo não como objetos fixados apresentados como naturais, mas como resultantes da atividade humana (KOSIK, 1995).

Para Machado (2006), a proposta do EMI representa a oportunidade de se conceber e vivenciar currículos de qualidade superior, a partir do delineamento de projetos pedagógicos comprometidos com a formação crítica e criativa dos estudantes em várias dimensões (pensar, sentir e agir), contribuindo para a sua afirmação como sujeitos que compreendem e transformam a si e a realidade.

Diante da complexidade que representa o desenvolvimento de cursos integrados na perspectiva da formação integral, Ciavatta (2005) defende que a iniciativa de criação de tais cursos não deve ser imposta de cima para baixo, mas que seja antecedida por um processo participativo e democrático em que se resgate a história da instituição, se reafirme a sua identidade e sejam definidos os rumos pretendidos. O desafio de uma formação integrada deve ser assumido coletivamente e, então, se avançar no sentido da construção orgânica de

seu projeto político-pedagógico:

[É preciso que as escolas] reconstituam e preservem sua memória, compreendam o que ocorreu consigo ao longo dos últimos anos de reforma e, então, a partir disso, possam decidir coletivamente para onde querem ir, como um movimento permanente de auto-reconhecimento social e institucional. E, então, reconhecerem-se como sujeitos sociais coletivos com uma história e uma identidade própria a ser respeitada em qualquer processo de mudança (CIAVATTA, 2005, p.98).

Segundo Ciavatta (2005), para que o Ensino Médio Integrado assuma a perspectiva de formação politécnica é fundamental que a integração curricular seja planejada tendo como horizonte a emancipação humana. As instituições que assumem no coletivo tal desafio devem fortalecer os mecanismos participativos e dialógicos engendrados desde as primeiras discussões e estudos que culminaram na opção por tais cursos.

A escolha por essa perspectiva de formação traz como exigência a necessidade de se superar falsas polarizações (conteúdos profissionais X conteúdos gerais; ciência X tecnologia), passando-se a compreender a realidade como uma totalidade integrada. Ao compartilhar finalidades e objetivos, os conteúdos profissionalizantes podem vir a assumir uma perspectiva humanizadora e vice-versa (MACHADO, 2006).

Machado (2006) acrescenta que é preciso trabalhar a unidade existente entre conhecimentos gerais e conhecimentos tecnológicos, sendo estes compreendidos como a ciência da atividade humana (física e simbólica) que resulta em processos e produtos que cumprem determinadas necessidades humanas em determinado contexto histórico. Para tal, é necessário que se compreenda as relações destes conhecimentos com os gerais que lhes dão suporte e os sentidos e significados que a tecnologia assume historicamente à luz das necessidades humanas e sociais.

Para a pesquisadora, essa postura integradora, requer que os docentes estejam abertos a novas oportunidades de interação e trocas, superando vieses tendenciosos de determinadas áreas e/ou campos do saber. Busquem uma maior interação entre eles e suas experiências diversas e o estabelecimento de um trabalho colaborativo em direção a novos modos de organizar e delimitar conhecimentos e de estabelecer novas relações entre teoria e prática.

É imprescindível que haja a definição de consensos balizadores do processo didático - determinadas perspectivas de formação para seus educandos (que ser humano e que profissional se quer formar) - que darão organicidade ao projeto do curso, articulando sentidos, estratégias e valores priorizados pela instituição em seu projeto político-pedagógico

(MACHADO, 2006).

O projeto político-pedagógico é compreendido como elemento organizador e integrador do trabalho pedagógico institucional que, dialeticamente, reorganiza os espaços e tempos escolares, pressupondo “[...] a construção coletiva de uma nova realidade que pretende superar a si mesma no sentido de abrir-se para as necessidades e demandas da realidade educacional e social.” (VALENTIM, 2006, p. 115).

O processo de planejamento dos currículos integrados é considerado por Machado (2006) como uma construção dinâmica, participativa e respaldada num processo de auto-avaliação das práticas pedagógicas concretas levadas a cabo na instituição. A proposta de ação didática dos cursos deve ser feita mediante um processo coletivo de investigação e análise de experiências pedagógicas, permitindo aos docentes procederem escolhas e/ou realizar combinações de situações didáticas que potencializem aprendizagens efetivas tendo como eixo a abordagem relacional.

Seguindo essa linha de raciocínio, Ramos (2005) argumenta que para a consolidação de um projeto de EMI de base unitária é necessário que este sintetize humanismo e tecnologia de forma a enriquecer as finalidades desse nível de ensino, contemplando além da habilitação profissional, a iniciação científica, ampliação cultural e aprofundamento de estudos, dentre outras. Para isto, a proposta pedagógica deve tomar como contexto o mundo do trabalho e o exercício da cidadania, organizada a partir de um currículo que considere:

- a) os processos produtivos de bens, serviços e conhecimentos com os quais o aluno se relaciona no seu dia-a-dia, bem como os processos com os quais se relacionará mais sistematicamente na sua formação profissional e
- b) a relação entre teoria e prática, entendendo como a prática os processos produtivos, e como teoria, seus fundamentos científico-tecnológicos. (RAMOS, 2003, p. 7).

Ao considerar a dimensão da cidadania e do mundo do trabalho, Valentim (2006) defende que sejam engendrados processos que tenham em vista não apenas a condição de classe, mas também as dimensões de gênero e de etnia em suas diversas manifestações.

A pesquisadora propõe um desenho do currículo integrado que favoreça oportunidades de problematizar fenômenos (situações significativas e relevantes) e compreender as múltiplas perspectivas; explicar teorias e conceitos fundamentais para compreensão do objeto (localizá-los nos respectivos campos da ciência – disciplinar e interdisciplinar); situar conceitos como conhecimentos gerais e específicos (desdobramentos e aprofundamentos conceituais e técnicas procedimentais necessárias à ação em situações

próprias); organizar componentes curriculares e as práticas pedagógicas (relações, síntese de múltiplas determinações).

Dessa forma concebido, Valentim (2006) compreende que o currículo possibilitará o domínio dos fundamentos científicos e tecnológicos sob os quais se assentam a produção moderna como condição para o futuro exercício profissional e o posicionamento diante do seu trabalho e do que produzem de forma reflexiva, autônoma, crítica.

Em suas reflexões e proposições para o desenvolvimento do Ensino Médio Integrado, Baracho et al. (2006) ressaltam alguns eixos norteadores a serem considerados na estruturação desses cursos, são eles: a) homens e mulheres como seres histórico-sociais, por tanto, capazes de transformar a sociedade; b) trabalho como princípio educativo; c) a pesquisa como princípio educativo; d) a realidade concreta como uma totalidade, síntese das múltiplas relações; e e) interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade.

Os eixos destacados por Baracho et al. (2006) na formulação dos currículos sinalizam para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que valoriza a dimensão histórico-social do sujeito em formação em situações contextualizadas, interdisciplinares e flexíveis ancoradas na compreensão do trabalho como princípio educativo. Propõem-se, pois, a unidade entre ensino e pesquisa, entre teoria e prática por meio de uma abordagem pedagógica dialógica e situada, de forma a possibilitar aos alunos condições de compreensão crítica e autônoma da realidade concreta em que se situam em meio a suas múltiplas determinações a fim de entendê-la como histórica e, por isso, passível de transformação em prol dos interesses coletivos.

Pautando-se no conhecimento aprofundado da realidade em que a instituição escolar se situa, Baracho et al. (2006) propõem que a definição da organização do currículo do Ensino Médio Integrado ocorra a partir dos quatro núcleos que interajam permanentemente em todas as quatro séries anuais desde o início do curso, a saber: núcleo comum, relativo às três áreas do conhecimento definidas para o Ensino Médio; parte diversificada, que contempla conhecimentos que permitam uma maior compreensão das relações do mundo do trabalho em articulação com demais conhecimentos acadêmicos; formação profissional, relativa aos conhecimentos específicos das áreas de cada curso; prática profissional (BARACHO et al., 2006).

Segundo Valentim (2006), ao se assumir tal perspectiva de formação, toma-se por princípio a integralidade, o que impõe distanciamentos de abordagens padronizadas, seriadas e fragmentadas do conhecimento. O trabalho pedagógico deve se pautar em processos de

construção dialética do saber-fazer como uma experiência sócio-cultural, em que são valorizados os saberes dos estudantes com atenção ao seu contexto social e ao desenvolvimento local e, assim, “[...] comprometida com a indução de novas demandas orientadas à melhoria da qualidade de vida das populações locais e regionais, sem perder de vista o contexto global.” (BARACHO et al., 2006, p. 19).

Considerar o desenvolvimento local significa ampliar as fronteiras da escola, tornando o currículo significativo, pois as temáticas da realidade dos educandos passam a ser problematizadas a partir de abordagens multidisciplinares e integradas de forma a favorecer a leitura de conjunturas e de cenários e o desenvolvimento de atitudes solidárias de participação social e de corresponsabilidade na perspectiva da emancipação humana (MACHADO, 2006).

Para o delineamento de ações didáticas integradas, Machado (2006) recomenda que os professores explorem práticas interdisciplinares, superando perspectivas sequenciais e fragmentadas do currículo, mediante o delineamento de planos comuns de trabalho em que se compartilhem experiências diversas segundo diferentes pontos de vistas de forma a aproximar os educandos da realidade por meio de projetos, temas geradores e eixos teóricos concretos e significativos.

Para a pesquisadora, é essencial que o professor adote uma postura investigativa como alternativa didática de forma a favorecer o desenvolvimento multidimensional do ser humano uma vez que a experiência com pesquisa possibilita aos educandos a oportunidade de agregar conhecimentos do contexto, estabelecer novas conexões entre conhecimentos e utilizá-los em suas vidas, mediante um processo compreendido como não apenas técnico, mas político, uma vez que é orientado por finalidades educativas.

Também preocupados com a organização do trabalho pedagógico do EMI, Baracho et al. (2006) sugerem o desenvolvimento de projetos integradores e de outras metodologias que favoreçam o diálogo entre disciplinas de diferentes núcleos e o interrelacionamento de saberes.

Santos (2006, p. 139) compreende a interdisciplinaridade como opção de integração curricular, pois favorece a superação de estruturas curriculares fragmentadas, estimulando “[...] a reorganização das áreas do conhecimento, a seleção e a organização de conteúdos curriculares e a definição de metodologias de ensino-aprendizagem inovadoras”.

Entretanto, a pesquisadora ressalta a exigência que a interdisciplinaridade impõe: o envolvimento qualificado dos educadores. Há que se envolver os professores em processos coletivos de formação continuada e de revisão de suas práticas, de forma a contribuir para a

mudança de postura em termos epistemológicos e pedagógicos. Tal processo não se dá sem resistência, e Santos (2006, p. 148) nos adverte para o desafio que representa a consolidação de uma proposta interdisciplinar nas instituições:

[...] a interdisciplinaridade encontra barreiras que se interpõem ao intento da supressão do monólogo e instauração de uma prática dialógica. A proposição de novos objetivos, de novos métodos, de uma nova pedagogia exige a eliminação de barreiras constituídas pela rigidez das estruturas institucionais e das relações epistemológicas; pela acomodação a uma situação dada e pelo medo de perder o prestígio pessoal, pelo necessário questionamento das formas arraigadas de desenvolvimento do conteúdo das disciplinas; pelas dificuldades em transitar de uma relação pedagógica baseada na transmissão do conhecimento a uma outra sustentada pela construção do conhecimento; e, ainda, pelas necessidades decorrentes do planejamento de tempos e espaços, bem como, orçamentárias.

A fim de contribuir para a concepção e vivência do EMI, Ciavatta (2005) apresenta alguns pressupostos para a organização do EMI segundo a perspectiva integrada e humanizadora, enfatizando aspectos de natureza política, pedagógica, administrativa e financeira. São eles: a) existência de um projeto de sociedade, rompendo com a lógica de formação reduzida à mera preparação para o mercado de trabalho; b) manutenção, na lei, da articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional de nível médio em todas suas modalidades; c) adesão de gestores e docentes da Formação Geral e específica mediante o desenvolvimento de estratégias acadêmico-científicas de integração; d) estabelecimento de processos dialógicos em que se favoreça a aproximação da instituição com as necessidades e expectativas de seus alunos e familiares em relação a ela e sua possível realização; e) investimento em processos de integração pela via democrática, garantindo a participação e definição dos rumos da instituição de forma coletiva e dialogada; f) resgate da instituição como lugar de memória, valorizando a preservação de documentos, registros e fotos sobre os momentos significativos, que fortalecem sua identidade e impulsionam o delineamento de projetos mais orgânicos e criativos de formação; g) garantia de investimentos na educação pública e gratuita.

Corroborando com tal entendimento, Baracho et al. (2006, p. 28) ressaltam a necessidade das instituições considerarem no âmbito do planejamento de seus cursos integrados os seguintes aspectos:

Garantia de financiamento público para apoiar as ações a serem desenvolvidas.

Plano de capacitação permanente de docentes, técnico-administrativos e gestores.

Infra-estrutura adequada de salas de aula, laboratórios, biblioteca e espaço para atividades artístico-culturais.

Organização curricular diferenciada para os alunos do turno da noite.

Busca de um diálogo com interlocutores externos ao próprio sistema acadêmico.

Colaboração com empresas e instituições para a realização de estágios curriculares.

Plano de implementação, acompanhamento e avaliação dos cursos.

Preocupações similares fizeram Sotero (2006) voltar a atenção sobre a elaboração do projeto do Ensino Médio Integrado, dando ênfase não apenas a aspectos de natureza organizacional (definição do número de vagas por curso, planos de aula ou distribuição de número de aulas pelos professores), mas à necessidade de adotar como critério de definição do curso a ser ofertado a existência de demanda de mercado e das condições estruturais da instituição. Ao afirmar que as mudanças “[...] no contexto da escola devem ser desencadeadas a partir de um planejamento que deve ser *monitorado* para que ajustes sejam feitos dentro dos prazos e condições demandados” (SOTERO, 2006, p. 125, grifo nosso), a pesquisadora destaca a necessidade de se ajustar o planejamento pedagógico e gerencial a tal monitoramento.

Sotero (2006) defende que seja revista a estrutura organizacional da instituição, de forma a potencializar o trabalho de instâncias gestoras pré-existentes a partir do apoio de comissões, comitês ou grupos a serem criados tendo em vista responsabilizarem-se diretamente pela liderança do processo de planejamento segundo abordagens colegiadas e integradoras defendidas.

A pesquisadora compreende as condições em termos de gestão e de liderança fundamentais para que o planejamento do Ensino Médio Integrado seja construído coletivamente, envolvendo os diversos sujeitos sociais (gestores, docentes, estudantes, pais, representantes de instâncias regionais e municipais de educação, empresas e instituições públicas com foco na área), de forma a garantir a organicidade da proposta.

Em que pese concordemos com a autora sobre a necessidade de planejar de forma dialógica o processo de discussão e de planejamento do EMI e a importância da liderança democrática do gestor nesse processo, compreendemos que em seu texto a complexidade do EMI, em certa medida, reduz-se à dimensão do planejamento e da gestão, apresentando como contribuição para a superação dos desafios da sua “implantação” o investimento em trabalhos organizativos do planejamento situacional e gerencial desse curso.

Identificamos em sua discussão uma perspectiva que privilegia a dimensão gerencial e de preocupação com o mercado em detrimento da dimensão crítica e cidadã da proposta. Dito de outra forma, a dimensão politécnica do EMI tende a ser esvaziada pela lógica de mercado, o que favorece a compreensão de que seus desafios são de natureza eminentemente técnica e, como tal, superáveis a partir da adoção das ferramentas adequadas de gestão.

Conscientes do papel dos gestores no processo de definição dos rumos da instituição e do planejamento do Ensino Médio Integrado, Baracho et al. (2006, p. 26) reiteram os eixos norteadores dessa proposta à luz dos fundamentos da politecnicidade e situam a necessidade de se garantir a liderança democrática no processo de elaboração do currículo do curso. Propõem que este se dê de forma dialógica e participativa por meio de estratégias e mecanismos integradores junto aos envolvidos no processo – gestores, docentes, alunos e comunidade externa -, situando a complexidade do desafio que se tem em vista: contribuir para a transformação social. E, assim, destacam a preocupação com a organização do trabalho pedagógico do EMI tendo a perspectiva de formação humana como horizonte:

Esse diálogo, na medida em que busca a compreensão do entorno de cada escola, também fornecerá elementos que permitam detectar aspectos, nessa mesma sociedade, que precisam ser alterados. Aí reside o maior desafio: contribuir, por meio da formação humana, para mudanças nos rumos da sociedade na perspectiva de torná-la socialmente mais justa (BARACHO et al., 2006, p. 22).

De forma similar, Machado (2006) compreende que a inovação educacional representada pela integração curricular segundo a perspectiva da formação politécnica não ocorre sem resistência e nos alerta que esta pode ser alvo de conflitos e de compromissos em direção a negociações entre os envolvidos, não devendo ser, pois, resultado de imposições ou de implementação automática.

Para a pesquisadora, a decisão pela proposta depende de como os envolvidos compreendem e implementam o processo, de como participam do mesmo trazendo a tona sua experiência (escolar e extra-escolar) e de sua implicação subjetiva com seus propósitos. Sua sugestão é de que as inovações no âmbito do EMI sejam “implementadas” por meio de projetos em pequena escala, de modo a servir de experiência para fins de avaliação continuada de sua complexidade, condições e capacidade de redimensionamento em direção aos objetivos pretendidos pela instituição.

Para Sotero (2006), a necessária ruptura epistemológica é condição fundamental para que os docentes desenvolvam uma prática efetivamente inovadora em direção à melhoria da

qualidade da educação brasileira. Para tal, é necessário que sejam aproveitados os momentos coletivos de planejamento como espaços de formação continuada dos professores e de todos os sujeitos envolvidos, favorecendo a discussão e estudos acerca dos fundamentos teóricos, políticos, legais, metodológicos e epistemológicos da proposta de EMI.

Em sua discussão, Ciavatta (2005) enfatiza, dentre aspectos já mencionados anteriormente, alguns que guardam relação com a problemática da gestão e do financiamento do Ensino Médio Integrado. Outros pesquisadores, como Kuenzer (2004), Oliveira (2009), Moura (2010) e Frigotto (2010) trouxeram contribuições importantes para este debate.

Segundo Kuenzer (2004), para a proposta de EMI se desenvolver segundo seus fundamentos é preciso no plano político haver a defesa da escola unitária com a garantia do investimento governamental na contratação e formação de professores, bem como na infraestrutura necessária, pondo em destaque o financiamento como uma condição de efetivação de uma proposta integral.

Sobre essa questão, trazemos a contribuição de Oliveira (2009, p. 53) que discute a proposta do EMI diante do financiamento público da educação, ressaltando a importância política e pedagógica desse projeto de educação unitária e politécnica definido na perspectiva da emancipação da classe que vive do trabalho:

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

Na compreensão do pesquisador, o EMI deve ser garantido à maioria da população que necessita de tal formação, o que implica na garantia do investimento da Rede Pública de forma a favorecer o atendimento da população em escolas equipadas e estruturadas adequadamente para um trabalho pedagógico de qualidade superior.

Ao analisar os dados do Ensino Médio no Brasil no período de 1992 e 2007, Oliveira (2009) identificou que sua oferta se deu majoritariamente em escolas da rede estadual e a partir de tal constatação situou a problemática da precariedade das escolas públicas brasileiras em termos de sucateamento de suas instalações, dos baixos salários pagos aos professores e da falta de infraestrutura adequada ao ensino de qualidade.

A oferta crescente do Ensino Médio pela rede estadual, segundo o Censo Escolar

2010, vem se confirmando, em observância ao princípio constitucional que determina como obrigação do Estado a oferta deste nível de ensino. Em 2010, esta rede respondeu por 85,9% do total das matrículas, seguida pela rede privada com 11,8% e as redes federal e municipal que chegaram a atender pouco mais de 1% cada.

Em sua análise acerca dos gastos do governo federal com a educação e o FUNDEB<sup>31</sup>, Oliveira (2009) apontou que o custo-aluno da rede estadual chegou a ser oito vezes menor que o dos alunos da Rede Federal. Para o pesquisador, não se trata de compreender o custo-aluno das instituições federais como elevados, mas defender que sejam aumentados os investimentos na rede estadual garantindo a democratização do ensino de qualidade para a maioria da população.

Sobre as discrepâncias entre as redes estaduais e a Federal, Moura (2010) afirma que as instituições federais são reconhecidas pelo trabalho de referência que desenvolvem e apresentam condições bem mais satisfatórias em termos de financiamento, quadro docente (formação inicial e continuada, remuneração, direitos trabalhistas, jornada de trabalho e incentivo à formação continuada), bem como a infraestrutura (instalações e equipamentos).

Tal compreensão é confirmada em informações contidas no portal do MEC, que assinalam os bons resultados apresentados pelos estudantes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em todas as avaliações existentes, nacionais ou internacionais<sup>32</sup>. Para o MEC,

Alguns diferenciais da rede federal estão na qualificação dos docentes e técnicos, na infraestrutura das escolas e na remuneração dos trabalhadores. Um professor com mestrado e dedicação exclusiva, em início da carreira, tem salário de R\$ 4,1 mil. O índice de professores com cursos de mestrado ou doutorado nas escolas federais de educação profissional é de 52%. Um técnico administrativo de nível superior tem salário inicial de R\$ 2,9 mil, mais incentivo à qualificação profissional, que pode chegar a 50% se ele tiver doutorado. (MEC, 2011).

Ainda discutindo os diferenciais, Moura (2010) ressalta o rigor do processo seletivo nas instituições federais devido a sua elevada concorrência motivada pela expressiva procura por seus cursos, diferentemente da rede estadual com ingresso universal. Há que se registrar

---

<sup>31</sup> O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) atende toda a educação básica, da creche ao Ensino Médio está em vigor desde janeiro de 2007 e se estenderá até 2020.

<sup>32</sup> No Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) de 2009, a Rede obteve média superior aos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), os alunos dos institutos federais de Educação, Ciência e Tecnologia se destacaram. (MEC, 2010).

que a implantação do sistema de cotas sociais<sup>33</sup> tem contribuído para o ingresso de estudantes de origem socioeconômica menos favorecida, oriundos da rede pública nas instituições federais, aspecto não verificado antes. Para situar tal panorama, a Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003-2007)<sup>34</sup> registrou que 68% dos entrevistados eram oriundos da Rede Pública de Ensino.

A partir da análise que empreende, Oliveira (2009) afirma não ser possível o crescimento do Ensino Médio com qualidade sem uma modificação importante do papel do governo federal em relação ao seu financiamento. Para o pesquisador, os recursos previstos com o FUNDEB e a ampliação dos destinados aos estados se mostram insuficientes para garantir a democratização da oferta do Ensino Médio com qualidade, em especial na forma Integrada, pois esta iniciativa implica na ampliação dos recursos, uma vez que estes cursos não apenas garantem a Formação Geral, mas a Formação Profissional de forma integrada:

Entendemos que o FUNDEB não consegue atender às necessidades do Ensino Médio, principalmente quando integrado à educação profissional, pelo fato de o valor por aluno (ao articularmos formação profissional e formação geral) ser muito mais elevado (INEP, 2006b). Nesse sentido, as quase oito milhões de matrículas das redes estaduais não serão atendidas com melhor qualidade em virtude, apenas, de um acréscimo pouco expressivo de investimentos do governo federal nos próximos anos, ainda que saibamos que os recursos dos estados para a Educação Básica serão aumentados. (OLIVEIRA, 2009, p. 63).

Oliveira (2009) conclui que se deve lutar por uma política de financiamento que viabilize um Ensino Médio de qualidade, compreendendo os limites impostos à consolidação do EMI pela materialidade das relações sociais em que vivemos.

[...] Estamos muito longe de concretizarmos um projeto educativo no qual a formação integral dos educandos esteja posta como prioridade. Nesse contexto, o EMI mostra-se incapaz de concretizar-se universalmente como um momento de transição para um projeto de educação de caráter politécnico. (OLIVEIRA, 2009, p. 64).

As considerações levantadas por Oliveira (2009) reiteraram nossa compreensão

---

<sup>33</sup> As instituições têm adotado o sistema de cotas contemplando como critério a questão étnico-racial, sócio-econômica e/ou alunos oriundos de escolas públicas.

<sup>34</sup> A pesquisa foi realizada em âmbito nacional, envolvendo egressos dos cursos técnicos de nível médio do período de 2003 a 2007, abrangendo 31 CEFETs, a Escola Técnica Federal de Palmas, a Universidade Tecnológica do Paraná, 41 Unidades de Ensino Descentralizadas, 32 Escolas Agrotécnicas Federais e 19 Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades. Envolveu um universo de 72.657 egressos e considerou como amostra 2.649 egressos. O seu desenho amostral foi elaborado de forma estratificada e desproporcional de forma a garantir a representatividade de todas as regiões brasileiras e o perfil institucional predominante (PATRÃO e FERES, 2009).

quanto aos limites que a proposta de EMI encontra para sua efetivação não apenas no que tange à questão política e filosófica – formar o ser humano inteiro numa sociedade cívica, mas no que tange à problemática do financiamento da Rede Estadual, responsável por este nível de ensino em nosso país. Mesmo sem pretendermos aprofundar esta problemática, por estarmos discutindo o Ensino Médio Integrado em uma Instituição Federal, registramos que os limites para a consolidação dessa proposta para a maioria da população são bem maiores em instituições estaduais, onde os recursos têm se mostrado deficitários e, conseqüentemente, as condições de oferta educacional são precárias. Os recursos previstos não se mostram suficientes para oferecer a etapa final da Educação Básica com qualidade, tampouco para a sua oferta na forma integrada à Educação Profissional Técnica de nível médio.

Em relação aos cursos técnicos, temos registro da iniciativa de se criar um fundo específico para ampliar a sua oferta – o Fundep (Fundo de Desenvolvimento do Ensino Profissional e Qualificação do Trabalhador)<sup>35</sup>, mas ressaltamos que a proposta em tramitação no Senado tem como referência uma perspectiva de profissionalização que não coaduna com a perspectiva de EMI em discussão. Há que se analisar o documento em sua versão final, mas a julgar pelas metas divulgadas no Jornal do Senado, as mesmas são alinhadas aos ideais de competitividade e produtividade demandados pelo setor produtivo e de geração de emprego e renda com foco na redução dos crescentes níveis de desemprego. Nesse sentido, o enfoque de tal Fundo é preponderantemente mercadológico e pragmático:

[...] criar oportunidades de emprego e de geração de renda, promover a descentralização e a regionalização de ações da educação profissional e também articular a educação profissional com as políticas públicas do setor. São ainda objetivos do fundo combater a pobreza e as desigualdades sociais e regionais e elevar a produtividade e a competitividade do setor produtivo. (SENADO FEDERAL, 2010, p. 8).

No que tange à problemática do financiamento do EMI, Frigotto (2010) traz importante contribuição para o debate ao ampliar a discussão acerca da universalização

---

<sup>35</sup> Encontra-se tramitando no Senado Federal o projeto de lei nº 274/2003, de autoria do senador Paulo Paim (PT-RS), que propõe a criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Profissional e Qualificação do Trabalhador (Fundep). A matéria aprovada pela Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJ) em setembro de 2010 e em outubro de 2011 na Comissão de Assuntos Sociais (CAS) será analisada pela Comissão de Assuntos Econômicos (CAE), onde receberá decisão terminativa. O Fundo pretende ampliar a rede de instituições voltadas para a oferta do ensino técnico, melhorar a estrutura já existente e qualificar professores e corpo administrativo, entre outras medidas. Dentre outros recursos, o FUNDEP deve contar com 5% das verbas do Fundo do Amparo ao Trabalhador (FAT) e 7% da arrecadação do Imposto de Renda (IR) e do Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI).

democrática da Educação Básica situando-o no âmbito de um novo projeto de sociedade e de desenvolvimento. Segundo o pesquisador, isto implica em não apenas democratizar o acesso, mas em qualificar as condições objetivas de vida das famílias e das pessoas, bem como munir o sistema educacional das condições de infraestrutura e pessoal adequados (qualificação, salários dignos, trabalho numa única escola, dentre outros). Dessa forma, conclui ser insuficiente o FUNDEB, por compreender que este Fundo se pauta na lógica da ‘equidade mínima’ e não na qualidade necessária e defende que os recursos constitucionais sejam dilatados, a médio prazo, para três ou quatro vezes os investimentos atuais em educação.

De forma semelhante, Araújo e Rodrigues (2011) trazem importante contribuição para a discussão quando refletem sobre a proposta do EMI como práxis. Segundo os pesquisadores, o desafio a ser empreendido deve avançar no sentido da garantia da qualidade do Ensino Médio para todos, defendendo que a perspectiva da práxis seja assumida por toda educação escolar, não apenas o EMI. Os pesquisadores entendem que a problemática do EMI tem que ser tratada em sua dimensão política e filosófica, não curricular (reestruturação de programas e projetos de curso).

Defendemos, aqui, que este conjunto de pressupostos deve implicar a construção de um novo projeto cultural que se revele na atitude docente integradora frente aos processos de construção e de difusão (ensino) dos conhecimentos, independente da forma de curso no qual se está trabalhando (ARAÚJO e RODRIGUES, 2011).

A discussão trazida pelos pesquisadores nos remete ao risco da pedagogização da proposta do EMI, reduzindo a educação politécnica a uma questão de integração curricular, em que a formação integral é buscada por meio de situações pedagógicas problematizadoras, dialógicas e interdisciplinares.

Assim concebida, a proposta pode privilegiar a dimensão técnica em detrimento da perspectiva política de formação para emancipação humana e a transformação social. Nesses termos, há o risco de transformar o EMI em um projeto pedagógico esvaziado de seu conteúdo político transformador, assimilando um *modus operandi* que apenas anuncia uma pretensa formação integral do estudante.

No âmbito das instituições, as propostas de EMI devem ser questionadas em sua materialidade: Qual a perspectiva de formação defendida na proposta? Quais os fundamentos dessa proposta? Como ela foi construída e como é vivenciada pelos docentes? Como os professores vêm sendo preparados e envolvidos no processo de organização do trabalho pedagógico desses cursos?

Questões como essas impulsionaram nossa pesquisa, nos fazendo avançar na discussão sobre a concepção e vivência do Ensino Médio Integrado (EMI) no IFPB/*Campus* João Pessoa. Antes de nos determos sobre o desenvolvimento dessa proposta, apresentaremos o contexto onde a mesma se materializou, com o olhar sobre a Coordenação Pedagógica, importante liderança do processo de reformulação e desenvolvimento curricular da Instituição, e os professores, o que trataremos no capítulo que se segue.

#### **4 CARACTERIZAÇÃO DO IFPB/CAMPUS JOÃO PESSOA, DA COPED E DE SEUS PROFESSORES**

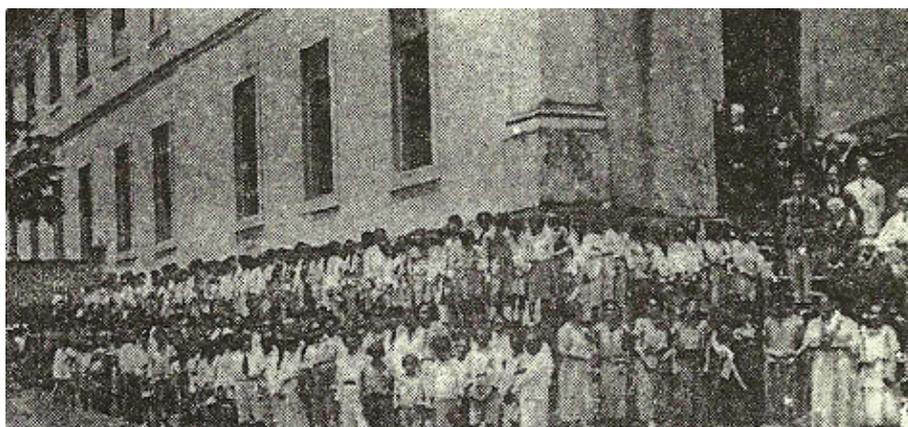
Nesse capítulo, faremos a caracterização do IFPB a partir de um breve histórico sobre sua origem e evolução até o seu atual estágio de expansão e de construção de sua nova identidade institucional.

Na sequência, traremos a caracterização da Coordenação Pedagógica (COPED) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba/*Campus* João Pessoa e dos professores envolvidos com os cursos integrados de Eletrotécnica e de Mecânica.

#### **4.1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba/*Campus* João Pessoa: origem e caracterização**

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) é uma das dezenove escolas criadas em 1909 por Nilo Peçanha nas capitais dos estados da República<sup>36</sup> através do Decreto nº 7.566. Inaugurada em 1910 em um prédio cedido pelo governo estadual, a então Escola de Aprendizes e Artífices da Paraíba funcionou inicialmente no quartel do Batalhão da Polícia Militar do Estado.

Na época, oferecia o ensino profissionalizante primário gratuito nas áreas de marcenaria, serralharia, alfaiataria, artes do couro (sapataria) e encadernação, atendendo em seu primeiro ano de existência a 134 alunos excluídos socialmente. Entretanto, no período de 1911 a 1942, a média anual de matrícula era de 320 alunos.



Fotografia 1 – Escola de Aprendizes e Artífices da Paraíba funcionando no Quartel da Polícia Militar, na Praça Pedro Américo.

---

<sup>36</sup> As escolas foram criadas nas seguintes unidades federativas: Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Santa Catarina, São Paulo e Sergipe, todas subordinadas à Diretoria Geral de Indústria e Comércio do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio.

Fonte: TARGINO, 2009.

Segundo Queiroga (2006), só em 1929 a Instituição passou a ter sede própria, localizando-se no bairro das Trincheiras, onde atualmente funciona a Casa de Estudantes da Universidade Federal da Paraíba.

O sistema educativo implantado à época era marcado pelo rigor excessivo, em que “[...] a força coercitiva do ensino obrigatório, de mãos dadas à coação da polícia e à vigilância dos juízes” tinham lugar (FERREIRA, 1994, p. 6), fazendo-se o uso do Código de Menor como estratégia disciplinadora e normativa.

Segundo Cunha (2000), apesar dos dados sobre a disciplina imposta nessas instituições serem escassos, há registros de que esta tenha sido por demais severa:

O poder de punição dos diretores sobre os aprendizes ia desde a admoestação ou repreensão até a exclusão da escola, se assim o exigisse a disciplina. Para isto, determinava a *Consolidação* que o diretor permanecesse no estabelecimento, durante as horas de trabalho diurno e noturno [...] Também era dever dos professores e mestres de ofício auxiliarem o diretor na manutenção da ordem e da disciplina na escola [...] (CUNHA, 2000, p. 79-80, grifo do autor).

Em 1940, a escola passou a se chamar Liceu Industrial de João Pessoa e já em 1942, foi transformada em Escola Industrial de João Pessoa, ocasião em que, com a edição da Lei Orgânica do Ensino Industrial, passou a poder desenvolver cursos em dois ciclos. No primeiro, o ensino industrial básico, ensino de maestria, ensino artesanal e aprendizagem e, no segundo, o Ensino Técnico.

Entretanto, inicialmente, a Escola ofereceu apenas os cursos básicos que vinha ministrando, incorporando apenas como nova área de formação - a Tipografia. Todos com duração de quatro anos, prevendo a formação de artífices alternativos. Entretanto, mesmo passando a ter *status* de escola industrial, a Instituição, como a maioria das existentes na época, manteve os cursos da área artesanal, não voltando sua atenção para o crescente cenário urbano industrial, conforme assinalam Melo e Kulezka (2006, p. 5):

[...] a relação da Escola com o mercado local de trabalho foi muito conservadora, reforçando a produção artesanal e dando as costas à incipiente industrialização que se firmava no Estado. Inicialmente, a criação das escolas de aprendizes artífices pretendia satisfazer a dupla finalidade de fornecer mão de obra especializada num cenário de crescente desenvolvimento urbano e industrial, ao mesmo tempo em que contribuía para o reordenamento social pela inclusão dos “desfavorecidos da fortuna” e “marginalizados” nas atividades produtivas. Porém, apesar das diversas tentativas de reforma, principalmente no sentido de adequar a escola da

Paraíba ao regime de fábrica próprio da moderna indústria, tudo indica que as linhas mestras de sua concepção original, como “instituição disciplinar”, continuaram moldando seu funcionamento durante todo o período considerado.

Posteriormente, a Instituição passou a se denominar Escola Industrial Coriolano de Medeiros<sup>37</sup> e em 1961, com a Lei nº 4.024, que instituiu os cursos técnicos de 2º grau, passou a oferecer o curso técnico de Construção de Máquina e Motores, mais adiante transformado no curso de Mecânica Industrial, e o curso técnico de Construção de Pontes e Estradas, posteriormente, reformulado para curso técnico em Estradas e, mais recentemente, curso técnico de Edificações (QUEIROGA, 2006).

Em 1962, a Instituição passou a funcionar à Rua Primeiro de Maio, no bairro de Jaguaribe. Neste mesmo ano, foi criado o curso técnico de Eletrotécnica, sendo extintos os cursos das áreas de Alfaiataria e Artes do Couro, ganhando espaço as artes industriais e eletricidade.

Em 1965, a Instituição passou a se denominar Escola Industrial Federal da Paraíba e, em 1968, Escola Técnica Federal da Paraíba, consolidando a ênfase na oferta de cursos da área industrial. Sua expansão foi iniciada em 1995, com a criação da Unidade de Ensino Industrializada (UNED) de Cajazeiras.

Em 1999, transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba, o CEFET-PB passou à condição de instituição de ensino pluricurricular, especializada na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 2004). Nesse período, foi criada a UNED de Campina Grande, e a Instituição passou a não apenas oferecer cursos técnicos, mas também cursos de nível superior. Segundo consta no Plano de Desenvolvimento Institucional do IFPB (2010-2014), foi nessa ocasião que

[...] começou o processo de diversificação de suas atividades, oferecendo a sociedade, paraibana e brasileira, todos os níveis de educação – desde a educação básica ensino médio, ensino técnico integrado e pós-médio a educação superior (cursos de graduação na área tecnológica), intensificando também as atividades de pesquisa e extensão. (IFPB, 2010, p.10).

Recentemente, com Lei nº 11.892/2008, o CEFET-PB assumiu uma nova institucionalidade, com a criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da

---

<sup>37</sup> Coriolano de Medeiros foi educador paraibano, ex-diretor da Instituição que, segundo Targino (2009), defendeu a reestruturação do ensino industrial da época, voltando sua atenção para a modernização das instalações e equipamentos da então Escola de Aprendizes e Artífices.

Paraíba (IFPB), mediante a integração do Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba e a Escola Agrotécnica Federal de Sousa.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi* especializadas na oferta de Educação Profissional e Tecnológica em diferentes modalidades de ensino. Sua criação foi iniciada a partir do aproveitamento do potencial instalado nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas vinculadas às Universidades Federais, que aderiram ao modelo de Instituto Federal em resposta à Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007, enviando propostas conjuntas em cada Unidade da Federação<sup>38</sup>.

Em 2010, contemplado pelo Plano de Expansão da Educacional Profissional (Fase II) do governo federal, o IFPB implantou mais cinco unidades em cidades consideradas polos de desenvolvimento regional, passando a ser constituído por nove *campi*: João Pessoa, Campina Grande, Sousa, Cabedelo, Cajazeiras, Princesa Isabel, Picuí, Monteiro e Patos. Para 2014, é previsto que a Instituição seja contemplada com mais seis *campi* nos municípios de Catolé do Rocha, Itaporanga, Guarabira, Esperança, Itabaiana e Santa Rita.

Para Jaqueline Moll, então diretora do Departamento de Políticas e Articulação Institucional da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC), em conferência de abertura do Simpósio Educação Superior em Debate (2008), os critérios de tal expansão foram três: a implantação de escolas em estados onde não existiam; a interiorização de forma a atingir lugares desprovidos desse aparato de educação pública e a instalação das escolas em regiões periféricas, sobretudo, das grandes cidades.

Voltando à atenção sobre o IFPB, no seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFPB (2010-2014) verificamos que é enaltecida a iniciativa expansionista do governo federal na área da EPT:

---

<sup>38</sup> A Lei nº 11.892/2008, a partir da aprovação das propostas da época, em seu Art. 5º definiu a criação dos seguintes Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Instituto Federal do Acre, Instituto Federal de Alagoas; Instituto Federal do Amapá; Instituto Federal do Amazonas; Instituto Federal da Bahia; Instituto Federal Baiano; Instituto Federal de Brasília; Instituto Federal do Ceará; Instituto Federal do Espírito Santo; Instituto Federal de Goiás; Instituto Federal Goiano; Instituto Federal do Maranhão; Instituto Federal de Minas Gerais; do Norte de Minas Gerais; do Sudeste de Minas Gerais; do Sul de Minas Gerais; do Triângulo Mineiro; de Mato Grosso; Instituto Federal de Mato Grosso do Sul; Instituto Federal do Pará; Instituto Federal da Paraíba; Instituto Federal de Pernambuco; Instituto Federal do Sertão Pernambucano; Instituto Federal do Piauí; Instituto Federal do Paraná; Instituto Federal do Rio de Janeiro; Instituto Federal Fluminense; Instituto Federal do Rio Grande do Norte; Instituto Federal do Rio Grande do Sul; Instituto Federal Farroupilha; Instituto Federal Sul-rio-grandenses; de Rondônia; Instituto Federal de Roraima; Instituto Federal de Santa Catarina; Instituto Federal Catarinense; Instituto Federal de São Paulo; Instituto Federal de Sergipe; e Instituto Federal do Tocantins.

[...] expansão da educação profissional e tecnológica integra-se à agenda pública que prevê a presença do Estado na consolidação de políticas educacionais no campo da escolarização e da profissionalização. Assume, portanto, o ideário da educação como direito e da afirmação de um projeto societário que corrobore uma inclusão social emancipatória. (IFPB, 2010, p. 7).

No referido documento, explicita-se a ideia de que a expansão está pautada no comprometimento do governo federal com a oferta pública e a melhoria do padrão de qualidade da educação brasileira (Educação Profissional e Tecnológica), visando à formação integral dos estudantes. A expressão “cidadãos-trabalhadores emancipados” utilizada no documento para reforçar tal intento, demonstra, pelo menos no texto, a ênfase que se pretende dar a uma perspectiva de formação alinhada com os ideais de emancipação humana, tão caros à proposta de formação politécnica.

Como Instituto, a finalidade do IFPB é revista, sendo definida nos seguintes termos: formar e qualificar profissionais no âmbito da Educação Tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia, além de realizar pesquisa aplicada e promover o desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade. (BRASIL, 2008).



Fotografia 2 - Fachada do IFPB/Campus João Pessoa em 2010.  
Disponível em: [www.ifpb.edu.br](http://www.ifpb.edu.br)

Como missão, o IFPB se propõe a “[...] preparar profissionais cidadãos com sólida formação humanística e tecnológica para atuarem no mundo do trabalho e na construção de uma sociedade sustentável, justa e solidária, integrando o ensino, a pesquisa e a extensão.” (IFPB, 2010, p. 1).

No Plano de Desenvolvimento Institucional 2005-2009, a missão do então CEFET-PB era “formar profissionais competentes, polivalentes e capacitados para o exercício pleno da cidadania, em sintonia com o mundo do trabalho, atuando como um Centro de Referência em ensino, pesquisa e extensão na área tecnológica.” (CEFET-PB, 2006, p. 13).

Percebe-se uma mudança na perspectiva de formação defendida pelo Instituto, antes posta no Plano do então CEFET-PB em termos de profissionais “competentes” e “polivalentes” passando a voltar-se, como IFPB, para a preparação não apenas de profissionais, mas de “profissionais cidadãos”, enfatizando-se além da formação tecnológica, a formação cidadã.

No PDI, os princípios de justiça, solidariedade e sustentabilidade são defendidos como horizonte de desenvolvimento humano, social e profissional do Instituto, optando-se por não mais destacar o interesse em se tornar referência na área tecnológica. Apesar de assinalarmos um avanço no discurso presente no Plano em questão, isto não implica que haja o acolhimento de tais ideais e princípios na prática pedagógica desenvolvida no âmbito dos cursos do IFPB, aspecto a ser discutido oportunamente.

Na apresentação do Plano de Desenvolvimento Institucional do IFPB, vem expresso que o modelo de gestão do Instituto segue uma perspectiva democrática e descentralizadora, pautando-se

[...] na autonomia administrativa, financeira e didático-científica, na defesa do ensino de qualidade, público e gratuito, na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão interligados com seu compromisso social, no desenvolvimento sustentável, na igualdade de condições de acesso e permanência do discente na Instituição e no fortalecimento dos convênios, acordos de mútua cooperação, contratos e diálogos com a sociedade urbana e rural. (IFPB, 2010, p.iv).

A gestão do Instituto Federal da Paraíba pressupõe em todos os seus *campi* a autonomia e gestão democrática referendada nos seguintes princípios: ética, desenvolvimento humano, inovação, qualidade e excelência, autonomia, transparência, respeito, compromisso Social (IFPB, 2010). Nessa perspectiva, a Instituição se propõe a atingir os seguintes objetivos:

- I. ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;
- II. ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a

atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

III. realizar pesquisas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV. desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos, e tecnológicos, culturais e ambientais;

V. estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e

VI. ministrar em nível de educação superior:

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;

c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

d) cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento;

e) cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica. (IFPB, 2010, p. 21-22).

No que se refere à atuação do IFPB/*Campus* João Pessoa, alinhado às diretrizes definidas no Plano de Desenvolvimento Institucional, o mesmo desenvolve ações de ensino, pesquisa e extensão. Em 2011, ofereceu doze cursos superiores e sete cursos técnicos, a saber:

- Cursos Superiores: Engenharia Elétrica; Tecnologia em Automação Industrial; Tecnologia em Construção de Edifícios; Tecnologia em Design de Interiores; Tecnologia em Geoprocessamento; Tecnologia em Gestão Ambiental; Tecnologia em Negócios Imobiliários; Tecnologia em Redes de Computadores; Tecnologia em Sistemas de Telecomunicações; Tecnologia em Sistemas para Internet; Licenciatura em Química e Bacharelado em Administração.
- Cursos Técnicos Integrado: Técnico em Edificações; Técnico em Eletrotécnica; Técnico em Mecânica; Técnico em Tecnologia Ambiental; Técnico em Eletrônica e Técnico em Instrumento Musical.
- Cursos Subsequentes: Técnico Subsequente em Instrumento Musical; Técnico

Subsequente em Eletrônica; Técnico Subsequente em Manutenção de Equipamentos Biomédicos; Técnico Subsequente em Edificações; Técnico Subsequente em Eletrotécnica e Técnico Subsequente em Mecânica.

- PROEJA<sup>39</sup>: Curso Técnico de Eventos - Modalidade Educação de Jovens e Adultos
- Pós-Graduação: Cursos de especialização em Segurança da Informação, Educação Profissional e Gestão Pública.

A partir da caracterização da Instituição campo de pesquisa, nos deteremos sobre a Coordenação Pedagógica (COPEP) do IFPB/*Campus* João Pessoa, por ser o Setor responsável pelo apoio pedagógico aos professores no processo de desenvolvimento das propostas dos cursos.

#### **4.2 Caracterização da Coordenação Pedagógica (COPEP) do IFPB/*Campus* João Pessoa**

Dada a importância da Coordenação Pedagógica (COPEP) no apoio e acompanhamento dos cursos integrados da Instituição e de seus professores, apresentaremos uma breve caracterização da equipe pedagógica e sua atuação no processo de elaboração da proposta de Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico de Eletrotécnica e de Mecânica no IFPB/*Campus* João Pessoa.

A COPEP é um órgão do Departamento de Apoio ao Ensino (DAE)<sup>40</sup> envolvido mais diretamente com o processo de elaboração e vivência dos cursos de EMI. Em seu plano de trabalho é previsto que sua atuação se dará de forma integrada ao diversos órgãos deste Departamento no desenvolvimento das políticas educacionais da Instituição, no planejamento e na avaliação dos Projetos Pedagógicos. São definidas como suas as seguintes atribuições:

- Oferecer suporte técnico-pedagógico aos professores para o melhor desenvolvimento do processo educativo;
- Identificar e trabalhar com os professores as dificuldades relacionadas ao desenvolvimento dos programas e da aprendizagem;

---

<sup>39</sup> Programa Nacional de Integração da educação profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

<sup>40</sup> O DAE é responsável pela execução das políticas educacionais do IFPB no âmbito do *Campus* João Pessoa.

- Co-participar da elaboração de projetos pedagógicos;
- Assessorar os professores nos procedimentos metodológicos e avaliativos;
- Fomentar o trabalho coletivo;
- Interpretar e catalogar da legislação educacional;
- Participar em bancas de concurso público;
- Subsidiar a elaboração das normas de Organização didática;
- Organizar espaços e mecanismos de participação dos diferentes sujeitos nos projetos pedagógicos da instituição;
- Organizar grupos de estudos, minicursos, oficinas pedagógicas na perspectiva da formação continuada;
- Aprofundar a reflexão sobre as práticas pedagógicas da instituição. (COPED, 2011).

De forma sintética, são áreas de atuação da equipe pedagógica da COPED: Projeto Político-Pedagógico; processo educativo; acompanhamento psicopedagógico ao corpo discente e o assessoramento à Diretoria de Ensino, ao Departamento de Educação Profissional, às coordenações e aos docentes.

Para compreendermos o processo de discussão e estudos encaminhados com vistas à elaboração e vivência do EMI no IFPB/*Campus* João Pessoa, entrevistamos duas pedagogas com mais tempo na COPED, e uma outra<sup>41</sup>, que saiu desse Setor e passou a assumir o Departamento de Apoio ao Ensino do *Campus* João Pessoa.

A equipe pedagógica da COPED, no início da discussão e elaboração da proposta de Ensino Médio Integrado de Eletrotécnica e de Mecânica, contava com seis componentes. Entretanto, nos últimos três anos a equipe sofreu um desfalque, com a saída de um pedagogo contratado como professor que voltou a atuar apenas como docente e de três pedagogas, que, com a expansão da Rede, foram convidadas a assumir o Departamento de Apoio ao Ensino (DAE) em diferentes *campi* do IFPB. Mais recentemente, há dois e quatro anos, a equipe passou a contar com duas novas pedagogas.

A equipe conta atualmente com apenas quatro membros, duas, com onze e dezesseis anos na Instituição, que participaram ativamente do processo de discussão e elaboração da proposta do Ensino Médio Integrado, e duas outras que vêm acompanhando esse processo nos últimos dois e quatro anos, ocasião em que passaram a compor a equipe.

---

<sup>41</sup> Além da entrevista realizada com essas três pedagogas que participaram do processo de discussão e elaboração da proposta de EMI, todas as quatro pedagogas que atualmente compõem a equipe da COPED preencheram um questionário de identificação com questões relacionadas à titulação, tempo de exercício na função, experiência profissional anterior e dificuldades e avanços percebidos no trabalho desenvolvido no Setor.

Todas as profissionais possuem formação em Pedagogia, tendo uma delas concluído ainda o curso de Psicologia. Quanto à realização de cursos de Pós-Graduação, todas elas possuem Especialização, sendo uma na área de Gestão de Ensino e Aprendizagem, duas em Educação Tecnológica e uma em Psicologia Escolar e da Aprendizagem.

Duas delas foram contratadas como pedagogas e as outras duas como técnicas de assuntos educacionais. Entretanto, realizavam o mesmo tipo de trabalho, sem qualquer distinção, guardando correspondência com a especificidade do Setor: acompanhamento pedagógico aos cursos e, especialmente, apoio pedagógico aos docentes.

Como pedagogas, ao passarem a atuar em uma Instituição de EPT, as mesmas sentiram dificuldades em se adaptar ao conteúdo do trabalho e às atividades que passaram a realizar. As duas pedagogas, que ingressaram na Instituição ainda como Escola Técnica, se envolveram nos rumos de sua transformação em CEFET e nas reformas constantes que tiveram lugar na Rede de EPT com o processo de cefetização e as que vieram à tona a partir da edição da LDB nº 9.394/1996.

A partir da transformação da ETPFB em CEFET-PB e da Reforma de EPT com a edição do Decreto nº 2.208/97, essas pedagogas, junto aos demais membros do Setor Pedagógico da época se envolveram de forma mais direta em um movimento intenso de mudanças na Instituição. Nessa ocasião, surgiram novas regulamentações e diretrizes oriundas do MEC/Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), e a equipe pedagógica, passou a encaminhar o processo de reforma na Instituição, atuando especialmente junto aos professores no âmbito de sua competência.

Coube às pedagogas exercer importante papel de liderança no processo de mudança institucional, visando resgatar a participação dos docentes e de demais servidores em discussões, estudos, bem como nos processos de revisão da função social da Instituição e de avaliação da oferta, redimensionamento ou extinção de cursos e/ou a criação de novos. Para Queiroga (2011, p 69), com

[...] a transformação da Escola Técnica Federal da Paraíba em Centro Federal de Educação Tecnológica e o desejo de transformar-se em Universidade Tecnológica, o CEFET-PB precisou rever a sua missão de ETF. Nesse sentido, [foi] necessário definir qual [era] a sua identidade. Qual [era] a sua capacidade instalada, isto é, possibilidades e limites, o que [passou] necessariamente por um planejamento geral da Instituição.

Tal movimento não ocorreu sem dificuldades para o Setor Pedagógico. Merecem destaque as informações de algumas pedagogas sobre o fato de que a formação obtida no

curso de Pedagogia contribuiu, em certa medida, para o trabalho que passaram a desenvolver, uma vez que em seu currículo vivenciaram disciplinas que tratavam de aspectos relativos a projetos, currículo, teorias de aprendizagem, avaliação e metodologia, que foram úteis ao trabalho na Instituição mediante as devidas adaptações ao contexto da EPT.

Entretanto, de certa forma, as mesmas se ressentiram do cunho generalista do curso, por acreditarem que este não possibilitou um contato prévio com a realidade da EPT, colocando-as diante do desafio de buscar a atualização no dia a dia, no próprio espaço de trabalho.

Mais recentemente, a situação vem se complexificando para as pedagogas que se vêm diante de demandas variadas e crescentes pela EPT motivadas pelo plano de expansão das Instituições de ensino profissionalizante. Para o atendimento a variadas demandas há que se investir em sua formação continuada, uma vez que a formação inicial em Pedagogia se mostra insuficiente.

Entendemos que a formação inicial das pedagogas da COPED é uma base sobre a qual se inicia a estruturação de todo um percurso de desenvolvimento profissional, cabendo à Instituição propiciar oportunidades de formação continuada, bem como o próprio grupo profissional se fortalecer com o investimento na autoformação considerando as demandas concretas e os desafios postos para a EPT.

Nesse sentido, identificamos que a Instituição, por intermédio da sua Fundação de Educação Tecnológica (FUNETEC), articulou, em 1998, a oferta do curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Educação Tecnológica pela Universidade Federal da Paraíba/*Campus* João Pessoa, visando contribuir para a qualificação do corpo funcional da escola Técnica Federal da Paraíba (docentes e técnicos educacionais), considerada um “imperativo no atual momento de transformação da educação brasileira” (UFPB, 1998, p.5).

Esse curso, aliado aos estudos que a equipe pedagógica desenvolveu por conta própria e às oportunidades de participação em eventos diversos (congressos e seminários) contribuíram para que a equipe assumisse um papel como liderança pedagógica na Instituição, com destaque para sua participação no processo de construção e desenvolvimento da proposta do EMI, objeto de nossa atenção que merecerá uma análise apropriada posteriormente.

No que se refere à experiência profissional da equipe, duas pedagogas atuaram como docentes do Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, uma delas também atuou como supervisora pedagógica em dois municípios da Grande João Pessoa, durante três anos. Outra pedagoga atuou na área empresarial como psicóloga organizacional e

uma outra, em creches da LBA, desenvolvendo ações na área de assistência social.

O universo da Educação Profissional era desconhecido para todas as pedagogas, requerendo um investimento maior da parte delas em termos de estudos e de aprendizagem compartilhada com a própria equipe. Tal situação é especialmente refletida na fala da chefe da COPED, que qualificou esse processo como doloroso e difícil, pois sua experiência era na área da assistência social:

*Foi muito difícil porque eu estava chegando num órgão, como era o CEFET, e a experiência das colegas era totalmente diferente da minha. [...] inclusive, a diretora de ensino, eu pedi que ela tivesse um pouco de paciência e as colegas também tiveram porque realmente era um trabalho que eu não tinha esse alcance. E era um acompanhamento, um treinamento, então era todo um processo diferente, que trabalhava diretamente com professores e alunos. Eu não tinha essa visão de trabalho pedagógico diretamente voltado a docentes, então todos os problemas que chegavam até a mim, era tudo muito novo: conselho pedagógico, conselho disciplinar. [...] vai chegando as demandas e a gente vai ter que analisar currículo, projetos, então, foi sofrido para mim. E sendo Educação Profissional, foi muito mais, porque era uma legislação específica. (Pedagoga e chefe da COPED, nº 03).*

Diante de tal depoimento, podemos compreender que a dificuldade de aprender a ser pedagoga foi maior para a entrevistada pelo fato de a mesma não possuir experiência profissional em Coordenação Pedagógica, mesmo em área de ensino diversa à EPT. A mesma atuava no segmento da assistência social, sendo responsável pela fiscalização de creches da extinta LBA (Legião Brasileira de Assistência). Seu campo de atuação era restrito à aplicação da legislação específica e a contatos com gestores e responsáveis por tais instituições.

Até mesmo a única pedagoga com experiência na área de Coordenação Pedagógica destacou que estaria ainda aprendendo a ser pedagoga/técnica em assuntos educacionais mediante a oportunidade de “[...] vivências junto à equipe pedagógica da qual faço parte e às demandas de estudantes, gestores e docentes, além de muitas leituras na área pedagógica.” (Pedagoga, nº 02).

Ao ingressar no IFPB, à época ainda ETPB, a referida pedagoga passou a atuar na Coordenação Pedagógica em atividades que envolviam o apoio a docentes e estudantes, o que se mostrou uma primeira dificuldade e mais ainda se tratando de uma área estranha à sua formação e experiência profissional, a EPT. O tempo de adaptação, o apoio e a aprendizagem com os pares foram fundamentais nesse processo, aliados à oportunidade de realização do

curso de Especialização em Educação Tecnológica, que deu uma base para a sua inserção nessa modalidade de ensino.

De forma diferente, identificamos a pedagoga com formação também em Psicologia e experiência na área organizacional que assinalou: “[...] *a minha vivência maior foi em pedagogia empresarial. Acho que mudou apenas o tipo de organização e a cultura. Hoje muito do que aprendi em empresas é bastante útil no meu dia a dia na Instituição.*” (Pedagoga, nº 04). Tal referência nos permite inferir que a mesma acredita que haja semelhanças entre o trabalho que realizou em empresas por um período extenso de 22 anos e o que passou a realizar no IFPB, há pouco mais de dois anos.

Ao mencionar ter atuado como pedagoga empresarial, a mesma pedagoga/psicóloga pretendeu se referir à atuação como psicóloga organizacional, forçando uma aproximação ou identificação desses dois campos de atuação profissional. Na empresa, seu contrato foi como psicóloga e esta função ocupou a maior parte de sua vida profissional, influenciando de forma importante a constituição de sua identidade agora como pedagoga. Não pretendemos nos deter sobre este processo, mas nos chama a atenção o risco de, de alguma forma, a lógica da empresa e do trabalho que lá se realiza ser “transposta” para uma instituição educativa, com propósitos e fundamentos diametralmente opostos.

Há que se analisar quais seriam as similaridades entre o trabalho de um pedagogo e o de um psicólogo (recrutamento, seleção, treinamento) e o contexto em que se atua (empresa e escola), sob o risco de, em certa medida, “transpor” uma lógica de trabalho construída no ambiente empresarial para o universo escolar, pois como nos alerta Paro (1999), os objetivos da empresa não são apenas diferentes, mas antagônicos aos buscados pela escola. Sob a ótica do capital, a valorização do trabalhador está ‘subordinada’ “à lógica do mercado, do capital e, portanto, da diferenciação, segmentação e exclusão” (FRIGOTTO, 2000, p.145), diferentemente do assumido por uma instituição que se pretende educativa.

Situados alguns aspectos do perfil e trabalho da COPED no IFPB/*Campus* João Pessoa que consideramos importante destacar para nossas futuras análises, concluiremos nosso capítulo com a caracterização de seus professores no tópico a seguir.

### **4.3 Caracterização dos professores do Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico de Eletrotécnica e de Mecânica do IFPB/*Campus* João Pessoa**

Em nossa análise, consideramos as especificidades do perfil dos professores que

atuaram nos *Cursos Técnicos Integrados de Eletrotécnica e de Mecânica* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba/*Campus* João Pessoa no período de nossa pesquisa. Consideramos nessa caracterização, nomeadamente, sua formação inicial e continuada, a experiência profissional e algumas referências sobre o regime de trabalho e o esforço acadêmico dos mesmos.

Nesse contexto, a nossa atenção voltou-se para os professores que atuaram tanto na Formação Geral quanto na área técnica no Ensino Médio Integrado aos cursos técnicos de Mecânica e de Eletrotécnica, no IFPB, identificados nos planos de curso da Instituição como *Curso Técnico Integrado de Eletrotécnica* e *Curso Técnico Integrado de Mecânica*.

Para a caracterização dos docentes que atuaram nesses cursos, nos baseamos nas informações constantes das *Propostas dos Cursos Técnicos Integrados de Eletrotécnica e de Mecânica*, nos formulários fornecidos pela Diretoria de Gestão de Pessoas do IFPB e nas informações obtidas a partir do contato com as coordenações de curso e com os próprios docentes, bem como a consulta à Plataforma *Lattes*.

Com base nas discussões desenvolvidas ao longo desse capítulo, compreendemos a complexidade da composição do quadro de professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFPB/*Campus* João Pessoa, pois além dos professores que lecionavam disciplinas da Formação Geral, oriundos de Licenciaturas diversas, havia o corpo docente da área profissionalizante formado por engenheiros, arquitetos, agrônomos ou veterinários que, como nos alerta Búrigo (2005), não se decidiram pela docência como opção profissional primeira, possuindo experiências profissionais estranhas à docência, em sua maioria, carentes de uma formação pedagógica institucionalizada.

Esse complexo conjunto de professores com perfis tão diversos, a partir da edição Decreto nº 5.154/2004, foi chamado a desenvolver o currículo integrado no âmbito do EMI, com toda a complexidade que tal abordagem exige, além do fato de isso ocorrer em meio à consolidação da nova institucionalidade representada pela criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, bem como sua expansão, se revertendo em elementos complicadores para o desenvolvimento da proposta do EMI.

Segundo documento produzido pela Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), contabilizando o quadro lotado na Reitoria e em seus nove *campi*, possuía em 2011<sup>42</sup>, um

---

<sup>42</sup> Documento produzido a partir dos dados atualizados em 07/07/2011, pela Diretoria de Gestão de Pessoas (DGEP).

total de 769 professores, 537 técnicos-administrativos, perfazendo um total de 1.306 servidores. Desse total, 464 estavam lotados no *Campus* João Pessoa, sendo 325 docentes.

Do total de docentes do *Campus* João Pessoa, 283 eram efetivos (87,08%) e 42 (12,92%) possuíam contrato temporário. No que se refere à titulação dos professores efetivos, identificamos quatro professores com formação de Ensino Médio, 22 apenas graduados, três com curso de Aperfeiçoamento, 71 especialistas, 131 mestres e 52 doutores.

É importante registrar que os professores com baixo nível de titulação (Ensino Médio e graduação) eram remanescentes da antiga Escola Técnica Federal e que não deram prosseguimento aos estudos, contrariando as expectativas postas pela Instituição que vinha estimulando de forma mais efetiva seus professores a investirem em cursos de Pós-Graduação.

Quanto ao regime de trabalho, todos os professores substitutos do *Campus* João Pessoa possuíam regime de trabalho de 40 horas semanais (T-40), diferentemente do quadro efetivo que, em sua maioria, era contratada em regime de dedicação exclusiva<sup>43</sup> (DE). Especificamente, encontramos em 2011 a seguinte configuração: 225 professores contratados com DE, 49 em regime de 40 horas (T-40) e apenas nove em regime de 20 horas (T-20).

Os professores que atuavam nos *Cursos Técnicos Integrados de Eletrotécnica e de Mecânica* do IFPB/*Campus* João Pessoa ocupavam diferentes espaços institucionais. Os docentes da Formação Geral eram distribuídos nas diferentes áreas do Ensino Médio: área I (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias); área II (Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias); e da área III (Ciências Humanas e suas Tecnologias); e os das áreas profissionais eram lotados em suas respectivas coordenações: Coordenação de Mecânica e Coordenação de Eletrotécnica.

É importante considerar que nem todos os professores das coordenações supracitadas atuavam nos cursos integrados de Eletrotécnica e de Mecânica, uma vez que havia professores que ministravam aulas em diferentes cursos subsequentes, cursos superiores, PROEJA e em outros cursos integrados do IFPB.

Em geral, à noite, o *Campus* João Pessoa oferecia cursos técnicos subsequentes e PROEJA, sendo este turno o preferido pelos poucos professores efetivos com regime de trabalho T-20 e T-40, que possuíam outro vínculo empregatício. Nos cursos integrados,

---

<sup>43</sup> Art.219 O regime de trabalho de acordo com a Lei poderá ser:  
I - Dedicação Exclusiva, observando o disposto em legislação específica;  
II - Tempo parcial de 20 horas semanais de trabalho; e  
III - Tempo Integral de 40 horas semanais de trabalho. (IFPB, 2011, p. 105.)

identificamos que a maior parte de professores era contratada em regime de dedicação exclusiva.

Considerando o nosso retorno ao campo empírico, no primeiro semestre de 2011, ocasião em que realizamos as entrevistas com os professores que atuaram no EMI de Eletrotécnica e de Mecânica no IFPB/*Campus* João Pessoa entre 2009 e 2011<sup>44</sup>, contabilizamos 52 professores da Formação Geral e 30 professores da área técnica envolvidos com a proposta. É importante que se destaque que estes docentes não se dedicavam exclusivamente a um curso, podendo assumir aulas em disciplinas diferentes e na maioria das vezes em cursos e modalidades diversas.

Havia pouca variação no quadro de professores da área de Eletrotécnica e de Mecânica que atuavam nos cursos integrados. Em geral, só havia alterações quando da contratação de novos professores (efetivos ou substitutos, especialmente) ou no caso de afastamento de docentes para realização de cursos de mestrado ou doutorado.

A maioria dos professores da área profissional atuava apenas no curso técnico de nível médio da coordenação em que eram lotados, variando o seu formato - integrado ou subsequente. Entretanto, de forma cumulativa, identificamos que alguns professores com titulação mais elevada também eram chamados a atuar nos cursos superiores da Instituição (Engenharia Elétrica e Automação Industrial) que guardavam correspondência com as áreas de Eletrotécnica e de Mecânica, respectivamente. Apesar de contarem com uma coordenação própria, esses cursos superiores, por terem sido criados recentemente, ainda não prescindiam da colaboração de docentes lotados em outras coordenações.

A definição dos professores que assumiriam disciplinas profissionalizantes no Ensino Médio Integrado de Eletrotécnica e de Mecânica ocorria considerando a área de domínio dos docentes e sua disponibilidade de horário a partir da previsão dos componentes curriculares a serem oferecidos em cada ano letivo, sendo a proposta discutida, em geral, em reunião com os professores.

Sobre tal definição, um professor e ex-coordenador de Eletrotécnica mencionou que nessa coordenação o curso técnico teria prioridade. Havia um acordo tácito no sentido de se escolher para assumir as disciplinas profissionais centrais na formação técnica aqueles professores considerados mais hábeis no ensino e no trato com os alunos:

---

<sup>44</sup> Houve casos de professores substitutos que tiveram seus contratos temporários expirados, sendo substituídos igualmente por outros com igual regime de contratação. Como nosso foco de atenção foram os professores efetivos, tais alterações não comprometeram as nossas discussões.

*Na nossa Coordenação, a gente raciocina assim: a prioridade é o curso técnico. Então, primeiro a Coordenação vai preparar os horários, são alocados os horários dos professores para o Ensino Técnico, tanto integrado quanto o subseqüente. O único critério informal que nós usamos, isso não tem nada registrado, é que a gente procura colocar nas disciplinas chaves, como por exemplo, Eletricidade Básica, que é a alfabetização da Eletrotécnica, alocar aquele professor que tem mais habilidade, com mais jeito, eu diria assim, para lidar com essa turma de menor idade, que precisa que essa disciplina seja bem dada. (Professor de Eletrotécnica, nº 01).*

Dessa forma, identificamos nessa Coordenação uma preocupação maior com a formação técnica de nível médio percebida no fato de se priorizar o atendimento das demandas desse curso e, só depois, as necessidades de professores postas pelo curso superior da área.

O professor relatou haver um critério de escolha do docente que iria assumir as disciplinas carro-chefe do curso. Mereceu destaque a preocupação quanto ao fato de os estudantes estarem iniciando o curso cada vez mais novos, necessitando de professores com uma abordagem pedagógica mais adequada ao ensino na área e a esse perfil de alunos. Entretanto, percebemos em seu depoimento que o domínio do professor é reduzido ao campo da “habilidade”, ao “jeito” de ensinar.

Nas coordenações de cada área do Ensino Médio, de forma similar, havia reuniões com os professores destinadas à apresentação e à discussão do quadro de demandas do período letivo que iria iniciar. A definição dos professores que iriam assumir aulas no Ensino Médio Integrado de Eletrotécnica e de Mecânica se dava em meio a um processo em que se conjugavam a disponibilidade de horário dos docentes, considerando sua formação e as demandas postas. Diferentemente do que ocorria na área profissional, eram bastante variados os cursos, níveis e modalidades que estes professores eram chamados a atender.

Especificamente, no que se refere à caracterização dos professores da Formação Geral e Profissional (Eletrotécnica e Mecânica) do IFPB/Campus João Pessoa, considerando o ano letivo de 2011<sup>45</sup>, identificamos que 52 professores das diferentes áreas do Ensino Médio atuavam no *Curso Técnico Integrado de Eletrotécnica* e no *Curso Técnico Integrado de Mecânica*, sendo vinte da área I (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias); vinte da área II

---

<sup>45</sup> Devido a pequenas oscilações no quadro docente do IFPB/Campus João Pessoa, motivado por transferências, encerramento de contratos temporários e ingresso de novos professores na Instituição, consideramos aqui seu quadro docente na etapa final da pesquisa. Para tal, nos apoiamos nos horários de aulas das diferentes turmas de Ensino Médio Integrado de Eletrotécnica e de Mecânica no ano letivo de 2011.

(Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias); e doze da área III (Ciências Humanas e suas Tecnologias).

Quanto ao regime de trabalho, a maioria expressiva dos professores da formação geral (44 docentes) era contratada em regime de dedicação exclusiva (DE), o que equivalia a 84,62% do total, havendo apenas um docente do quadro permanente com regime de trabalho de 40h (1,92%). Os sete professores restantes (13,46%) atuavam sob regime de contratação temporária (T-40).

Quanto aos docentes da área profissional, identificamos dezenove docentes que atuavam no *Curso Técnico Integrado de Eletrotécnica*, sendo dezoito do quadro ativo permanente e uma professora do quadro temporário (T-40). O regime de trabalho que prevalecia também era a Dedicação Exclusiva, com dezesseis casos. Entretanto, identificamos um professor com regime de contratação de 20h (T- 20) e um, de 40h (T-40), ambos acumulavam cargo de engenheiro na iniciativa privada. Já na área de Mecânica, identificamos onze professores que atuavam no *Curso Técnico Integrado de Mecânica*, sendo todos do quadro permanente, contratados em regime de Dedicação Exclusiva.

Em termos de titulação dos professores da Formação Geral dos *Cursos Técnicos Integrados de Eletrotécnica e de Mecânica*, identificamos a seguinte situação representada na tabela 1, que se segue:

**Tabela 1**

Distribuição dos docentes da Formação Geral do IFPB/*Campus* João Pessoa dos Cursos Técnicos Integrados de Mecânica e de Eletrotécnica por Área (1) e titulação, em 2011.

Áreas	Ensino Médio	Graduação	Aperfeiçoamento	Especialização	Mestrado	Doutorado
Total	01	12	01	16	16	03
I	01	05	01	08	04	01
II	-	03	-	07	07	02
III	-	04	-	05	05	-

**Fonte:** IFPB, Diretoria de Gestão de Pessoas/Departamento de Cadastro, Acompanhamento e Pagamento de Pessoal.

**Nota:** Dados atualizados em 10/10/2011.

(1) Área I – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias); área II - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; área III - Ciências Humanas e suas Tecnologias

---

A partir dos dados supracitados, registramos que ainda havia, em 2011, no IFPB/*Campus* João Pessoa um docente com apenas o Ensino Médio (1,92%), responsável pelo componente curricular Artes, e doze professores com graduação (23,07%). Desses, sete faziam parte do quadro efetivo da Instituição, sendo três da área de Códigos e Linguagens e suas Tecnologias, e quatro, da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias<sup>46</sup>.

A maioria dos professores da Formação Geral possuía Pós-Graduação. Dezenove docentes (36,54%) fizeram Especialização na área de sua atuação e dezenove, cursos de Pós-Graduação *strictu sensu*, sendo dezesseis mestres (30,78%) e três doutores (5,77%). Identificamos ainda três professores em fase de conclusão de seus cursos: um mestrando na área de Matemática e dois doutorandos (Língua Inglesa e Ciência Política).

Dos dezenove professores que atuavam no *Curso Técnico Integrado de Eletrotécnica*, a maioria concluiu o curso de Engenharia, sendo dezesseis em Engenharia Elétrica e um, em Engenharia Mecânica. Os outros dois eram licenciados no extinto programa de formação de professor para disciplinas específicas da área profissional - a Licenciatura Plena de Formação de Professores de 2º grau com habilitação em Eletricidade.

Dos onze professores que atuavam no *Curso Técnico Integrado de Mecânica*, a maioria (nove) concluiu graduação em Engenharia Mecânica. Havia um docente com formação em Administração de Empresas que cursou Licenciatura Plena de Formação de Professores de 2º grau com Habilitação em Desenho Técnico e um outro com Licenciatura Plena de Formação de Professores de 2º grau com habilitação em Mecânica.

Considerando o investimento dos docentes na sua formação continuada, analisando os cursos de Pós-Graduação, a titulação dos professores da área profissionalizante dos cursos técnicos integrados de Eletrotécnica e de Mecânica, em 2011, é representada na Tabela 2, que se segue:

---

<sup>46</sup>Os professores efetivos apenas com graduação do IFPB/*Campus* João Pessoa que estavam lotados na área I eram responsáveis pelas disciplinas Educação Física, Espanhol e Inglês e na área III, ministravam as disciplinas Filosofia, História e Geografia.

**Tabela 2**

Distribuição dos docentes da área profissional do IFPB/*Campus* João Pessoa dos Cursos Técnicos Integrados de Eletrotécnica e de Mecânica por titulação, em 2011.

Áreas	Total	Especialização	Mestrado	Doutorado
Total	30	10	06	14
Eletrotécnica	19	07	05	07
Mecânica	11	03	01	07

**Fonte:** IFPB, Diretoria de Gestão de Pessoas/Departamento de Cadastro, Acompanhamento e Pagamento de Pessoal.

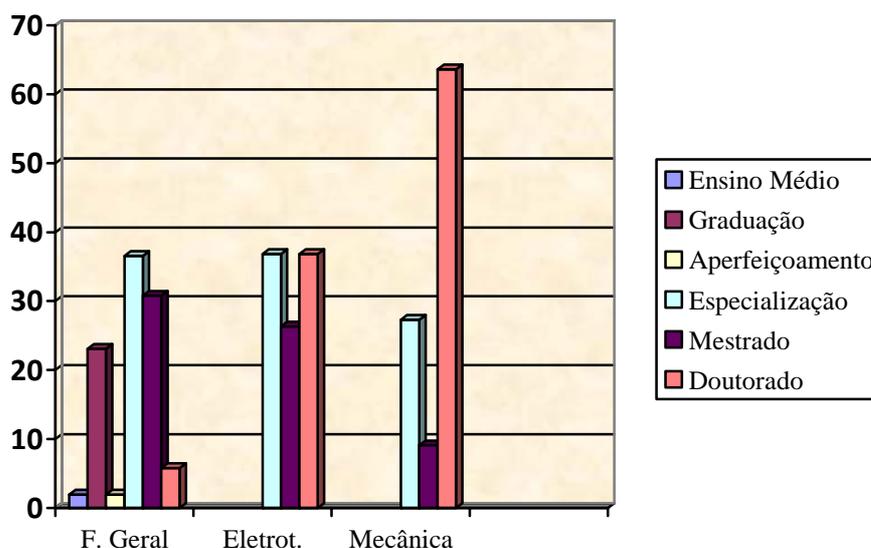
**Nota:** Dados atualizados em 10/10/2011.

Ao analisarmos a titulação dos trinta docentes das áreas profissionais que atuavam nos cursos objeto de nossa atenção, identificamos que o IFPB/*Campus* João Pessoa possuía um corpo docente bem qualificado. A maioria possuía doutorado na área – catorze professores; seis concluíram o mestrado e dez eram especialistas.

Considerando a titulação dos docentes da Formação Geral e da Formação Profissional (*stricto sensu*) que atuavam nos cursos em questão, obtemos o seguinte gráfico:

#### **Gráfico**

Distribuição dos docentes da Formação Geral e da Formação Profissional do IFPB/*Campus* João Pessoa dos Cursos Técnicos Integrados de Eletrotécnica e de Mecânica por área(1) e titulação, em 2011.



Fonte: IFPB, Diretoria de Gestão de Pessoas/Departamento de Cadastro, Acompanhamento e Pagamento de Pessoal.

Nota: Dados atualizados em 10/10/2011.

(1) Área: Formação Geral, Eletrotécnica e Mecânica.

Diante do gráfico apresentado, percebemos que o corpo docente da área profissional de Eletrotécnica e de Mecânica possuía uma titulação mais elevada que o da Formação Geral, que contava com apenas três doutores, além de doze professores apenas graduados e um com formação de nível médio.

Comparativamente, a área profissional, envolvendo os docentes de Eletrotécnica e de Mecânica, contava com catorze doutores, o que equivalia a 46,67% do total, bem destoante do percentual de professores com esta titulação na área de Formação Geral, três apenas, correspondendo a 5,77% de seus docentes.

Na área de Eletrotécnica, identificamos que sete docentes possuíam doutorado na área (36,84%), cinco concluíram o mestrado (26,32%) e sete eram especialistas (36,84%), sendo dois na área de Educação Tecnológica (Especialização em Didática Aplicada à Educação Tecnológica e Especialização em Educação Tecnológica).

Na área de Mecânica, identificamos oito docentes que concluíram Pós-Graduação *strictu sensu*, sendo sete doutores (63,64%) e um mestre (9,09%). Havia três especialistas (27,27%), sendo dois na área de Educação Tecnológica.

Comparando as duas áreas profissionais, proporcionalmente, a área de Mecânica possuía um maior número de docentes doutores, sendo uma equipe mais bem qualificada.

Com o olhar para o investimento na formação em nível de Pós-Graduação, identificamos que na área de Eletrotécnica estava havendo um investimento institucional no sentido de apoiar e estimular a melhoria da titulação de seus docentes sendo montado o Minter em Engenharia Elétrica, haja vista a existência de curso de Engenharia Elétrica no *Campus*.

Entretanto, dos seis professores efetivos com titulação de especialistas da área profissional do *Curso Técnico Integrado de Eletrotécnica*, apenas dois iniciaram o Minter em Engenharia Elétrica, mas desistiram em seguida, sendo professores mais antigos na Instituição, estando, pois, há muito tempo sem estudar.

Diferentemente, os dois professores especialistas na área de Educação Tecnológica, um licenciado em cursos de formação de professor para disciplinas específicas da área profissional (Eletricidade) e outro em Matemática, com mais tempo de docência na Instituição e sem uma formação inicial em Engenharia Elétrica, nem se interessaram pelo Minter, permanecendo com a mesma titulação.

Em termos de mudança de enfoque na sua formação, identificamos um professor da área profissional de Eletrotécnica que estava realizando Mestrado em Ciências da Educação, sendo licenciado na área de Eletricidade, mas já possuía anteriormente a graduação em Economia e Pedagogia, demonstrando valorizar a formação pedagógica.

Outro destaque na área de Eletrotécnica foi o fato de dois professores estarem realizando doutorado, sendo um na área de Engenharia de Sistemas e um em Linguística, sendo este último um profissional identificado com a área de Ciências Humanas, já desenvolvendo projetos e atividades de leitura com seus alunos.

Nessa mesma área, havia outro professor com graduação e mestrado em Engenharia Elétrica que, em 1995, realizou um curso de Especialização em *Technical Education Management* em *Oklahoma State University*, Estados Unidos, sendo beneficiado por um dos tantos programas de intercâmbio entre o MEC e instituições estrangeiras voltados para a formação de professores da área técnica. Posteriormente, o mesmo deu continuidade aos estudos em sua área original de formação, concluindo o Doutorado em Engenharia Elétrica.

Em relação à área profissional de Mecânica, assinalamos que dois professores com Licenciatura Plena de Formação de Professores de 2º grau de disciplinas específicas (Desenho Técnico e Eletricidade) deram continuidade aos estudos em nível de Pós-Graduação *lato sensu*, entretanto, mantiveram esta titulação desde então.

Outrossim, um docente que também realizou o curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Didática Aplicada à Educação Tecnológica deu continuidade aos estudos concluindo

mestrado e doutorado em Engenharia Mecânica. Seu investimento em estudos posteriores teve como base a sua formação em Engenharia Mecânica seguida de um curso de Especialização na área, mas sua opção por um curso na área de Ensino Técnico e Tecnológico se deveu à necessidade de formação pedagógica reconhecida por ele: “*essa formação pedagógica me ajudou muito!*” (*Professor de Mecânica, nº 03*).

Tal consideração, aliada às demais citadas anteriormente, nos permitem compreender que nem todos docentes da área profissional possuíam uma perspectiva de formação alinhada apenas com aspectos de natureza estritamente técnica, havendo alguns que registravam interesse pela formação pedagógica.

Segundo as Diretrizes para a Gestão das Atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão do IFPB (2009), o exercício da docência prevê o desenvolvimento das atividades acadêmicas, garantindo-se obrigatoriamente: atividades de ensino, pesquisa e extensão, além de atividades de planejamento e gestão. Considerando o esforço acadêmico<sup>47</sup> dos professores no IFPB/*Campus* João Pessoa, percebemos que os da área de Formação Geral estavam com uma elevada carga horária destinada a ensino, em meio ao atendimento de cursos de modalidades e níveis diversos.

Os professores da área técnica se dedicavam a turmas dos cursos técnicos subsequentes, integrado e do Ensino Superior relacionado com sua respectiva área (Eletrotécnica ou Mecânica). Em geral, ministravam de uma a três disciplinas, com carga horária destinada ao ensino variando de 8 a 16h. Entretanto, identificamos professores com duas a quatro aulas, sendo gestores do IFPB, que exerciam algum cargo comissionado na Instituição.

Os professores da área de Formação Geral se deparavam com uma situação mais complexa no Instituto, haja vista poderem ser chamados a atender a cursos técnicos em formatos diferentes (integrado e subsequente), inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como os de Ensino Superior (tecnológico, bacharelado e licenciatura).

Considerando apenas os docentes da Formação Geral que atuavam nos *Cursos Técnicos Integrados de Eletrotécnica e de Mecânica*, percebemos que a maior parte deles tinha sob sua responsabilidade quatro a seis turmas, ministrando a mesma disciplina, porém, sendo recomendado um enfoque diferenciado em observância ao curso e ao perfil do

---

<sup>47</sup> O cálculo do esforço acadêmico é feito a partir do somatório das cargas horárias dos professores em atividades de Ensino, Pesquisa, Extensão, em observância ao seu regime de trabalho.

estudante de cada turma, elemento complicador para o desenvolvimento de seu trabalho.

Embora objetivamente os professores da Formação Geral não tivessem uma carga-horária superior ao previsto de 24 horas-aula/semanais para os com contrato de 40h, temos que considerar a carga horária destinada a ensino elevada uma vez que o trabalho docente não se resume à regência, mas envolve também pesquisa e extensão, além das atividades de apoio ao ensino (planejamento, preparação de material, correção de avaliação, dentre outros).

Diante de tais evidências, sem desconsiderar outros fatores, é possível compreender porque ainda eram tímidas as iniciativas dos docentes da área de Formação Geral no campo da pesquisa e da extensão. Envolvidos com tantas aulas e em diversos cursos/modalidades e com as atividades necessárias para o seu desenvolvimento, é de se supor que o tempo e o interesse do professor por atividades de pesquisa e extensão ficassem, em certa medida, em segundo plano.

Outro aspecto a ser considerado nessa questão é a inexistência de tradição em pesquisa e extensão nas instituições de EPT, sendo mais recente as iniciativas nessas áreas, além da titulação do corpo docente, considerando os cursos em discussão, que contavam apenas com 30,37% de mestres e 5,77%, doutores. Assim, ainda eram incipientes as iniciativas de docentes no campo da pesquisa e da extensão, sendo restrita a poucos doutores ou mestres. Tal situação é possível verificar se observarmos que dos vinte grupos de pesquisa desse *Campus*, apenas quatro eram da área de Ciências Exatas, dois de Humanas e um de Linguagens, sendo superada pelos grupos de pesquisa da área de Engenharia, que totalizavam treze.

Feita a caracterização dos professores do IFPB/*Campus* João Pessoa, nos deteremos sobre alguns aspectos de sua profissionalização e formação, por compreendermos que tais referências contribuirão no processo de análise dos cursos de Ensino Médio Integrado de Eletrotécnica e de Mecânica.

## **5 PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO IFPB/CAMPUS JOÃO PESSOA: ALGUNS ASPECTOS DE SUA PROFISSIONALIZAÇÃO E FORMAÇÃO**

Nesse capítulo, apresentaremos uma breve discussão sobre a relação entre a institucionalização da Educação Profissional brasileira e a profissionalização de seus formadores para, na sequência, discutirmos alguns aspectos relacionados à profissionalização e formação dos professores dos cursos de Ensino Médio Integrado de Eletrotécnica e de Mecânica do IFPB/*Campus* João Pessoa, com vistas a subsidiar as discussões sobre a vivência do EMI na Instituição.

Partimos do pressuposto de que os docentes de perfis diversos, com variados percursos de desenvolvimento profissional, se relacionam diferentemente com a proposta de

EMI, resignificando-a à luz de suas referências, aspecto a ser considerado em nossa discussão.

### **5.1 Professores da Educação Profissional e Tecnológica<sup>48</sup>: um pouco de sua história**

No contexto das reformas educacionais recentes, o professor vem sendo reconhecido como seu principal agente. Segundo Oliveira (2004), a responsabilização dos docentes pelas mudanças curriculares está sendo amplamente discutida, uma vez que os mesmos são levados a se verem como responsáveis pelo êxito ou insucesso dos programas educacionais, passando a buscar respostas a uma variedade de exigências que estão além de sua formação.

Historicamente, o sistema escolar brasileiro foi pautado na dualidade estrutural: escola acadêmica para as classes mais privilegiadas e a profissionalizante, para as classes populares (TEIXEIRA, 1936). A distinção entre o exercício do trabalho manual e o trabalho intelectual resultou no desprestígio da Educação Profissional, por ser associada a um forte viés instrumental de preparação para o trabalho manual, em oposição à preparação para as funções de comando (intelectuais). Tal dualidade se refletiu nas exigências postas para a formação e perfil dos professores que ministravam cursos profissionalizantes, havendo, pois

[...] uma névoa que denotava a falta de perfis esperados para a Educação Profissional. Em princípio, na escola profissionalizante, bastava ao professor saber fazer o “ofício” a ser ensinado. Na prática, as qualidades pedagógicas eram secundárias em face dos conteúdos, havendo muito maior improvisação na escola profissional que na acadêmica. (CARNIELLI, GOMES e CAPANEMA, 2008, p. 221).

Peterossi (1994, p. 69) destaca que, se voltarmos à atenção sobre a trajetória da formação dos professores do Ensino Técnico, “[...] muito mais do que uma história de sua formação encontra-se uma trajetória de não-formação no sentido de que, a rigor, nunca houve uma proposta realmente consistente em relação a esses professores.”

As escolas de aprendizes e artífices, que tinham como a finalidade formar contra-

---

<sup>48</sup> No âmbito de nosso texto utilizamos a nomenclatura “professores da Educação Profissional e Tecnológica” para nos referirmos genericamente aos docentes que atuam nessa modalidade de ensino lecionando disciplinas de Formação Geral ou Formação Profissional, independente do Sistema de Ensino em que atuem (Federal, Estadual, Municipal ou Privado). Entretanto, ao longo da discussão histórica acerca da origem desse profissional faremos uso de diferentes expressões para nos referirmos a aqueles profissionais que, inicialmente, lecionavam apenas as disciplinas ditas profissionalizantes, o que modificou com a evolução da EPT, quando a profissionalização se voltou para o nível médio de ensino.

mestres e operários mediante um ensino eminentemente prático em meio a algum conhecimento técnico pertinente, contavam com professores que eram normalistas ou, em sua maioria, operários competentes recrutados diretamente das fábricas e oficinas. Faltavam-lhes, pois, uma base teórica, conhecimentos técnicos e formação pedagógica e, devido à ausência de regulamentação do trabalho pedagógico que desenvolviam, predominava nesses estabelecimentos o método imitativo de ensino (PETEROSSO, 1994).

Em sua origem, as instituições voltadas para a Educação Profissional não contavam com professores habilitados e, sim, mestres professores que eram recrutados diretamente das fábricas e oficinas. Para Cunha (2000), apoiando-se em referências postas por Celso Suckow da Fonseca,

[...] os professores, vindos dos quadros do ensino primário, não traziam a mínima idéia do que necessitariam lecionar no ensino profissional. Os mestres de ofício, por sua vez, vinham diretamente das fábricas, e seriam homens sem a necessária base teórica, a seu favor apenas a capacidade presumida de transmitir a seus discípulos os conhecimentos empíricos. (CUNHA, 2000, p. 80).

Em que pese a Educação Profissional tenha sido marcada inicialmente pela ausência de preocupação com a formação de professores, a necessidade de se instituir iniciativas de preparação sistemática desses profissionais começou a ser sentida. Algumas medidas isoladas se deram em 1917, com a fundação da Escola Normal de Artes e Ofícios “Wenceslau Brás”<sup>49</sup>, e, em 1931, por iniciativa do Governo Estadual de São Paulo, foram criados os cursos de aperfeiçoamento destinados a egressos das escolas profissionais masculina e feminina. Tal formação compreendia um período de dois anos acrescido de um estágio de seis meses, o que impulsionou a implantação da carreira do magistério técnico-profissional nesse Estado (PETEROSSO, 1994).

Em 1942, a Lei Orgânica do Ensino Industrial, em seu artigo 54, parágrafo 5º, consagrou a necessidade de investimento na formação de seus professores, cabendo à própria jurisdição do ensino industrial a responsabilidade por sua formação, tendo em vista contribuir para a elevação de seu nível de conhecimento e de competência profissional.

Foram previstos para isso a oferta de cursos de aperfeiçoamento, especialização, estágios na indústria e a concessão de bolsas de estudo para viagem ao estrangeiro (BRASIL,

---

<sup>49</sup> Segundo Machado (2008), essa Instituição funcionou por vinte anos e chegou a habilitar apenas 381 professores (309 mulheres). Em geral, a formação foi na área de trabalhos manuais em escolas primárias, sendo pouco expressivo o número de professores, mestres e contramestres formados para escolas profissionais.

1942). Na ocasião, foi instituída a prestação de concurso público para provimento de cargo efetivo de professores nas escolas técnicas federais ou equiparadas.

Entretanto, o preceito legal expresso no referido Decreto-Lei do Ensino Industrial não se traduziu na ordenação sistemática e clara de normas a serem adotadas pelos diversos sistemas, dando origem a soluções particulares, que se traduziram na prática usual de oferta de cursos de didática na própria escola técnica, que mesmo não sendo obrigatórios, conferiam a seus concluintes a preferência em casos de provimento, remoção e promoção na rede oficial de ensino (PETEROSI, 1994).

Em janeiro de 1946, mediante acordo firmado entre o Brasil (Ministério de Educação e Cultura) e Estados Unidos (*The Institute of Inter-American Affairs*), foi criada a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI). Esta Comissão, constituída como órgão integrante do Ministério da Educação, passou a ser responsável por um programa de intercâmbio e treinamento de professores, de ofícios, de cultura geral e diretores de escolas industriais. Previsto para vigorar no período de 1946 a 1948, Fonseca (1986) assinala que o programa resultou em sucessivos Acordos de Prorrogação da sua vigência.

Os cursos oferecidos por meio desse acordo ocorreram, em geral, em períodos de férias<sup>50</sup> e tratavam de metodologias de ensino e supervisão de tarefas como as séries metódicas<sup>51</sup> e *Training Within Industry* (TWI)<sup>52</sup>, bem como o estudo de livros e monografias voltados para o ensino industrial.

Em novembro de 1961, foi publicada a Portaria Ministerial nº 141/1961 que baixou normas sobre o registro de professores dos diferentes cursos de Ensino Industrial: básico ou ginásio industrial, cursos de aprendizagem industrial e cursos industriais técnicos, com padrões diferenciados de exigência.

A solicitação de registro deveria ser encaminhada pelo interessado à Representação

---

<sup>50</sup> Foram realizados cursos de férias no Rio de Janeiro, São Paulo, Recife e Porto Alegre e entre 1947 e 1948, houve estágios e cursos nos Estados Unidos em que professores e diretores brasileiros participaram.

<sup>51</sup> Segundo Cunha (2000, p.132), as Séries Metódicas Ocupacionais (SMO) “resultaram da aplicação do método de ensino individual ao estudo dos ofícios industriais. As tarefas consideradas típicas de cada ofício eram decompostas em operações simples, compreendendo quatro fases, a saber: estudo da tarefa, demonstração das operações novas, execução da tarefa pelo educando e avaliação.” As tarefas eram desenvolvidas com os aprendizes em graus crescentes de complexidade e em conformidade com o ritmo de sua aprendizagem. Eram ministrados os conhecimentos de caráter geral (científicos e tecnológicos) considerados necessários para a realização das tarefas e o aprendiz recebia material didático específico: folhas de tarefa (o que fazer); folhas de operação, (como fazer); e folha de informação tecnológica (conhecimentos da matemática, física, química e outros pertinentes).

<sup>52</sup> Metodologia *Trainning Within Industry* (TWI) centrava-se exclusivamente no aprendizado prático nas oficinas, diferentemente das SMO, que contemplava o ensino da parte teórica e prática de disciplinas técnicas e também de formação geral. Entretanto, para Müller (2009), ambos os métodos refletiam a intensa divisão de trabalho característica do sistema produtivo capitalista.

da Diretoria de Ensino Industrial (DEI). Para a concessão do registro em disciplinas técnicas dos cursos industriais técnicos, era exigido que o candidato fosse portador de diploma de curso superior cujo currículo incluísse a disciplina técnica pretendida para habilitação. Para Magela Neto (2002), o principal mérito dessa Portaria foi, antecipando-se ao que viria definido pela Lei nº 4.024/1961, prever um processo contínuo de formação de professores de disciplinas profissionalizantes do Ensino Técnico de 2º grau, em substituição aos exames de suficiência ou exames de habilitação existentes na época.

O olhar sobre a trajetória da Educação Profissional brasileira nos permite constatar que só a partir do momento que o curso técnico passou a compor o segundo ciclo de estudos (nível médio), a exigência de formação específica para seus professores foi ressaltada na legislação. Entretanto, para os docentes do ensino médio foi prevista a formação em faculdades de filosofia, ciências e letras; já para os professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico, cursos especiais de educação técnica.

Peterossi (1994) destaca que apesar de ter sido feita referência explícita à necessidade de formação para os professores de disciplinas de caráter profissionalizante (*stricto sensu*) do Ensino Médio Técnico, a Lei os colocou em situação diferenciada frente aos demais professores do Ensino Médio. A pesquisadora ressaltava que o texto legal revelou a existência de duas categorias de docentes, os da Formação Geral, licenciados em faculdades de filosofia, ciências e letras; e os docentes das disciplinas do currículo do ensino médio técnico, formados em cursos especiais.

Sobre a questão, Maria Rita Oliveira (2005) destaca que o Parecer nº 12/1967 que regulamentou os Cursos Especiais de Educação Técnica definiu que estes seriam organizados segundo estrutura própria compatível com cada ramo técnico - industrial, comercial e agrícola, mas com formação pedagógica similar. Tratou-se, para Peterossi (1994), de uma reprodução fragmentada do ensino técnico em seus vários ramos, uma vez que cada Diretoria do Ensino Técnico organizava a preparação de seus professores.

A dualidade presente no sistema educacional (Formação Geral e Formação Profissional) se refletiu também na diferenciada preparação de seus professores, em termos da natureza dos cursos, instituições em que eram ministrados, com níveis e formatos próprios, contribuindo para que tais cursos fossem discriminados, contrariando a lógica de equivalência preceituada em lei.

Os cursos especiais só foram regulamentados pela Portaria Ministerial nº 111 em 1968, sendo organizados em diferentes ramos (industrial, comercial e agrícola), prevendo-se o

currículo com a respectiva carga horária, em geral de 600 a 800 horas, contemplando disciplinas pedagógicas e estágio obrigatório<sup>53</sup>. Esses cursos receberam várias críticas por seu caráter enciclopédico, bem como pelo excessivo e diversificado número de disciplinas pedagógicas de seu currículo, mesmo se comparado com as licenciaturas (PETEROSSO, 1994).

Sobre os professores da área profissionalizante, Vianna (1970), à época, reforçou a importância de garantir uma formação de nível superior considerando seus possíveis efeitos na qualidade do ensino ministrado:

Um caminho que também deve ser seguido com o desenvolvimento da Educação Técnica é o de promover a formação do professor de disciplinas específicas, partindo-se do Técnico. O m<sup>o</sup>ço que tenha esta formação e que apresente pronunciada inclinação para o magistério é, certamente, o potencial mais ativo da renovação dos corpos docentes. Muitos se fizeram bons professores por via do autoditatismo. Mas, no momento, seja por imposição legal, seja pela própria exigência mesma da qualidade do ensino, torna-se necessário que se lhe ofereça uma escolaridade de nível superior. (VIANNA, 1970, p. 70-71).

Com a Reforma Universitária (Lei 5.540/1968), foi previsto que a formação de professores para o ensino secundário (disciplinas gerais ou técnicas) seria desenvolvida em cursos de nível superior indicados pelo Conselho Federal de Educação (CFE). Tal exigência foi relativizada pelo Decreto-Lei nº 464/1968, que instituiu o exame de suficiência a ser realizado em instituições oficiais indicadas pelo referido Conselho, visando à habilitação dos profissionais para o ensino técnico, enquanto não houvesse número suficiente de professores (PETEROSSO, 1994).

É importante compreender que a mudança da formação técnica para o nível médio gerou o entendimento de que se deveria exigir uma formação mais sólida de seus professores. Dito de outra forma, como a profissionalização nesse ciclo de ensino passou a implicar uma formação mais complexa dos estudantes que aquela anteriormente ministrada nos anos iniciais da formação escolar, era de supor que seus professores passassem a ser mais bem preparados, mediante uma formação específica. Dessa forma, começou a se delinear o sentido

---

<sup>53</sup> Os cursos especiais de educação técnica industrial contemplavam os seguintes componentes curriculares: Psicologia da Aprendizagem; Didática Geral; Didática Especial e Prática de Ensino; Fundamentos Filosóficos e Sociológicos do Ensino Industrial; Orientação Educacional e Profissional; Introdução ao Desenvolvimento Econômico; Administração Escolar e Legislação do Ensino Industrial; Organização de Oficinas e Laboratórios Escolares; Estágio Supervisionado; Avaliação do Rendimento Escolar e Estatística Educacional; Análise Ocupacional (PETEROSSO, 1994).

da construção da especificidade da docência da área técnica, considerando a formação, o perfil e a natureza do trabalho pedagógico que realizam.

A partir das sugestões oriundas das diversas Diretorias de Ensino – em especial a proposta de Plano de Formação da Diretoria do Ensino Industrial, o Ministério da Educação e Cultura, com o Decreto nº 665/1969, redefiniu a política de Formação de Professores para o Ensino Técnico e estabeleceu que seus órgãos técnicos, encarregados da administração e coordenação, seriam responsáveis por organizarem os Cursos de Formação em seus respectivos ramos (MAGELA NETO, 2002).

Em 1970, foi criado o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional (CENAFOR), uma agência executiva do Departamento de Ensino Médio do MEC, encarregada de preparar e aperfeiçoar docentes técnicos e especialistas em formação profissional, bem como prestar assistência técnica para a melhoria e a expansão dos órgãos de formação e aperfeiçoamento de pessoal. No âmbito de suas atribuições, o CENAFOR supervisionou os planos de execução de cursos dos Centros de Educação Técnica que atuavam na área de formação de professores da Educação Profissional (Rio Grande do Sul, Guanabara, Brasília, Bahia, Nordeste e Amazônia).

Em 19 e julho de 1971, a Portaria nº 432 de 1971 propôs um plano integrado de formação de professores de disciplinas específicas do Ensino Médio Técnico globalmente considerado, havendo a unificação da política de formação para o magistério técnico<sup>54</sup> (PETEROSSO, 1994).

A partir dessa Portaria, os cursos se consagraram com as seguintes denominações: Esquema I – destinado a candidatos com graduação em nível superior, que teria a complementação pedagógica totalizando 720h; e Esquema II – destinado a candidatos habilitados em curso técnico de nível médio, que vivenciariam não apenas disciplinas pedagógicas, mas conteúdos técnicos específicos, totalizando 1600h.

No mês seguinte, a partir da edição da LDB nº 5.692/1971, foi modificada a exigência de formação de professores de disciplinas profissionalizantes do 2º grau, passando a ser exigida a formação em nível superior. Nesse contexto, as preocupações se voltaram para a compatibilização dos cursos de esquema recém-criados às normas que regulamentavam o Ensino Superior (PETEROSSO, 1994).

Novas regulamentações surgiram e avançaram no sentido da criação do curso de

---

<sup>54</sup> Nesse contexto, as diretorias de Ensino Agrícola, Industrial e Comercial formaram um só departamento - o Departamento de Ensino Médio.

graduação plena para formação de professores das disciplinas específicas do então 2º grau, sendo editada a Resolução nº 03 de 25/02/1977, que possibilitou a oferta de cursos de licenciatura na área de Técnicas Agropecuárias, Técnicas Industriais, Técnicas Comerciais e de Serviços e Técnicas de Nutrição e Dietética. Os cursos de Esquema foram convertidos em Licenciatura, admitindo-se, entretanto, a continuidade dos primeiros em caráter emergencial em regiões com insuficiência de recursos humanos.

Como não nos propomos a resgatar em profundidade a história de iniciativas de formação de professores de disciplinas específicas do Ensino Médio Técnico<sup>55</sup>, é importante por ora, destacarmos que, embora novas leis e regulamentações tenham sido criadas, a formação de professores do Ensino Técnico permaneceu tratada

[...] como algo especial, emergencial, sem integralidade própria, que carece de marco regulatório e, por meio de programas, desenvolve-se, paradoxalmente, sem a superação das situações vigentes e ditas emergenciais, e sinalizando uma política de falta de formação. Aliás, essa falta de formação justifica-se pelo recorrente não-reconhecimento de um saber sistematizado próprio da área. (OLIVEIRA, M.R, 2005, p. 25).

Nesses termos, não se superou os limites de uma proposta com ênfase qualificante, sendo criado, ainda mais imbuída de uma lógica pragmática, o Plano de Cursos Emergenciais (Parecer Sesu/MEC nº 47/1979), em parceria com a Fundação Getúlio Vargas, destinados a qualificar professores que já atuavam na rede oficial. Tal iniciativa não logrou êxito, o plano previa o cumprimento de uma carga horária de 2.595h, entretanto, só foi oferecida 660h, levando os professores a complementar seus estudos nos cursos de Esquema, com vistas a obter a sua diplomação.

Em 1982, a formação desses professores sofreu outro revés. A Portaria nº 299/1982 definiu como alternativa de formação para docentes do ensino técnico tanto as licenciaturas quanto os cursos de Esquema. Sua oferta poderia ser regular, por solicitação da Instituição Superior de Ensino, atendendo às normas definidas pelo CFE, ou na forma de cursos emergenciais, atendendo às solicitações dos sistemas de ensino quanto às necessidades de formação de seus professores.

Posteriormente, em 1986, os dois órgãos responsáveis por ações de formação de professores do ensino técnico foram extintos: o CENAFOR e a Coordenação Nacional do

---

<sup>55</sup> Para aprofundamento da discussão ver: Peterossi (1994); Oliveira (2005); Carnielli, Gomes e Capanema (2008), Machado (2008) e Moura (2008).

Ensino Agrícola (COAGRI)<sup>56</sup>, sendo transferidas suas responsabilidades para a Secretaria de Segundo Grau (SESG) do MEC. Assim, a formação dos professores passou a ser realizada pelos primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica, dando-se destaque especial aos de Minas Gerais e Paraná, que tradicionalmente vinham desenvolvendo trabalhos na área.

Antes da promulgação da LDB nº 9.394/1996, a formação de professores de disciplinas profissionalizantes foi objeto de discussão por um grupo de trabalho instituído pela SESG, resultando no encaminhamento de uma proposta para o CFE e, mais tarde, no Parecer nº 31/1991, que sugeriu reexame da legislação na área, visando tornar os textos legais mais flexíveis (MACHADO, 2008).

Com a nova LDB, o Decreto Federal nº 2.208/1997 previu que as disciplinas técnicas poderiam ser ministradas por professores, instrutores e monitores, selecionados em função de sua experiência profissional. Eles deveriam ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica. Para Maria Rita Oliveira (2005, p.25), essa pouca exigência de formação estaria relacionada apenas aos níveis básico e técnico, mas fica evidente o “não-reconhecimento da docência na área como um campo de conhecimento com identidade própria”.

Em 1997, a Portaria nº 646, que regulamentou o Decreto 2.208/1997, definiu que caberia às Instituições Federais de Educação Tecnológica, quando autorizadas, desenvolverem esses programas especiais. Nesse mesmo ano, com a edição do Decreto nº 2.406, que regulamentou a Lei nº 8.948/1994, os Centros de Educação Tecnológica, concebidos como instituições especializadas de Educação Profissional, passaram a poder ministrar não apenas programas especiais de formação pedagógica para as disciplinas de educação científica e tecnológica, mas também cursos de formação de professores e especialistas.

Em 1997, a Resolução nº 02 do Conselho Pleno (CP) do Conselho Nacional de Educação (CNE) dispôs sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes. Com 540 horas de carga horária total, sendo 300h, no mínimo, de parte prática, tais programas visaram o suprimento de professores habilitados para lecionar as disciplinas profissionalizantes do Ensino Médio. O Programa pautou-se numa perspectiva ampla de formação dos docentes, a partir da integração de conhecimentos e habilidades mediante a articulação dos núcleos contextual, estrutural e integrador, a saber:

---

<sup>56</sup> A COAGRI tratou especificamente da formação do professor do Ensino Agrícola a partir da oferta de cursos de atualização e na elaboração de material instrucional para professores das disciplinas técnicas desses cursos.

- a) Núcleo Contextual, visando à compreensão do processo de ensino-aprendizagem referido à prática da escola, considerando tanto as relações que se passam no seu interior, com seus participantes, quanto as suas relações, como instituição, com o contexto imediato e o contexto geral onde está inserida.
- b) Núcleo Estrutural, abordando conteúdos curriculares, sua organização sequencial, avaliação e integração com outras disciplinas, os métodos adequados ao desenvolvimento do conhecimento em pauta, bem como sua adequação ao processo de ensino-aprendizagem.
- c) Núcleo Integrador, centrado nos problemas concretos enfrentados pelos alunos na prática de ensino, com vistas ao planejamento e reorganização do trabalho escolar, discutidos a partir de diferentes perspectivas teóricas, por meio de projetos multidisciplinares, com a participação articulada dos professores das várias disciplinas do curso. (BRASIL, 1997).

Em 2002, o Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica emitiu o Parecer nº 37/2002 acerca do exercício das atividades de docentes para a Educação Profissional de nível técnico. Em suas Considerações Preliminares, o Conselho destacou a necessidade de complementação da regulamentação da docência nessa área, considerada frágil.

Segundo o supracitado Parecer, é possível uma adequação relativamente flexível dos dispositivos legais e normativos em vigor à variedade de situações que a Educação Profissional enfrenta no cenário atual. As normas sobre licenciatura, inclusive sobre programas especiais de formação pedagógica, ainda que tenham sido concebidas de forma a atender às necessidades da Educação Básica, são consideradas adaptáveis à realidade da Educação Profissional. Nesse sentido, conclui destacando a dificuldade em se organizar a formação desses professores considerada complexa, dada à diversidade de setores e áreas com as quais os mesmos mantêm relação:

A licenciatura, por assim dizer “*stricto sensu*”, para a educação profissional esbarra em dificuldade quase intransponível. As áreas produtivas dos setores da economia são numerosas, e cambiantes as ilustrações da variedade de classificações da atividade econômica e de profissões, segundo diferentes critérios (IBGE, CNAE, IRPF, CBO). A escolha de área, nesse vasto universo, para criação, instalação e funcionamento, regular e contínuo, de cursos específicos de graduação e licenciatura para habilitação de docentes oferece uma dificuldade e incerteza essencial: a demanda das instituições de ensino técnico, em geral, não comporta o esforço e o investimento, público e privado, necessários à implantação de um curso superior. Assim, as soluções caracterizadas nesta consulta e outras encontradas pelas instituições de ensino técnico em estreita ligação com o setor produtivo, devidamente examinadas pelos órgãos competentes dos sistemas de ensino, devem continuar a atender, de forma diversificada e flexível, as necessidades de formação de docentes para a educação profissional. (BRASIL, 2002, p.2).

Segundo Santos (2008), entre 2003 e 2005, o MEC teve várias iniciativas visando retomar a discussão sobre a formação de profissionais da Educação Profissional e Tecnológica. Em 2003, foi realizado o “Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica: concepções, propostas, problemas”, onde foi debatida essa questão, sendo retomada, em 2004, nos seminários regionais em que se discutiu a proposta de Lei Orgânica da Educação Profissional e Tecnológica. Houve, ainda, um seminário com representantes dos setores envolvidos com a EPT e com a educação em geral, sendo discutida e referendada uma Metodologia de Construção de uma Política de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Profissional e Tecnológica.

Posteriormente, em julho de 2005, a convite da SETEC, parte do grupo participante do seminário produziu um documento preliminar Política de Formação de Docentes para a Educação Profissional e Tecnológica, que seria consolidado pelo Grupo de Trabalho visando subsidiar a construção da política de formação de professores da EPT em seminários nacionais agendados para o segundo semestre daquele ano. O processo envolveria docentes, pesquisadores, núcleos e grupos de estudos e pesquisa com interesse no debate sobre a formação de docentes, em geral, e da EPT, em especial. Desse processo resultaria uma proposta de diretrizes curriculares para a formação inicial e continuada de docentes da EPT que seria encaminhada ao Conselho Nacional de Educação, o que não veio a ocorrer.

Sem pretendermos nos deter sobre a produção do grupo, destacamos, para o âmbito de nossa pesquisa, o desinteresse do MEC/SETEC em dar continuidade a uma discussão a partir de material tão rico, que não foi sequer tornado público<sup>57</sup>. Estruturado em três partes, o documento apresentou, inicialmente, os problemas que afetavam a formação docente em termos de sua concepção; o profissionalismo desses profissionais e as dificuldades quanto à legislação. Na sequência, apontou contribuições relacionadas ao tipo e conteúdo da formação e à legislação e, por fim, um esboço de uma proposta de licenciatura construída a partir da experiência do CEFET/RN e CEFET/Campos.

Em 2006, o Conselho Pleno do CNE aprovou o Parecer nº 05/2006, aguardando homologação, que aprecia a Indicação CNE/CP nº 02/2002 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica. Este Parecer prevê a oferta de formação dos professores da EPT em Programas Especiais, mas seguindo

---

<sup>57</sup> Em 2006, no Simpósio Educação Superior em Debate: Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica, Heloisa Santos proferiu uma palestra com base no referido documento. Para aprofundamento, ver Santos (2008).

novos padrões, em observância às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e para os campos de conhecimento pertinentes.

Não obstante defenda que a formação dos professores da EPT deva ocorrer em cursos de licenciatura, Kuenzer (2008), discutindo o referido Parecer, também compreende ser inapropriada a criação de uma licenciatura genérica em Educação Profissional dada à multiplicidade de áreas em que o professor atua ou atuará, além de seus diferentes níveis e modalidades. Para a pesquisadora, devem ser oferecidas “[...] habilitações especializadas por componente curricular para o caso do ensino médio integrado, ou por campo de conhecimento ou campo de atuação profissional, no caso da educação profissional” (KUENZER, 2008, p. 35), citando, como exemplo, a licenciatura de Educação Profissional na área de Mecânica.

Em 2006, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério de Educação instituiu um Grupo de Trabalho – Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica com o objetivo de diagnosticar e propor alternativas para o enfrentamento da problemática da formação dos professores de disciplinas profissionalizantes.

Em setembro do mesmo ano, a SETEC e o INEP organizaram o Simpósio Educação Superior em Debate: Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica<sup>58</sup>, tendo como horizonte de discussão a ampliação das matrículas de educação técnica no nível médio, em especial, o Ensino Médio Integrado e de consolidação dos itinerários formativos para os diferentes níveis de Educação Profissional e Tecnológica (MOLL, 2008).

Sem pretendemos aprofundar as discussões em relação à contribuição do Simpósio para a problemática anunciada, ressaltamos alguns elementos presentes na publicação organizada a partir do Simpósio. Kuenzer (2008), ao participar da Mesa Redonda intitulada “Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos”, destacou a urgência da criação de uma licenciatura para professores de disciplinas profissionalizantes da EPT dada à insuficiência de profissionais com essa qualificação para fazer face à necessidade de expansão de instituições responsáveis pela profissionalização no país, como a pretendida na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Outro aspecto que reforça a necessidade de uma maior qualificação desse corpo

---

<sup>58</sup> O Simpósio previu o diálogo entre o Conselho Nacional de Educação (CNE), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e outros organismos (PACHECO, 2008).

docente decorre das exigências cada vez maiores dos sistemas educacionais frente às mudanças no mundo do trabalho, influenciadas pela dinamicidade e pelo caráter interdisciplinar das inovações científicas e tecnológicas (KUENZER, 2008), implicando na valorização crescente dos conteúdos científicos e a expertise pedagógica (CARNIELLI, GOMES e CAPANEMA, 2008).

No Simpósio, Bertha de Borja Reis do Valle, representante da Anfope, destacou em sua apresentação, a defesa da entidade no sentido de a organização curricular dos cursos de formação de professores ter uma base comum nacional, visando conferir a identidade profissional docente, independente se o mesmo atuasse na Educação Básica, no ensino Técnico, ou no Ensino Superior. A pesquisadora chamou a atenção para o fato de a formação de professores para a Educação Profissional não ser contemplada em nenhum artigo da LDB, sendo feita apenas referência aos docentes da Educação Básica e Superior, carecendo de regulamentação dessa formação no dispositivo legal.

À época, Oliveira (2008) assinalou que o artigo nº 61 da LDB definia que a formação dos professores deveria atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino, incluindo-se, aí, os da Educação Profissional e Tecnológica. Entretanto, com a redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009, desapareceu a expressão aos “diferentes níveis e modalidades de ensino” deste artigo, havendo apenas a referência a professores do Ensino Superior, formados em cursos de Pós-Graduação, preferencialmente mestrado e doutorado, e aos docentes da Educação Básica, habilitados em nível médio ou superior para a docência na Educação Infantil e nos ensinos Fundamental e Médio.

Dessa forma, é possível compreender que os professores da EPT da Rede Federal, objeto de nossa atenção, são tratados em sua especificidade apenas mais tarde, com a edição da Lei nº 11.784/2008 que cria a Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.

Na Seção XVI da referida Lei, que trata do Plano de Carreira e Cargos de Magistério desses docentes, especifica-se que este grupo é “[...] composto pelos cargos de nível superior do Quadro de Pessoal das Instituições Federais de Ensino, subordinadas ou vinculadas ao Ministério da Educação”. Antes, esses professores eram integrantes da Carreira de Magistério de 1º e 2º Graus, denominação que se mostrou inadequada na conjuntura da criação dos Institutos Federais, uma vez que estas instituições passaram a oferecer cursos no âmbito da Educação Tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, além de licenciatura.

Nesse contexto, a identificação como professor de 1º e 2º graus, já inapropriada

desde a edição nova LDB, que alterou a denominação para Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio), se mostrou inadequada também pelo fato dos docentes passarem a atuar em cursos de nível superior (tecnológico ou licenciatura, especialmente).

Transpostos para a nova carreira criada, os docentes dos Institutos Federais passaram a denominar-se Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, sendo previsto no Art. nº 111 da Lei nº 11.784/2008, como suas atribuições específicas, em observância aos requisitos de qualificação e competências:

I - as relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão, no âmbito, predominantemente, das Instituições Federais de Ensino; e

II - as inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, além de outras previstas na legislação vigente. (BRASIL, 2008).

Segundo a referida Lei, a exigência, em termos de titulação, para o ingresso no cargo de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico é possuir habilitação específica obtida em licenciatura plena ou habilitação legal equivalente. Para o cargo de Professor Titular do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, é exigido o título de doutor ou de Livre-Docente. Tais exigências representam um avanço, carecendo de um investimento em termos de políticas de formação docente que contemplem tal requisito.

Considerando o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, Lei nº 10.172/2001, Gracindo (2008) destacou que o item sobre a Formação dos Professores e Valorização do Magistério trouxe referências à formação de pessoal para diferentes modalidades da Educação Básica (Educação Infantil, Classes de Alfabetização, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial), mas se omitiu quanto à docência na EPT.

Apenas no item que o PNE (2001-2010) tratou da Educação Tecnológica e formação profissional, encontramos referências sobre a necessidade de regulamentação da formação de seus professores em termos de modificar, no prazo de um ano, a regulamentação da formação de professores para essa modalidade de ensino, visando aproveitar e valorizar sua experiência profissional, o que não ocorreu.

Outro aspecto destacado no referido Plano foi a necessidade de se estabelecer parcerias “[...] com a colaboração do Ministério da Educação e Ministério do Trabalho, as Universidades os CEFETs, as escolas técnicas de nível superior, os serviços nacionais de aprendizagem e a iniciativa privada” (Lei nº 10.172/2001), visando à formação de formadores

para Educação Tecnológica e Formação Profissional, reiterando a formação de professores para a EPT por meio de programas especiais (MACHADO, 2008).

O Plano Nacional de Educação 2011-2020, em tramitação no Congresso Nacional<sup>59</sup>, Projeto de Lei sob o nº 8.035/2010, também se omite quanto à questão. Inicialmente, no documento de Referência da Conferência Nacional de Educação - CONAE 2010<sup>60</sup>, que subsidiou as discussões nos estados, Distrito Federal e municípios dando origem ao Documento Final resultante das deliberações, majoritárias ou consensuadas nas plenárias, havia, no Eixo IV (Formação e Valorização dos Profissionais da Educação), a proposta de “fomentar a realização de projeto para formação de docentes, técnicos administrativos e gestores, visando à qualidade da oferta de cursos de **educação profissional e tecnológica**” (CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009, p. 70, grifo do autor). Posteriormente, alvo de discussão na CONAE em abril de 2010, em Brasília, essa proposta foi suprimida.

Não há mais referência explícita à formação dos professores da EPT, apenas a meta nº 15 do PL nº 8.035/2010 que, em observância à Emenda Modificativa, prevê que, em regime de colaboração entre União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, “[...] todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.”

Em termos de estratégias, não há nada relacionado explicitamente à formação dos docentes para atuar na EPT. No que se refere à Rede Federal, os interessados em ingressar na carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico podem ser contemplados por várias estratégias relacionadas, genericamente, à melhoria da qualidade da licenciatura, mas os interessados pelo Magistério na área profissionalizante podem, em alguma medida, ser contemplados apenas por uma estratégia prevista no Plano, em especial, se já atuar na área, redigida nos seguintes termos:

Implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica em sua área de atuação aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, **não licenciados** ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício. (BRASIL, 2008, grifo nosso).

Em sendo aprovado o texto supracitado, a licenciatura que habilitará o docente a

---

<sup>59</sup> Foi criada uma Comissão Especial da Câmara dos Deputados destinada a proferir parecer ao Projeto de Lei nº 8.035, de 2010, do Poder Executivo, que aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020.

<sup>60</sup> CONAE 2010 - Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação – Documento Referência.

lecionar disciplinas profissionalizantes da EPT poderá ser adquirida em cursos e programas especiais. Isto demonstra a necessidade de discussão e regulamentação da proposta de formação desses professores para avançar na perspectiva anunciada pelos estudos recentes que vão de encontro a seu caráter fragmentário e emergencial assumido ao longo da história da educação brasileira.

Em meio aos debates recentes, é importante resgatar as propostas em torno da formação dos professores da EPT que vêm surgindo e sendo sistematizadas (MACHADO, 2008; MOURA, 2008). Há propostas discutidas, com ênfase na formação inicial e continuada de professores de diferentes perfis: docentes que já atuam na Rede e para os que têm essa pretensão; os que são concluintes do Ensino Médio, de cursos técnicos de nível médio ou equivalentes; e graduados em cursos de graduação em Tecnologia.

Há muitos conflitos diante das recentes propostas de formação dos professores da EPT, que podem ser assim sintetizadas: cursos de licenciatura para graduados; cursos de licenciatura com o curso de graduação em tecnologia; cursos de licenciatura para técnicos e cursos de licenciatura para concluintes do ensino médio, com diferentes cargas horárias (MACHADO, 2008).

A discussão é polêmica e complexa, mas compreendemos com Moura (2008), que tal formação deve seguir pautando-se nos seguintes eixos: formação didático-pedagógica, uma área de conhecimentos específicos e o diálogo constante de ambas com a sociedade em geral e com o mundo do trabalho.

Machado (2008) defende que os cursos guardem relação com a área de habilitação pretendida, contemplem metodologia de ensino específica e garantam aos concluintes a certificação e registro profissional equivalentes às licenciaturas plenas. Segundo a pesquisadora, o perfil do docente da Educação Profissional deve dar conta de três níveis de complexidade:

- a) desenvolver capacidades de usar, nível mais elementar relacionado à aplicação dos conhecimentos e ao emprego de habilidades instrumentais;
- b) desenvolver capacidades de produzir, que requer o uso de conhecimentos e habilidades necessários à concepção e execução de objetivos para os quais as soluções tecnológicas existem e devem ser adaptadas;
- e c) desenvolver capacidades de inovar, nível mais elevado de complexidade relacionado às exigências do processo de geração de novos conhecimentos e novas soluções tecnológicas. (MACHADO, 2008, p. 18).

Kuenzer (2008) assinala que a formação do professor da EPT deverá dar conta da

dimensão ontológica do trabalho, compreendendo-o no contexto da sociedade capitalista. Para isto, sua formação deverá contemplar o

[...] domínio dos fundamentos do trabalho e das relações entre educação e trabalho no capitalismo e da necessidade de domínio teórico-prático das categorias da pedagogia do trabalho, para o que são necessárias incursões, por exemplo, na ciência política, na sociologia, na história, na filosofia, na psicologia, na administração, na epistemologia, além das disciplinas voltadas propriamente para a pedagogia do trabalho. (KUENZER, 2008, p.37)

Apresentadas tais considerações, discutiremos a profissionalização e a inserção dos docentes da Formação Geral na Educação Profissional e Tecnológica, pois entendemos que tais aspectos influenciam a concepção e vivência da proposta do EMI no cotidiano da Instituição.

## **5.2 Professores da Formação Geral do EMI de Eletrotécnica e de Mecânica do IFPB/Campus João Pessoa: aspectos gerais de sua profissionalização e inserção na Educação Profissional e Tecnológica**

A expressiva maioria dos professores de cultura geral que atuou no EMI de Eletrotécnica e de Mecânica do IFPB/Campus João Pessoa durante o desenvolvimento de nossa pesquisa, em observância à exigência da LDB, era licenciada na área de sua atuação, à exceção de um, que possuía apenas o Ensino Médio como titulação.

Grande parte desses professores optou pela docência como primeira graduação e já possuía experiência de ensino na Educação Básica (escolas públicas e privadas), inclusive atuando em instituições federais de EPT com contrato temporário. Alguns poucos também atuaram no Ensino Superior e apenas dois professores não possuíam qualquer experiência docente anterior.

Diferentemente dos demais professores da Formação Geral, um professor de Física situou que sua iniciação na docência foi antecedida por uma formação na área técnica, com a qual se identificou desde o curso de nível médio, se envolvendo em atividades variadas. Vejamos seu comentário:

*Minha formação é técnica, fui aluno aqui na época da Escola Técnica, no curso de Eletrotécnica, e por conta da atividade de monitoria durante minha estada aqui no curso técnico profissionalizante, fui me empolgando com a atividade de mostrar, de explicar no curso aquela habilidade que eu já tinha naquela disciplina de prática profissional, e aí fui me chamando atenção para a atividade docente. Daí, quando terminei Eletrotécnica, fiz estágio. Na época era bem mais complexa a entrada no curso superior, na universidade. oi quando eu optei pela Física, uma das disciplinas que chamava minha atenção, e fui me empolgando lá com o curso. Vim embora em 1990, aí foi quando eu fiz o concurso para a Escola Técnica Federal de Pernambuco e entrei como substituto e no meio do ano eu fiz concurso para efetivo, me transferindo para cá depois. (Professor de Física, nº 10).*

Observamos que o docente foi professor substituto, sendo posteriormente aprovado para o quadro efetivo e transferido para o IFPB, situação compartilhada por outros professores da Formação Geral. Para ele, a experiência na área técnica despertou o interesse pela docência, por isso optou pelo investimento da profissão docente e escolheu o curso de Licenciatura em Física, área com a qual se identificou à época.

Para o referido professor, o trabalho docente se caracterizaria pelo ato de demonstrar, apresentar o conteúdo aos estudantes, dimensão reduzida à ideia de ministrar aulas, ensinar e indicar, que Veiga (2008) afirma ser o sentido etimológico da palavra *docere*, mas que na realidade inclui um conjunto de funções que avançam para além da tarefa de ministrar aula.

No contexto atual, o exercício da docência foi ampliado, em especial em uma Instituição que passou à condição de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. No âmbito da nova institucionalidade, é previsto que o trabalho docente não apenas contemple o ensino, mas a pesquisa e a extensão de forma articulada, uma vez que tais dimensões não devem ser consideradas como processos estanques.

Em que pese, em geral, a maioria dos professores da Formação Geral tivesse atuado anteriormente na área de ensino, grande parte deles ressaltou haver uma especificidade do exercício da docência em Instituições de EPT, exigindo muito deles em termos de aprendizado constante.

*Eu mesma fiz licenciatura em Ciências Biológicas, eu fui formada para trabalhar com o Ensino Médio, Ensino Médio propedêutico. Então, o currículo da Educação Profissional é diferente, embora a gente trabalhe com o Ensino Médio, mas é uma outra visão. Nós não temos ainda essa formação para isto. Nós temos vários cursos, então a Biologia é dada nesses diferentes cursos, o curso de Edificações, o de Mecânica, o de Eletrotécnica. É difícil a gente fazer uma conexão*

*do conhecimento geral, que é Biologia, do conhecimento do curso que a gente atua. (Professora de Biologia, nº 18).*

Em seu depoimento, a professora, ex-chefe do Departamento de Educação Profissional, revelou que sua licenciatura não a preparou para dar conta das especificidades do ensino no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. Para ela, não seriam apenas os professores de disciplinas profissionalizantes, em geral, não licenciados, que se sentiriam despreparados para o exercício da função docente. Os professores de cultura geral, licenciados em suas respectivas áreas, também enfrentariam dificuldades, dada à necessidade de se adaptarem à realidade das instituições onde o foco é a EPT.

Tal conflito nos remete à questão da função do Ensino Médio. Para a maioria dos professores das disciplinas de Formação Geral, haveria uma expectativa de que o ensino das disciplinas dessa área variasse em observância ao curso profissional, como se o Ensino Médio não tivesse identidade própria. Estaria, neste contexto, a serviço da Educação Profissional e Tecnológica, considerada razão de ser da Instituição.

Entretanto, identificamos professores que assinalaram haver no exercício da docência da Formação Geral em instituições de EPT a conciliação de dois objetivos: preparação para estudos posteriores e apoio às disciplinas profissionalizantes, como destacamos a seguir:

*Desde que eu cheguei aqui na Escola Técnica, sempre a gente não teve dificuldade porque a gente preparava o aluno no geral mesmo até ele se identificar lá fora no PSS<sup>61</sup>, vestibulares e concursos e atendendo também às necessidades de cada curso, na sua especificação. Seria, às vezes, na minha disciplina, que é Matemática, até mudanças de conteúdos na sequência normal do PSS, do vestibular. Fazer algumas modificações para acompanhar o curso. Mas, não interferia no desenvolvimento da disciplina, dentro de uma Instituição de formação profissional, nos seus objetivos, que era fazer com que o aluno dentro daquela disciplina atender à necessidade da Formação Geral, para ele concorrer lá fora em concurso, vestibulares e acompanhar um curso superior. (Professor de Matemática, nº 13).*

Segundo o referido depoimento, ser professor da Formação Geral em instituições de EPT seria similar a atuar em qualquer outra instituição. Variava, apenas, o caráter instrumental que algumas de suas disciplinas deveriam assumir, visando atender às

---

<sup>61</sup> PSS - Processo Seletivo Seriado: forma de seleção adotada pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB, entre 1999 e 2010, para ingresso em seus cursos de graduação.

necessidades da área profissional dos cursos em que estariam inseridas.

Dessa forma, haveria uma tentativa de “conciliação” entre a função propedêutica do Ensino Médio, reduzida à compreensão de mera preparação para o vestibular, e a profissionalização, a partir do direcionamento de disciplinas de cultura geral para as necessidades da área técnica do curso.

Nesse caso, é possível inferir que tal abordagem refletiria a ausência de uma das funções clássicas desse nível de ensino: a formativa, fundamental para a proposta do EMI. No discurso da professora a que nos referimos anteriormente, estaria se buscando conciliar a função propedêutica e a profissionalizante (CURY, 2002), com o risco de comprometer a integralidade da formação humana.

Dito de outra forma, ao se referir aos propósitos do Ensino Médio em instituições de EPT como “*instrumentalizá-los com relação ao contexto das áreas técnicas*”, a professora de Língua Portuguesa nº 03 demonstrou uma compreensão que compromete em alguma medida a identidade desse nível de ensino, pois a perspectiva instrumental passaria a ser a razão de ser da cultura geral, sinalizando no sentido da submissão do Ensino Médio à função profissionalizante, sem resgatar sua identidade própria.

Destacamos que os docentes que participaram do grupo focal da área de Formação Geral expressaram as dificuldades que sentiram em desenvolver seu trabalho em uma Instituição que prioriza a profissionalização. Para a maioria dos professores, haveria uma pressão exercida sobre eles no sentido de trabalhar seus componentes curriculares com foco na formação profissional, assumindo uma abordagem instrumental destacada como de difícil operacionalização em meio a tantas demandas de cursos com modalidades e níveis diversos.

Outro aspecto destacado por dois professores foi o fato de sentirem o desprestígio da área de Formação Geral, tendo as disciplinas profissionais galgado historicamente maiores prestígio e *status* em instituições de EPT, aspecto que tende a ser alterado com sua transformação em Institutos Federais, uma vez que passaram a oferecer cursos variados, inclusive licenciatura e bacharelado. Entretanto, foi percebido um resquício de discriminação na fala que se segue:

*A gente tem várias coisas: primeiro, é uma questão cultural mesmo. Então, eu como professora da Formação Geral desde quando eu cheguei quando era Escola Técnica, eu sempre me senti... Até teve uma época que me senti até discriminada por não ser uma engenheira, não ser uma professora lá da formação técnica. (Professora de Biologia, nº 18).*

Esse sentimento da entrevistada nos remete ao entendimento de que a Instituição, historicamente voltada para a Educação Profissional e Tecnológica, reforçou sua ênfase em cursos dessa natureza e, com isso, os professores das áreas profissionais foram tendo acesso a oportunidades e incentivos, por estarem vinculados a setores que responderiam mais diretamente à função precípua dessas instituições, ignorando-se a contribuição de uma sólida Formação Geral para a formação do profissional.

A questão cultural interferiu na dinâmica de trabalho e nas condições que se oportunizam para os diferentes grupos de docentes, tanto em termos de investimento em infraestrutura das coordenações, quanto em termos de apoio para a realização de cursos de pós-graduação (Minter e Dinter) e a liberação de docentes para participação em eventos acadêmicos.

Entretanto, com a ampliação e a diversificação da oferta de cursos no âmbito do IFPB, tal prioridade tem sido revista e, a julgar pela ascendência dos cursos superiores, apontados como carro-chefe da Instituição, os embates vêm se iniciando e novas configurações se delineando, problemática para estudos e pesquisas posteriores.

Em termos de tempo de docência, o corpo docente da Formação Geral tem entre dois e trinta anos de atuação no Instituto, prevalecendo o grupo com tempo de serviço entre dez e vinte anos. Referindo-se à postura dos mesmos, o professor de História, ex-coordenador do Departamento de Desenvolvimento Educacional (DDE)<sup>62</sup>, fez referência ao perfil diferenciado dos professores em termos de dedicação ao trabalho e investimento na sua formação continuada.

Para esse professor, como para um outro de Língua Portuguesa, os docentes com mais tempo de serviço seriam mais resistentes a inovações educativas e estariam trabalhando apenas na expectativa da aposentadoria. Para que eles participassem de cursos, seria necessário haver pressão e um investimento governamental nesse sentido, diferentemente dos recém-ingressos, com mais iniciativa e motivação para o desenvolvimento profissional. Vejamos os seguintes depoimentos:

*Só se propõe a fazer uma coisa de capacitação, de qualificação, de aperfeiçoamento, quando você é acuado por algum programa de governo. As gerações mais recentes que entraram na Rede, não! Elas*

---

<sup>62</sup> O DDE é responsável pelas ações relacionadas ao ensino no *Campus* João Pessoa, sendo composto pelo Departamento de Educação Profissional, o Departamento de Apoio ao Ensino e o Departamento de Ensino Superior, além de quatro Unidades Acadêmicas, que guardam relação com as áreas de abrangência dos cursos que desenvolvem: I - Design, Infraestrutura e Ambiente, II - Informação e Comunicação, III - Controle e Processos Industriais, IV - Licenciaturas e Formação Geral e V - Gestão e Negócios.

*chegam e dizem: Olha, tem um congresso em dezembro do ano que vem e eu vou me preparar para esse congresso, eu vou escrever, eu vou apresentar trabalho. Mas, se você for observar, você vai notar drasticamente, que há uma diferença entre a vontade do pessoal de até sete anos e aqueles de até quinze anos. O pessoal aqui até quinze anos, vinte anos, trinta anos: “Está tranquilo, eu já estou para me aposentar.” O governo todo dia muda as regras do jogo, mas ele diz que vai se aposentar. Não se mexe muito. (Professor de História, nº 16).*

*Eles têm uma formação muito limitada também, vieram de uma Escola Técnica antiga, mas a geração mais nova que está chegando com gás. Mas, o ‘cara’ já está assim com 50 e poucos anos, que está tentando se defender com um mestrado para arrastar para a aposentadoria, um doutorado, então não está querendo saber muito não! (Professor de Língua Portuguesa, nº 2).*

Diante dos depoimentos anteriores, observamos uma tendência em se enquadrar os professores em modelos-tipo de docentes iniciantes e de final de carreira, o que nos remete aos estudos sobre os ciclos de vida dos professores realizados por Huberman (1995), apoiado em estudos clássicos sobre a carreira docente.

É importante considerar com Huberman (1995), que a literatura empírica nessa área ainda é fragmentária e embrionária, sendo percebida a existência de transições entre fases de desenvolvimento da carreira docente, segundo uma referência não linear ou monolítica ou mesmo sequenciada de etapas porque todos os professores passariam.

As etapas em que seus estudos se basearam foram sete: entrada na carreira (sobrevivência e descoberta); fase de estabilização (comprometimento definitivo); fase de diversificação (das experiências pessoais); pôr-se em questão (balanço da vida profissional); serenidade e distanciamento afetivo (menos vulnerabilidade à avaliação dos outros); conservantismo e lamentações (resistência a inovações e nostalgia do passado); desinvestimento (recoo e interiorização do final de carreira).

Quando os professores entrevistados defenderam que haveria uma diferença nas atitudes dos docentes em função do tempo de exercício na profissão, sua compreensão foi construída a partir da sobredeterminação de um tipo de fator (explicações maturacionais, psicológicas, culturais, sociais ou físicas) sobre os demais. Para uma análise cuidadosa, seria necessário considerar os contextos em que os docentes do Instituto atuavam (estrutura institucional, acontecimentos históricos, socialização profissional), entendendo que há tendências centrais de desenvolvimento dos ciclos de vida dos professores, mas que não se

verificam em todos os casos, nem todas as etapas, muito menos na mesma ordem.

Huberman (1995) nos alerta para a necessidade de se analisar os grupos de indivíduos considerando seus antecedentes e meios sociais, os contextos e as facetas de cada fase, buscando superar o hermetismo total, procurando identificar as “famílias” de pessoas ou subgrupos com trajetórias particulares que passam por etapas semelhantes. Assim, se buscaria um nível médio de generalizações, uma vez que não há sequências universais.

Dessa forma, não se pode generalizar o entendimento de que haveria uma relação direta entre o tempo de docência e o grau de resistência dos docentes; e indireta, considerando-se o investimento na profissão, como defenderam os professores entrevistados. Tal compreensão ignora processos e trajetórias particulares que configuram um desenvolvimento próprio do indivíduo e de um grupo.

Tecidas tais considerações sobre os professores da Formação Geral na EPT, traremos as experiências anteriores, profissionalização e concepções de docência dos professores da área técnica dos cursos integrados de Eletrotécnica e de Mecânica do IFPB/*Campus* João Pessoa.

### **5.3 Professores da área técnica do EMI de Eletrotécnica e de Mecânica do IFPB/*Campus* João Pessoa: aspectos gerais de sua profissionalização e inserção na Educação Profissional e Tecnológica**

A maioria dos professores da área técnica eram, como já mencionamos anteriormente, engenheiros de formação e, posteriormente, se iniciaram na docência. Todos os docentes da área de Mecânica e a maioria da área de Eletrotécnica exerciam a docência como atividade única, à exceção de dois professores desta última área que acumulavam função de engenheiro junto a empresas do setor.

Em seus depoimentos, identificamos passagens interessantes em que muitos professores apontaram o momento da iniciação na docência como um “acidente de percurso” e de oportunidade de emprego. O interesse inicial era desenvolver atividades como engenheiro, conforme percebido nas passagens abaixo, colhidas na sessão de grupo focal de Mecânica:

*No meu caso, eu me dediquei à Engenharia Mecânica, mas sempre com intuito de trabalhar como engenheiro. Circunstâncias da vida acabaram que, ao concluir a graduação surgiu uma oportunidade de fazer o mestrado na sequência. Durante essa fase inicial do mestrado, surgiram concursos, um deles é que me candidatei, passei a trabalhar*

*como engenheiro na Universidade por dois anos e, depois, surgiu a oportunidade de um concurso aqui na Instituição, resolvi me candidatar. Passei e depois saí da situação de trabalhar como engenheiro e passei para lecionar. Não me arrependi, me identifiquei com aquilo, com a Instituição. Bem! Gostei de lecionar aqui, principalmente por ser a parte prática que a gente está em contato com algo que realmente estaria exercendo se tivesse trabalhando lá fora. (Professor de Mecânica, nº 04).*

*Eu decidi fazer o mestrado há 18 anos. Eu disse: Não! Eu quero fazer um mestrado fazer lá no sul-sudeste porque eu quero uma possibilidade de arranjar um emprego, não onde eu moro. Eu queria ir para outro lugar. Aí, uma fatalidade na vida, acabou... Morreu pai e mãe, 'tem' que arranjar um emprego. Aí, apareceu um concurso. Eu antes cheguei a dar aula em cursinho até sair o concurso. Aí acabei me adaptando e comecei até gostando, até porque para mim, dar aula é lazer. Eu tomo como um lazer. Para mim, eu acabei me encontrando, mas não foi o foco inicial. O foco inicial era entrar numa empresa, mas aonde a gente vai chegar, o caminho onde a gente vai chegar, depende muito da vida. (Professor de Mecânica, nº 02).*

Os professores da área de Mecânica enfatizaram o processo de transição de um percurso formativo como engenheiro passando para a docência, como uma situação não planejada, levada a cabo por necessidade e oportunidade de se inserir no mercado de trabalho. Entretanto, ambos acabaram por se identificar com o trabalho docente, não sinalizando interesse em atuar como engenheiro em empresas.

É importante considerar que dos trinta professores da área técnica, cinco vieram transferidos de outros Institutos (ex-CEFETs) e cinco destacaram possuir experiência anterior na docência em instituições de ensino privadas ou cursinhos, lecionando disciplinas como Física e Matemática.

Ainda que a maioria dos docentes da área profissional de Eletrotécnica e de Mecânica não tivesse experiência anterior na docência ou cursos de licenciatura, identificamos casos de professores que passaram a se identificar com o ensino, não apresentando interesse em atuar como engenheiros, como destacado a seguir:

*Antes de terminar meu curso de Engenharia Mecânica em 1990, eu já tinha meio que predestinado que seguiria para uma carreira acadêmica, porque eu participava de grupos de pesquisa, tinha envolvimento com alguns professores já em nível de pesquisa. Terminei meu curso, passei seis meses atuando como engenheiro e realmente não me identifiquei. Retornei para fazer o Mestrado, ingressei no Mestrado e dois anos depois eu entrei aqui na antiga Escola Técnica Federal. Os seis meses de trabalho que eu tive na*

*indústria me mostraram claramente que eu preferia lecionar. Eu gosto de dar aula, eu gosto de estar em sala de aula. Antes, eu não tinha experiência diretamente dando aula para turma, mas sempre auxiliando, ajudando, estudando junto com colegas, eu sempre me sobressai nesse ponto. (Professor de Mecânica, nº 03).*

A julgar por seu depoimento, é possível compreender que o professor possuía uma visão mais ampliada de docência, incluindo elementos não apenas do ensino, mas da pesquisa. Outro professor de Mecânica, com experiência anterior de ensino, que seguiu toda a sua formação e atuação profissional na área de engenharia, comentou ter se interessado pela docência a partir de um consistente apoio recebido pela equipe pedagógica da Instituição da Rede Federal de onde veio:

*Eu terminei meu curso e já atuei na área de indústria um bom tempo, e como eu sou lá do Rio Grande do Norte, trabalhei na área da Petrobrás e, após isso, eu entrei no CEFET, antes de fazer o mestrado. Passei no CEFET e passei a fazer o mestrado e o doutorado. Mas, logo que entrei, eu já tinha experiência de ensino do 2º grau na época em escola particular, faculdade particular. Isso ajudou! E, particularmente, eu estou aqui no CEFET da Paraíba há dois anos e meio, mas eu vim do de Natal. E o CEFET de Natal na época, ele sempre deu um apoio para os professores que estavam entrando. Lá, a parte pedagógica é muito bem trabalhada, cada curso tem sua pedagoga específica, tem reuniões semanais para a parte pedagógica só, independente da reunião normal aqui do curso, a reunião oficial. As pedagogas acompanham a questão da estruturação da aula, como usar recursos, como preparar uma aula... Lá, essa parte é muito bem feita. Lá, tinha uma Coordenação Pedagógica muito forte. Isso ajuda muito a quem vem da indústria, que não tem experiência de ensino. (Professor de Mecânica, nº 01).*

A partir desse depoimento, podemos compreender que as experiências, as formações e o apoio tidos pelo professor de Mecânica foram por ele considerados fundamentais para a identificação com a área de ensino e o fortalecimento de sua prática pedagógica, influenciando seu desenvolvimento e a constituição de sua identidade profissional.

Diferentemente da Mecânica, na área de Eletrotécnica ainda encontramos professores que atuavam como engenheiros, não sendo a docência uma atividade exclusiva para dois deles. Este número poderia ser um pouco maior se tivéssemos considerado os professores da área como um todo e não apenas os que atuavam nos cursos integrados.

Considerando os trinta professores da área técnica (Eletrotécnica e Mecânica), identificamos doze docentes com formação técnica de nível médio, tendo quatro deles se

iniciado na docência com tal titulação na época em que a então Escola Técnica Federal da Paraíba admitia em seus quadros professores de nível médio. Posteriormente, estes professores cursaram Licenciatura Plena de Formação de Professores de 2º grau com habilitação em áreas específicas da Mecânica ou da Eletrotécnica e realizaram curso de Especialização na área de Educação Tecnológica. Os demais concluíram cursos de engenharia, avançando em cursos de Pós-Graduação em especial em nível de mestrado e doutorado.

Grande parte dos professores que passou pela formação técnica ou vivenciou experiência profissional na área da engenharia, antes de se iniciar na docência, julgou que tais situações contribuíram para a sua atuação como docentes. Em sessão de grupo focal de Eletrotécnica, mereceu destaque uma discussão que trazemos a seguir, quando os professores expuseram como compreendiam o seu papel, articulando a docência ao domínio teórico-prático da área de ensino e a atualização com as necessidades do mercado:

*Na realidade, o trabalho como professor da Educação Profissional, principalmente, a preocupação é ensinar além da teoria Matemática, Física, Química envolvidas da nossa área. Também, a gente tem uma preocupação em elaborar uma aula para o aluno aprender no laboratório ou numa aula de campo. Tipo, visitar subestações ou usinas hidrelétricas e preparar uma aula para laboratório. Eu acho que demanda um pouco mais de esforço da nossa parte do que, simplesmente, dar uma aula assim como o professor de Física e Matemática. [...] você tem que se preocupar com que o aluno aprenda aquela prática, isso é o meu ponto de vista... (Professor de Eletrotécnica, nº 06).*

*Tanto como profissional, como docente, ele tem que se qualificar para atender melhor o mercado se mantendo sempre atualizado e passar isso para os seus alunos. Eu acho que cada vez que a gente procura se atualizar, atende melhor o mercado de trabalho. (Professor de Eletrotécnica, nº 05).*

*A nossa especificidade está aí: em aliar teoria com a prática. Daí a necessidade de conhecer a realidade do mercado de trabalho, conhecer as condições, as novas técnicas que aquele profissional vai exercer. [Professor de Eletrotécnica, nº 01).*

Para eles, haveria uma especificidade do trabalho do professor da EPT, reconhecida no objetivo de preparar o estudante para o exercício da profissão técnica. A prática pedagógica docente deveria articular a teoria com a prática a partir do desenvolvimento de situações didáticas que remetessem ao contexto do trabalho do técnico a ser formado, sem prescindir do estudo dos fundamentos científicos e tecnológicos da produção “teoria

*Matemática, Física, Química envolvidas da nossa área”.*

Nessa perspectiva, foi ressaltada a necessidade de atualização constante do professor, devendo este desenvolver algum tipo de relacionamento com o mundo de trabalho, de forma a favorecer uma formação que os mantivesse antenados com suas demandas. O foco desse processo passaria a ser o alinhamento do curso aos interesses do mercado, conforme percebido no seguinte trecho da sessão de grupo focal de Eletrotécnica:

*Eu acho que a gente tem que trazer mais a empresa aqui para dentro. Tem que fazer mais... Vocês que têm mais experiência do que eu, que já trabalharam na indústria, quem trabalha ainda, vocês têm que trazer esse pessoal mais para perto. Principalmente, para quem nunca trabalhou. A minha única experiência no setor privado foi o meu estágio da Universidade e pronto, ponto final e parcerias. (Professor de Eletrotécnica, nº 06).*

*Muitos desses aspectos que [o professor nº 06] está falando tem sentido porque o professor que não tem essa experiência fora, ele sofre porque o que a Instituição exige, os alunos exigem é essa experiência prática. Muitas vezes, ele tem uma formação acadêmica que já começou depois, entra no mestrado, entra no doutorado e quando entra aqui não tem essa experiência prática. Então, talvez, se surgissem essas parcerias, não sei como, mas se pudesse, o professor até fizesse uma formação continuada dentro de uma empresa para poder trazer essas experiências para eles... (Professor de Eletrotécnica, nº 04).*

*A maioria dos professores de Eletrotécnica já teve ou tem atividades no mercado de trabalho, no nosso curso, a maioria, exceto você que está chegando agora. Esse curso tem essa particularidade, mas eu falo do professor que só tem a formação acadêmica, não teve outra experiência a não ser na Escola. Então, como é que eu particularmente tento buscar essa complementação, diminuir essa distância da minha formação com a experiência necessária que a gente deve ter no mercado de trabalho. Eu acho que uma grande coisa é a visita técnica, é um grande instrumento não só para o aluno, mas para o professor. (Professor de Eletrotécnica, nº 01).*

Na visão dos docentes, a credibilidade do seu trabalho estaria pautada na sua capacidade de articular os conhecimentos de sua área com a realidade do mundo do trabalho, em constante evolução, daí ser necessário passarem por uma atualização constante. Por isso, defendiam que a Instituição proporcionasse situações como visitas técnicas, parcerias e formação continuada para os professores em empresas.

O reconhecimento e a valorização do docente da EPT nos termos anunciados pelos professores do grupo focal de Eletrotécnica se fazem perceber também em uma pesquisa

realizada por Gomes e Marins (2004, p. 273) com estudantes de um curso técnico de prótese dentária do SENAC. Eis o trecho que nos interessa:

Convidados a opinar sobre a influência do docente com experiência atual no mercado na sua formação profissional, os alunos com vivência nesse mercado ressaltam a importância do conhecimento técnico atualizado, domínio da prática diária e capacidade de exemplificar a experiência profissional.

É reconhecido o valor da experiência de mercado para o professor da EPT, mas não numa perspectiva linear de reprodução, na realidade escolar, de situações e práticas vivenciadas na empresa. Deve, pois, ser considerada como referência que pode contribuir no processo de reflexão teórico-crítica da realidade do mundo do trabalho e o desenvolvimento de uma prática pedagógica contextualizada.

Outro professor destacou a necessidade de ampliação da perspectiva de formação dos docentes da área técnica, não se atendo apenas à dimensão técnica, mas atitudinal. Observemos a discussão que se iniciou a partir da sua colaboração no grupo focal de Eletrotécnica, comentando sobre o que é ser professor da EPT:

*É ser um orientador para a vida profissional dele, além de educar. A educação doméstica que ele não tem, que ainda falta complementar, que chega aqui, principalmente o pessoal do Integrado, muito verdinho. A gente tem que complementar essa educação, quase como um pai e orientá-lo para o mercado de trabalho. O comportamento para uma empresa, como se relacionar, se vestir... (Professor de Eletrotécnica, n° 05).*

*Isso é muito importante! [tomando o turno] Porque afinal de contas é o seguinte, nós preparamos o profissional que vai trabalhar. A ideia toda é entregar ao mercado de trabalho o profissional, só que o profissional não tem só o lado técnico. Ele [se referindo ao professor n° 02] trabalha numa grande empresa e sabe que lá exige, principalmente, seriedade, trabalho em equipe, bom comportamento, limpeza, organização... (Professor de Eletrotécnica, n° 08).*

Nessa perspectiva, os professores destacaram que o trabalho do docente da EPT deveria avançar para além da atividade de natureza eminentemente técnica, alcançando aspectos atitudinais. Entretanto, estes foram atrelados à postura requerida no trabalho, compreendidas como comportamentos úteis à empresa (DUGUÉ, 1998), como os assinalados anteriormente: seriedade, bom comportamento, limpeza, organização, pontualidade, assiduidade, responsabilidade e saber se relacionar, se vestir e trabalhar em equipe. Por isso, tais dimensões estariam descoladas de uma dimensão humano-crítica e, assim, distantes dos

propósitos emancipatórios de uma educação politécnica.

A partir da discussão sobre como os professores das diferentes áreas (Formação Geral e Profissional) do IFPB/*Campus* João Pessoa dos cursos integrados de Eletrotécnica e de Mecânica se compreendem como docentes em uma Instituição de EPT e a sua experiência profissional anterior ao ingresso na Rede, discutiremos, no próximo capítulo, a proposta de EMI da Instituição: seu processo de construção e as concepções e princípios norteadores do Ensino Médio Integrado na visão de seus professores e da equipe pedagógica.

## **6 A PROPOSTA DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFPB/CAMPUS JOÃO PESSOA**

Nesse capítulo, iremos discutir o projeto pedagógico do Ensino Médio Integrado de Eletrotécnica e de Mecânica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba/*Campus* João Pessoa e como se deu a sua elaboração.

Em nossas análises, nos pautamos nas propostas curriculares do “*Curso Técnico Integrado em Eletrotécnica*” e do “*Curso Técnico Integrado em Mecânica*” junto a depoimentos dos entrevistados e participantes das sessões de grupo focal.

Para efeito didático, iniciaremos discutindo os projetos pedagógicos dos cursos, destacando seus fundamentos e alguns aspectos de seu desenho curricular e, na sequência, o processo de construção da proposta do EMI do Instituto.

### **6.1 Os projetos pedagógicos do Ensino Médio Integrado de Eletrotécnica e de Mecânica do IFPB/*Campus* João Pessoa: fundamentos e desenho curricular**

A proposta curricular do EMI de Eletrotécnica e de Mecânica do IFPB/*Campus* João Pessoa está sistematizada nos documentos intitulados “*Projeto do Curso Técnico Integrado em Eletrotécnica*” e do “*Projeto do Curso Técnico Integrado em Mecânica*”, aprovados pelo Conselho Diretor do Instituto, em 31 de março de 2006, iniciando o funcionamento das turmas no mesmo ano letivo.

Ao compararmos os projetos pedagógicos dos cursos integrados de Eletrotécnica e de Mecânica com os do subsequente, em suas respectivas áreas, observamos alguns aspectos

que merecem destaque.

A estrutura dos projetos é basicamente a mesma. Constam os mesmos itens previstos na Resolução nº 04/1999, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, a saber: justificativa e objetivos; requisitos de acesso; perfil de conclusão; organização curricular; critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores; critérios de avaliação; instalações e equipamentos; pessoal docente e técnicos, certificação e diplomas.

Em termos de estrutura, o diferencial foi o fato de o projeto pedagógico dos cursos integrados acrescentarem como novos itens o marco legal, processo de construção do projeto e marco teórico, trazendo referências importantes para o entendimento e desenvolvimento das propostas.

Primeiramente, nos voltando para o projeto do *Curso Técnico Subsequente de Eletrotécnica*, identificamos que a “justificativa” elaborada, com foco na explicação da opção da Instituição pela oferta de um curso nessa área, foi baseada em dados relativos aos estágios realizados pelos estudantes do CEFET-PB no período de 1999 a 2001. Tal “justificativa” foi transferida para o projeto do Integrado, sem qualquer alteração em seu teor, nem mesmo a atualização dos dados apresentados.

É importante ressaltar que a mera transferência da “justificativa” anunciada no projeto do curso técnico subsequente para a proposta do integrado se torna especialmente inapropriada por compreendermos que se tratam de cursos não apenas de formatos diferentes, mas ancorados em perfis e perspectivas de formação que se contrapõem.

A fim de forçar a coerência da “justificativa” transposta do projeto do curso técnico subsequente para o integrado, este item foi alterado para “justificativa – demanda de mercado da habilitação Eletrotécnica”, uma vez que nesse item o foco foi apenas a formação profissional, não se tratando, pois, de justificar a oferta do curso na forma integrada ao Ensino Médio.

No projeto do curso integrado de Mecânica, de forma similar, encontramos o mesmo artifício utilizado na área de Eletrotécnica: a alteração do item para “justificativa – demanda de mercado da habilitação Mecânica”. O mesmo texto se manteve no projeto do EMI, sendo alterado apenas o nome do curso fazendo-se a identificação de que se tratava do “*Curso de Técnico Integrado em Mecânica*”. Entretanto, sem tecer qualquer consideração sobre a pertinência da oferta do curso na forma integrada, sua natureza ou especificidade.

Merece destaque o fato de que a “justificativa” do curso integrado de Eletrotécnica

ter sido bem mais detalhada e minuciosa, trazendo itens e referências relativas à necessidade de uma formação mais voltada para o atendimento das competências demandadas pelo setor produtivo, com informações sobre empresas em que tais técnicos poderiam atuar. Além de dados sobre emprego e estágio no Estado por região e os ramos da Mecânica que mais absorveriam estagiários e técnicos, no projeto transparece a preocupação com o atendimento ao mercado em constante mudança, como destacamos a seguir:

Assim, o curso de Técnico Integrado em Mecânica visa atender à clientela potencial e às necessidades do mercado de trabalho, em disciplinas centradas nas competências inerentes a área da indústria bem como às específicas da habilitação em mecânica necessárias às empresas industriais locais, assim como empresas prestadoras de serviços, essas últimas classificadas no setor serviços. Cabendo observar que as atividades dessas correspondem principalmente ao fenômeno mundial denominado Terceirização, caracterizado pelo repasse de atividades indiretamente associadas ao processo produtivo, principalmente de empresas industriais, a outras empresas especializadas nestes serviços. (CEFET-PB/COMEC, 2006, p. 17).

Com isso, compreendemos que nos projetos integrados de Eletrotécnica e de Mecânica houve a preocupação em ressaltar a pertinência da formação do técnico em suas respectivas áreas, em detrimento da justificativa da opção pelo curso oferecido na forma integrada ao Ensino Médio.

Compreendemos que no item “justificativa”, o coletivo da Instituição deveria explicitar, baseando-se nas discussões e conclusões dos fóruns e reuniões, o que motivou a escolha pela perspectiva de formação integral em seus cursos e, aí sim, na área em questão, seja Eletrotécnica, Mecânica ou qualquer outra que tenha aderido a tal perspectiva de formação. Os fundamentos da proposta do EMI deveriam se fazer presentes nesse item; não apenas a preocupação com a pertinência da profissionalização pretendida.

Diferentemente da proposta dos cursos técnicos subsequentes, nos projetos dos cursos integrados fez-se referência ao alinhamento a uma perspectiva crítica, contextualizada e sustentável ancorada nos fundamentos científicos, tecnológicos, humanísticos e artísticos culturais.

Entretanto, é preciso compreender que o fato de tais fundamentos serem explicitados no documento não significa, necessariamente, sua apropriação pelos professores envolvidos com a proposta, muito menos a sua materialização na prática pedagógica concreta nos termos originalmente definidos.

Entendemos com Lopes (2008), que a pretensa “incorporação” de alguns fundamentos da perspectiva de educação politécnica nas propostas dos cursos integrados da

Instituição se dá por um processo de recontextualização por hibridização marcado pela desterritorialização de processos simbólicos resultando na expansão de gêneros impuros, sendo formadas novas coleções, muitas vezes, associadas a conceitos e textos de matrizes teóricas distintas.

Nesse sentido, os fundamentos defendidos para o EMI passam a assumir novas questões e novas finalidades educacionais, dado o deslizamento de sentidos e significados da teoria que o fundamentou.

Nos projetos dos cursos integrados, especifica-se o perfil de formação pretendido. Há dois subtítulos em que são relacionadas as competências básicas da Formação Geral e as da habilitação profissional. Configurados no formato de competências, estes itens, em observância à Resolução nº 01/2005<sup>63</sup>, mantêm a lógica das competências, amplamente criticada por assumir uma dimensão eminentemente instrumental atrelada a desempenhos específicos, prescritos e observáveis (RAMOS, 2001).

As competências sendo apresentadas separadamente refletem uma dicotomia entre tais formações. Assim organizadas, tende-se a compreender que caberia de forma complementar a cada área (Formação Geral e Formação Profissional) com suas respectivas disciplinas e competências, o desenvolvimento “integral” do educando.

Nos projetos integrados de Eletrotécnica e de Mecânica, as competências básicas da Formação Geral foram apresentadas como subitem separado das competências profissionais de cada habilitação. Tal distinção nos permite inferir que na proposta do EMI há uma tendência à polarização (conteúdos profissionais X conteúdos gerais), distinção que contraria a ideia de um projeto integrado, em que tais polarizações são superadas.

Outro aspecto a considerar é que para avançar no sentido da integração, é necessário superar a compreensão do perfil de formação como um elenco de “competências” a serem desenvolvidas. Sem isto, há o risco de a prática pedagógica docente incorporar o potencial restritivo e prescritivo dessa abordagem e comprometer a complexidade que a perspectiva integradora carrega, tornando-se estritamente atrelada à realização de tarefas e aos desempenhos prescritos e observáveis (RAMOS, 2001).

Dessa forma, há que se compreender o perfil definido para os cursos integrados como objetivos norteadores da perspectiva de formação pretendida pelo conjunto das áreas, disciplinas e iniciativas curriculares diversas, percebendo-os situados em um campo de

---

<sup>63</sup> Conforme comentado em outro momento desse texto, a Resolução nº 01 de 2005 atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio.

conhecimento interdisciplinar não pertencente ao domínio exclusivo de determinada área de formação (Geral ou Profissional) ou mesmo disciplina.

Em ambas as propostas de cursos integrados analisadas identificamos como item comum o marco legal, em que é apresentada a legislação que os fundamenta. O texto se detém sobre os aspectos normativos da organização curricular, recuperando-os mediante a transcrição de trechos literais e/ou por meio do discurso indireto sendo, na maioria das vezes, citada a fonte que serviu de referência.

De início, o texto se apoia no Parecer nº 39/2004, afirmando que a proposta curricular foi concebida como um único curso, sendo “assegurado o cumprimento simultâneo e integrado” das finalidades tanto do Ensino Médio quanto da Educação Profissional Técnica de nível médio (CEFET-PB/COELT, 2006, p. 6; CEFET-PB/COMEC, 2006, p. 6). Este recorte do texto se assemelha, em muito, à recomendação constante do Parecer mencionado, apresentada nos seguintes termos:

Na hipótese do estabelecimento de ensino utilizar a forma integrada, o mesmo deverá “assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas” (§ 2º do Artigo 4º do Decreto nº 5.154/2004) [...] (BRASIL, 2004).

A fim de se reforçar que o cumprimento das finalidades previstas para a Formação Geral e a Profissional se daria em um curso integrado, parece-nos que os sistematizadores da proposta do EMI da Instituição absorveram o entendimento que o Parecer nº 39/2004 suscita e compreenderam que a expressão “simultâneo” se mostrava insuficiente, incorporando a ela o termo “integrado”, buscando reiterar tal sentido.

Entretanto, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b) criticaram o Parecer CNE/CEB nº 39/2004 por utilizar a expressão “simultaneamente e ao longo do Ensino Médio” para se referir à forma como a Educação Profissional Técnica de nível médio deveria ser oferecida. Nesses termos definido, o Parecer não apresenta uma nova concepção pedagógica, pois para os pesquisadores a “[...] proposta de integração distingue-se da *simultaneidade*. Este último está de acordo com o da *independência* entre os cursos. Não foi isto que se buscou instituir com o Decreto n. 5.154/2004.” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005b, grifo do autor).

Como nos projetos do EMI do IFPB/*Campus* João Pessoa há explícito que as finalidades do Ensino Médio e do Ensino Técnico seriam atendidas pelo curso de forma “simultânea e integrada”, compreendemos que a opção pelo uso dos dois termos reflete o entendimento de que um complementaria o sentido do outro. Do contrário, apenas a adoção

da expressão integrada se mostraria suficiente.

Entretanto, tais termos não podem ser utilizados como se fossem complementares, pois possuem sentidos diferentes e, mais do que isto, um vai de encontro ao outro. Mesmo se considerarmos seus significados em uso corrente, segundo o qual simultâneo é definido como “que se faz ou sucede ao mesmo tempo que outra coisa” (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 2008, p. 1183), e integrado como “inteiro, completo, total” (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 2008, p. 730), percebemos que se algo se desenvolve simultaneamente a outra coisa, estes não compõem uma unidade. Tratam-se de dois processos que se desenvolvem de forma concomitante e, aí sim, podem assumir uma perspectiva de complementaridade, mas não de integração.

O argumento presente nos projetos do Instituto de que se trataria de um curso único que cumpre ambas as finalidades se torna frágil, nos permitindo inferir que a integração apresentaria, de saída, equívocos em sua concepção e isto, em alguma medida, se refletiria no desenvolvimento da proposta.

Não obstante a Instituição tenha se proposto a buscar atender às finalidades do Ensino Médio e do Ensino Técnico, o uso do termo “simultâneo” remete à ideia de que caberia à Formação Geral e à Formação Profissional cumprirem, ao mesmo tempo, as finalidades educativas previstas em suas respectivas áreas. Tal abordagem se mostra similar a utilizada nos cursos oferecidos no formato concomitante, diferindo apenas pelo fato do curso integrado prever matrícula única.

No que se refere ao panorama legal dos projetos dos cursos integrados em discussão, ambos estão ancorados na LDB e no Decreto nº 5.154/2004 e preveem o tratamento integrado de todos os componentes curriculares e, com isso, a superação do enfoque tradicional de Formação Profissional como “preparação para execução de um determinado conjunto de tarefas” (CEFET-PB/COELT, 2006, p. 6; CEFET-PB/COMEC, 2006, p. 6).

A organização do currículo prevista nos projetos de curso integrados trata questões relativas à duração dos cursos, trazendo a Resolução nº 01/2005, que em seu Art. 5º orienta as instituições sobre os mínimos exigidos para os cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio integrado ao Ensino Médio, variando de acordo com a habilitação pretendida.

Respaldo-se na Constituição Federal de 1988 e na LDB, os projetos partem do entendimento da educação como direito, ressaltando-se a importância/necessidade da preparação para o trabalho e para a cidadania, aspectos considerados fundamentais para a proposta de integração. Eis alguns de seus fundamentos:

Na composição desse processo [de integração], também é importante resgatar que ao propor a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos do processo produtivo, a LDB insere a experiência cotidiana e o trabalho no currículo do ensino médio como elementos que facilitarão a tarefa educativa de explicitar a relação entre teoria e prática. Desta forma, é importante compreender os processos produtivos enquanto todos os bens, serviços e conhecimentos com os quais o aluno se relaciona no seu dia-a-dia bem como aqueles processos com os quais se relacionará mais sistematicamente na sua formação profissional, para fazer a integração entre as duas propostas de formação, resultando no entendimento, mais significativo para o estudante, de como o processo produtivo (prática) está vinculado aos fundamentos científico-tecnológicos (teoria). (CEFET-PB/COELT, 2006, p. 8; CEFET-PB/COMEC, 2006, p. 7).

O domínio dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos é apresentado nos documentos como elemento favorecedor da explicitação da relação teoria e prática. Entretanto, ainda que destaque que “não cabem a dicotomia entre a teoria e prática” (CEFET-PB/COELT, 2006, p. 7; CEFET-PB/COMEC, 2006, p. 7), a referência à integração entre as duas propostas de formação (Geral e Profissional) nos termos anteriormente postos nos permite inferir que a teoria e a prática estariam presentes em espaços diferentes: na instituição educativa e no setor produtivo, respectivamente.

Dito de outra forma, a teoria corresponderia aos fundamentos científicos e tecnológicos apropriados na Instituição Educativa, e a prática, à sua materialização no processo produtivo. Tal compreensão vai ao encontro de uma perspectiva dicotômica em que a relação teoria-prática se dá de forma associativa. Consideradas polos separados, mas não opostos, entende-se que há a prevalência da teoria que atua como elemento norteador da prática (CANDAU, 1990).

Para Pimenta (1997), a visão de unidade se contrapõe à visão dicotômica anteriormente citada, tendo como pressuposto a teoria-prática como núcleo articulador da formação profissional, sendo indissociáveis. Nessa perspectiva, o sujeito é o lado ativo da relação, tornando a teoria e a prática dinâmicas, movendo-se e transformando-se continuamente a partir da ação humana (RAYS, 1996).

Assim compreendida, a prática incorpora a capacidade do fazer transformado, sendo mobilizada por finalidades vinculadas ao movimento real. Essa perspectiva considera a autonomia do sujeito nesse processo, se aproximando do conceito de práxis como atividade material, transformadora e ajustada a finalidades (VÁSQUEZ, 1968).

O curso que se pretenda integrado deve tratar a relação teoria-prática numa perspectiva unitária, favorecendo aos estudantes não apenas o domínio dos fundamentos

científicos e tecnológicos característicos do processo de trabalho hodierno (SAVIANI, 2003), mas o seu tratamento para além da mera aplicação da teoria ao contexto do trabalho.

Para tal, é necessário propiciar condições aos educandos de reconstruir os princípios científicos gerais que fundamentam os processos e as técnicas utilizados pelos diversos sistemas de produção em cada momento histórico em que se vive (MOURA, GARCIA e RAMOS, 2007). Dessa forma, mais que um contexto, o trabalho como princípio educativo é considerado em sua dimensão histórica e ontológica,

Histórico porque o trabalho pedagógico fecundo ocupa-se em evidenciar, juntamente com os conceitos, as razões, os problemas, as necessidades e as dúvidas que constituem o contexto de produção de um conhecimento. A apreensão de conhecimentos na sua forma mais elaborada permite compreender os fundamentos prévios que levaram ao estágio atual de compreensão do fenômeno estudado. Dialético porque a razão de estudar um processo de produção não está na sua estrutura formal e procedimental aparente, mas na tentativa de captar os conceitos que os fundamentam e as relações que os constituem. Esses podem estar em conflito ou ser questionados por outros conceitos. (RAMOS, 2005, p. 120).

Entretanto, nos projetos dos cursos há alguns trechos em que se defende explicitamente a perspectiva unitária. Para exemplificar, destacamos a concepção de educando como um “[...] ser histórico-social concreto capaz de transformar a realidade em que vive” (CEFET-PB/COELT, 2006, p. 16; CEFET-PB/COMEC, 2006, p.13), o que remete a uma abordagem epistemológica que considera a “unidade dos conhecimentos gerais e específicos”, compreendidos em sua historicidade.

Esse entendimento conflita com o trecho em que se defende a ideia de o processo produtivo estar associado à prática, e o domínio dos fundamentos científico-tecnológicos, à teoria, compreendidos, pois, como presentes em momentos/espacos diferentes, quiçá articulados.

Com isso, entendemos que em diferentes excertos dos projetos são reforçados princípios e fundamentos da educação politécnica, se reportando a autores que discutem tal proposta de educação socialista, como Ramos (2005), Ciavatta (2005), Frigotto (2005) e Saviani (1991), inclusive com citações literais de suas obras. Em outros, há trechos que se conflitam com tais fundamentos, refletindo as relações de poder que se fizeram presentes na sua elaboração, ou mesmo a pouca compreensão dos fundamentos da proposta de educação politécnica em sua inteireza.

Outro aspecto comum nos projetos de EMI analisados foi o perfil da formação

integrada definido como referência para todos os cursos integrados da Instituição. O mesmo foi destacado em três diferentes trechos dos projetos pedagógicos em análise, tornando-se até repetitivo:

Profissional habilitado com bases científicas, tecnológicas e humanísticas para o exercício da profissão, numa perspectiva crítica, pró-ativa, ética e global, considerando o mundo do trabalho, a contextualização sócio-político-econômica e o desenvolvimento sustentável, agregando valores artístico-culturais (CEFET-PB, 2006, p. 12, 24 e 25).

No perfil da formação integrada para os concluintes do EMI do IFPB/*Campus* João Pessoa há, inicialmente, referência à habilitação profissional, colocando em destaque a dimensão da profissionalização. Entretanto, a mesma foi destacada em termos mais amplos que os estritamente definidos no perfil de formação previsto para os cursos técnicos subsequentes de Eletrotécnica e de Mecânica, que preveem a formação de “[...] um profissional polivalente capaz de atender às exigências do mercado de trabalho” (CEFET-PB/COELT, 2002, p. 33; CEFET-PB/COMEC, 2002, p. 23).

Tal distinção nos remete à compreensão de que o perfil de formação do curso técnico integrado seria diferente do técnico subsequente, porém para discutirmos melhor esta questão, convém nos atermos ao processo de elaboração do perfil de competências previsto nos referidos projetos, a ser tratado a seguir.

Além do aspecto anteriormente assinalado da inadequação da permanência da noção de competências nos projetos dos cursos integrados, há questões que merecem ser discutidas no âmbito dos projetos. Para a definição das competências básicas do curso técnico integrado de Eletrotécnica (2006), identificamos que foram tomadas como referência as competências gerais da habilitação definidas para o curso subsequente (2002). Mais do que isto: todas as competências do projeto do subsequente foram consideradas como válidas para o perfil profissional do integrado. Das seis elencadas, duas foram incorporadas literalmente e as demais foram aproveitadas, apenas, com a substituição de alguns termos por outros considerados mais apropriados, quais sejam: “sistemas elétricos” por “instalações elétricas”; “técnicas de planejamento” por “técnicas de projeto” “consciência ecológica” por “consciência ambiental e social”, este último acrescentando a dimensão social. Entretanto, tais alterações não implicaram em mudanças na perspectiva de formação pretendida. Vejamos as competências básicas do projeto do curso técnico integrado de Eletrotécnica:

Conhecer métodos e técnicas de projeto, execução, supervisão e manutenção de instalações elétricas prediais, industriais e de redes de distribuição de energia elétrica rural e urbana.

Ser capaz de assimilar novas tecnologias.

Conhecer os princípios de organização do trabalho dentro dos sistemas de produção.

Projetar e manter as instalações elétricas operando com eficiência.

Ter visão empreendedora, sendo capaz de detectar oportunidades de negócios e realizar projeto ou plano de negócio.

Ter consciência ambiental e social, no que toca aos procedimentos e técnicas da sua área de atuação. (CEFET-PB/COELT, 2006, p. 25).

De forma semelhante, na área de Mecânica se partiu do perfil definido no projeto do curso técnico subsequente e foram aproveitados todos os itens elencados, incorporando-os como válidos para o projeto de EMI. O fato de todos esses itens serem retirados das competências gerais da área de Indústria, definidas pela Resolução CNE/CEB nº 04/1999, nos chamou atenção. Das treze competências da área previstas na Resolução, onze delas foram acolhidas, na íntegra, como pertinentes para compor o perfil de competências gerais do curso técnico integral na área de Mecânica.

Tal procedimento nos leva a questionar se as competências elencadas na referida Resolução seriam tão apropriadas para a nova realidade dos cursos técnicos, uma vez que a ausência de qualquer adaptação dos mesmos à forma integrada ao Ensino Médio pode representar a mera transcrição de itens para o novo projeto, sem o devido comprometimento dos docentes e gestores envolvidos no processo com o desenvolvimento de um perfil de formação integral dos estudantes.

Dito de outra forma, o fato de a área de Eletrotécnica ter elaborado um perfil de competências gerais para o curso subsequente e incorporá-las, com pequenas alterações, na proposta do integrado nos permite inferir que houve o debruçar-se sobre o tema e algum nível de discussão e deliberação pelos professores participantes desse processo.

Diferentemente, na Área de Mecânica, a reprodução dos itens constantes da proposta do curso técnico subsequente acolhidos na íntegra da Resolução nº 04/1999 pelo projeto do integrado, nos leva a questionar o processo de definição de tal perfil, bem como se o mesmo foi representativo das expectativas de formação assumidas pelos professores envolvidos com o EMI.

Em termos de aspectos balizadores dos projetos pedagógicos dos cursos analisados,

identificamos os princípios do currículo integrado:

[...] a construção do sujeito de ação/histórico; o trabalho como princípio educativo; aprendizagem significativa; integrar formação geral e educação profissional; a conexão teoria e prática; a interdisciplinaridade; o empreendedorismo solidário; a valorização das questões do gênero; o preparo para a disciplina e para a autoridade; a cidadania (CEFET-PB/COELT, 2006, p. 12; CEFET-PB/COMEC, 2006, p. 12).

Identificamos nesse trecho dos projetos, a enumeração de alguns princípios defendidos pela educação politécnica (trabalho como princípio educativo e a concepção do sujeito em sua historicidade). Compreendemos que foram retomados/recontextualizados alguns fundamentos da politécnia, incorporando às propostas de EMI da Instituição outros aspectos que remetem a perspectivas e abordagens pedagógicas diversas (aprendizagem significativa, integração da Formação Profissional com a Formação Geral, interdisciplinaridade).

Um aspecto que nos chamou a atenção foi ser considerado princípio do currículo integrado a preparação “para a disciplina e para a autoridade” e o “empreendedorismo solidário”. Tais princípios nos fazem compreender o destaque que se pretendeu dar ao mundo do trabalho como um referencial importante para a proposta. A “disciplina” e a “autoridade” corresponderiam às atitudes que interessaram ao mercado de trabalho; e o empreendedorismo, a uma alternativa de sobrevivência em uma sociedade marcada pela exclusão e o desemprego estrutural. A compreensão desse contexto foi destacada em um trecho dos referidos projetos:

[...] desemprego estrutural provocado pelas políticas neoliberais e pelo desenvolvimento centrado na incorporação de ciência e tecnologia desenhando um quadro de desestabilização dos trabalhadores estáveis, de instalação da precariedade do emprego, e do aumento crescente dos sobrantes (exército de reserva disfuncional à acumulação capitalista) [...] (CEFET-PB/COELT, 2006, p. 12; CEFET-PB/COMEC, 2006, p. 12-13).

Diante desse cenário, a ênfase recaiu sobre a necessidade de “instrumentalizar” o cidadão para se inserir no cenário competitivo e marcado pela exclusão, não se colocando como viável a mera preparação de técnicos para assumir postos de trabalhos, uma vez que estes seriam cada vez mais raros.

O empreendedorismo de caráter solidário é apresentado como uma solução alternativa ao problema, sendo, inclusive, alvo de iniciativas do Ministério da Educação com a oferta de cursos especialmente à distância com esse enfoque, divulgando a cultura empreendedora junto a docentes e administrativos das Instituições Federais.

Compreendemos que tais princípios fazem um forte apelo à Formação Profissional em detrimento de uma perspectiva formação que se pretenda integral nos moldes definidos pela educação politécnica: a emancipação humana e a transformação social. Outrossim, considerar na concepção e desenvolvimento dos cursos integrados o princípio da autoridade e da disciplina, em certa medida, conflita com a concepção de homem como sujeito histórico e os propósitos emancipatórios do Ensino Médio Integrado, podendo resultar em abordagens pedagógicas de cunho prescritivo, autoritário e cerceador da autonomia do estudante.

Ademais, ao incluir a “cidadania” depois desses dois itens (“preparo para a disciplina e para a autoridade”), e ao final da listagem dos princípios do currículo integrado, nos parece que se pretendeu, apenas, atenuar a preocupação com a formação para o mercado, chamando a atenção para a formação cidadã.

Entretanto, a ideia de cidadania numa perspectiva democrática não se articula bem com a “preparação para a disciplina e para a autoridade”, sendo mais próxima à concepção de cidadão produtivo que a empresa necessita. Com isto, carrega em si o risco de uma perspectiva subordinada e não emancipatória, como assinalam Frigotto e Ciavatta (2006, p. 63) quando explicam a noção mercantil de cidadão produtivo consagrada no contexto da nova sociabilidade do capital:

Sujeito às exigências do mercado, no qual o termo produtivo se refere ao trabalhador capaz de gerar mais-valia – o que significa submeter-se às exigências do capital que vão no sentido da subordinação e não da participação para o desenvolvimento de todas as sua potencialidades.

Assim, nos projetos pedagógicos dos cursos integrados de Eletrotécnica e de Mecânica do IFPB/*Campus* João Pessoa, identificamos a hibridização da concepção original do EMI, uma vez que em alguns excertos se defende alguns princípios caros à proposta politécnica, ao passo que busca conciliá-los com conceitos e propostas que destoam de uma perspectiva crítico-emancipatória, ou mesmo, são ignorados em outros trechos dos referidos documentos. A fim de aprofundar a discussão, nos ateremos no próximo item sobre o processo de elaboração dessas propostas pedagógicas.

## **6.2 A construção da proposta do EMI do IFPB/*Campus* João Pessoa**

Os projetos pedagógicos dos cursos técnicos integrados de Eletrotécnica e de Mecânica do IFPB/*Campus* João Pessoa traduziram a proposta curricular aprovada pelo

Conselho Diretor da Instituição para ser desenvolvida por seus professores e demais atores em observância às condições institucionais que se verificavam à época. Nesse item, discutimos o processo de elaboração da proposta, não nos detendo ainda sobre o seu desenvolvimento no cotidiano escolar.

Quando tratamos de currículo, compreendemos que não existe uma verdadeira e única concepção. Trata-se de um conceito ambíguo e complexo que guarda correspondência com a perspectiva teórica que lhe dá sustentação<sup>64</sup>. Com Torres Santomé (1998), compreendemos que o currículo é resultante de um processo de seleção cultural e de experiências julgadas necessárias a serem compartilhadas pelas novas gerações e, com isso, percebe-se que sua concepção e desenvolvimento é um verdadeiro campo de disputa.

Trata-se, pois, de um código cultural, social e ideológico que, permanentemente, se reconstrói e ganha corpo em diferentes contextos de realização. Dessa forma, compreendemos o currículo como um projeto cultural, social e político e, por isso, está ancorado em um sistema de ideias, valores e atitudes que nas disputas obtiveram consenso dos grupos dominados, tornando-se hegemônicas (PACHECO, 2005).

Para avançar em nossas discussões sobre o projeto pedagógico dos cursos integrados de Eletrotécnica e de Mecânica do IFPB/*Campus* João Pessoa, nos apoiamos ainda na concepção de Moreira e Candau (2007, p. 17), que entendem currículo

[...] como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas.

Diante desse conceito, compreendemos que as propostas curriculares são definidas a partir de um processo complexo em que diferentes âmbitos de referência influenciam sua elaboração: conhecimentos científicos produzidos em universidades e centros de pesquisa, mundo do trabalho, desenvolvimento tecnológico, atividades desportivas e corporais, produção artística, campo da saúde, formas diversas de exercício da cidadania e movimentos sociais (TERIGI, 1999 apud MOREIRA e CANDAU, 2007).

Moreira e Candau (2007) destacam que a produção dos conhecimentos escolares e a sua validação como tal implica num processo complexo em que os conhecimentos de referência “[...] sofrem uma descontextualização e, a seguir, um processo de

---

<sup>64</sup> Para aprofundamento, ver SILVA (2007).

recontextualização. A atividade escolar, portanto, supõe uma certa ruptura com as atividades próprias dos campos de referência.” (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 23).

Considerando-se em termos mais amplos, a definição das políticas curriculares nacionais se dá mediante um processo de recontextualização, em que alguns discursos e textos são selecionados, sendo deslocados para questões, práticas e relações sociais distintas. O cenário é marcado por conflitos de interesses e concepções presentes no campo de recontextualização e os textos e discursos originais são modificados mediante processos de simplificação, condensação e reelaboração (LOPES, 2008).

O currículo passa por um processo de reconceptualização de contribuições, percepções e perspectivas de diferentes atores curriculares (professores, políticos, gestores, alunos, pais, empresários) em seus diversos contextos de realização. Resulta em um documento formal que orienta o desenvolvimento do projeto de escolarização dos estudantes em dada instituição e se reconstrói na prática diária do professor.

No IFPB/*Campus* João Pessoa, o processo de discussão com vistas à elaboração da proposta curricular dos cursos técnicos na forma integrada se iniciou a partir de 2004, logo após a edição do Decreto nº 5.154/2004. Segundo os projetos pedagógicos do “*Curso Técnico Integrado em Eletrotécnica*” e do “*Curso Técnico Integrado em Mecânica*”, este processo se instaurou com a realização de um “Fórum de debate sobre a Educação Profissional e o Ensino Médio”, em 2004, sendo seguido por três colóquios/oficinas que ocorreram no período de 2004 a 2005, que abordaram a temática do currículo integrado.

Ao serem ouvidos os docentes a que tivemos acesso no período de pesquisa, identificamos informações variadas quanto à participação dos mesmos em diferentes etapas do processo de elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos, haja vista o corpo docente da Instituição não ter permanecido o mesmo desde o início das discussões.

Tivemos que nos debruçar sobre as informações coletadas de forma a distinguir o processo inicial da elaboração da proposta dos cursos integrados e os encaminhamentos posteriores em termos de reuniões de planejamento, avaliação e estudos iniciados com os cursos já em andamento.

Por ora, nossa discussão está voltada para a participação dos professores na elaboração da proposta curricular do EMI do IFPB/*Campus* João Pessoa nas áreas de Eletrotécnica e de Mecânica. Para isto, tomamos como referência o curto período de tempo compreendido entre a definição dos cursos que seriam oferecidos nesse formato e a conclusão dos referidos projetos, conforme destacado no depoimento a seguir:

*Fechamos o documento num prazo muito curto, porque praticamente os alunos já estavam selecionados, o projeto ainda tinha que passar por todo ritual de aprovação. Ele foi aprovado Ad referendum, para depois o Conselho Diretor, na época, hoje Conselho Superior, aprovar porque o ano letivo já estava próximo a começar e os alunos já haviam sido selecionados. (Professor de Eletrotécnica, nº 01).*

Sobre esse período, um professor e ex-coordenador de Eletrotécnica, que participou mais diretamente da elaboração do projeto pedagógico do curso integrado, ressaltou que o momento foi de ansiedade e expectativa de que a proposta de integração em discussão representasse a volta do curso técnico integrado existente na Instituição, anteriormente à edição do Decreto nº 2.208/1997.

Segundo seu entendimento, a ideia inicial que prevaleceu na Instituição foi a de que a proposta de integração defendida pelo novo Decreto (nº 5.154/2004) possibilitaria a superação do trauma da separação entre a Formação Geral e a Formação Profissional trazida pelo Decreto anterior, como assinalado a seguir:

*A volta do integrado era um desejo quase que unânime da comunidade docente e também dos técnicos em educação por uma questão, principalmente, política e educacional: formação dos estudantes. O Decreto 2.208, que havia mudado a estrutura da Escola, foi muito traumático. A forma como ele veio, de repente, e o nosso gestor maior da época aderiu quase que de primeira a esse modelo... Porque foi prometido a questão de recursos a quem primeiro aderisse. E a coisa foi feita muito às pressas. E nós não entendíamos bem o modelo, as questões políticas... Nem todos perceberam no primeiro momento. O Sindicato, eu lembro, tentou abrir os olhos da comunidade alertando do perigo desse desligamento do ensino profissional do ensino propedêutico: a questão de formar para o mercado com mais rapidez. Nossa função é essa, mas não assim de forma tão acintosa. A Escola não foi preparada para isso, assim, de formar mão-de-obra para o que o mercado especificamente estivesse precisando e de uma forma mais rápida possível. E a questão da formação geral do ser humano ficou em segundo plano e isso foi o que se tentou alertar na época, mas a comunidade no geral não percebeu essas nuances. (Professor de Eletrotécnica, nº 01).*

Para o referido professor, apesar da crítica do Sindicato à Reforma da EPT com o Decreto nº 2.208/1997, a estratégia persuasiva do MEC de liberação de recursos do Programa

de Expansão da Educação Profissional (PROEP)<sup>65</sup> resultou na adesão da Instituição ao modelo proposto. A partir de então, mas não sem resistência, foram criados cursos técnicos aligeirados com forte viés mercadológico, comprometendo a perspectiva de formação humana.

Posteriormente, com a edição do Decreto nº 5.154/2004, não houve muita clareza do que este marco legal representava em relação ao Decreto que o antecedeu. Na ocasião, prevaleceu o entendimento de que seria interessante para a Instituição “voltar” a oferecer os cursos técnicos integrados de outrora, o que se refletiu nos debates seguintes, resultando na aceitação da proposta do currículo integrado por três coordenações, inicialmente: Edificações, Eletrotécnica e Mecânica. A aceitação da proposta na Instituição se deu em meio ao desconhecimento dos fundamentos do que viria a ser denominado Ensino Médio Integrado.

Sobre a decisão pela oferta do EMI, alguns aspectos merecem ser discutidos. Vejamos como o professor e coordenador da Área de Mecânica, à época, se pronunciou sobre o processo de discussão que culminou na elaboração do projeto integrado nesta área:

*A ideia original foi da Direção de Ensino de implantar o curso integrado de Mecânica. Na época, já discutiam dois integrados [Edificações e Eletrotécnica] e o de Mecânica foi o terceiro. As reuniões de início foram no auditório com os coordenadores e professores dos cursos. Cada professor falava como gostaria que fosse feito este sistema de integração das disciplinas do Ensino Médio com o Ensino Técnico. (Professor de Eletrotécnica, nº 08).*

Observemos em seu depoimento que a decisão pela oferta do curso integrado partiu da Direção de Ensino, sendo aceita pelos docentes da área técnica. A discussão se pautou no EMI como um sistema de integração das disciplinas do Ensino Médio com o Ensino Técnico e só a partir da aceitação dos docentes da área profissional, os da Formação Geral foram chamados a se envolver do processo.

Outra nuance do processo de elaboração das propostas do EMI no Instituto foi a discussão e, conseqüentemente, a decisão pela oferta dos cursos integrados. Esta não se fez a partir de uma discussão coletiva desde o início, em que professores da área técnica e de cultura geral se posicionaram e discutiram concepções e perspectivas que defendiam. Não só na área de Mecânica, mas em outras áreas também, a oferta dos cursos integrados começou a se delinear a partir do interesse da área profissional, para só depois envolver os docentes da

---

<sup>65</sup> O PROEP foi criado para financiar a Reforma da Educação Profissional da época e contou com orçamento na ordem de US\$ 500 milhões, metade financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e outros 50% divididos entre MEC e o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT).

área de Formação Geral.

Dessarte, inferimos que a decisão pela oferta do integrado se iniciou, sempre, tendo como parâmetro o interesse dos professores da área profissional, refletindo a hegemonia deste grupo não apenas na decisão pela oferta do EMI, mas também no processo de elaboração da proposta.

Outro aspecto preocupante foi o fato de os professores reduzirem sua compreensão do EMI a uma mera estratégia de integração curricular entre a Formação Geral e a Formação Profissional, não considerando seus fundamentos sócio-filosóficos e políticos ancorados na perspectiva de educação politécnica.

Definida a oferta do EMI de Eletrotécnica e de Mecânica, as discussões iniciais visando à elaboração dos projetos se iniciaram. Em sua “apresentação” se destaca que a construção coletiva do currículo foi marcada por conflitos de poder e de interesses. Reconhece-se, pois, os conflitos em torno de que saberes, visões de mundo, habilidades, valores, símbolos e significados viriam a compor a proposta dos cursos em discussão.

Na “apresentação” dos projetos dos cursos integrados se deixa transparecer o currículo como um “campo de disputa” em torno das intenções educativas e dos esforços pedagógicos pertinentes. Ao destacar, nesse item do documento, a “hegemonia do saber técnico-científico”, compreendemos uma nuance do desenvolvimento do currículo integrado no IFPB/*Campus* João Pessoa: um processo conflituoso em que a área técnica buscou e, algumas vezes, conseguiu se sobrepor às proposições da área de Formação Geral.

Segundo os projetos pedagógicos dos cursos integrados, as oficinas curriculares que se desenvolveram no Instituto primaram pela reflexão coletiva, pelo embate e pelo “pensar e repensar a educação” (CEFET-PB/COELT, 2006, p. 11; CEFET-PB/COMEC, 2006, p. 11) e sobre os rumos da Instituição. Nesse processo, se verificou a existência de relações de poder, tensões e conflitos de interesses conforme explicitado no trecho da apresentação dos referidos projetos:

São notórias as dificuldades enfrentadas na construção coletiva de currículo, no que se refere aos aspectos relacionados às relações sociais e de poder no interior da Instituição escolar, delineadas por interesses políticos, ideológicos, inclusive pela hegemonia do saber técnico-científico; bem como o desafio existente na definição de uma política curricular, na qual está implícito todo um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados. Respeitado a diversidade desse contexto os Projetos Pedagógicos dos cursos apresentados pretendem ser exequíveis pelo envolvimento de seus sujeitos desde a sua concepção e pela otimização da capacidade instalada desse Centro. (CEFET-PB/COELT, 2006, p. 5; CEFET-PB/COMEC, 2006, p.5).

Compreendemos com Ciavatta (2005, p. 98), que a opção pelo desenvolvimento da proposta de integração deva ser discutida na Instituição a partir de um “um movimento permanente de auto-reconhecimento social e institucional” em um processo envolvendo toda a comunidade educativa, sob o risco de se obstacularizar sua dimensão político-emancipatória.

Tal processo implica em um repensar coletivo da própria Instituição, em termos de seus objetivos e princípios, aspecto não relatado nos registros dos documentos e nas falas dos professores entrevistados. No caso do IFPB/*Campus* João Pessoa, a discussão sobre seus rumos teve um alcance limitado por não ter sido ampla (envolvido todos os segmentos da comunidade) e ter sido posta em termos da oferta ou não de cursos integrados como uma questão de cunho eminentemente pedagógico-curricular, sem ressaltar sua dimensão político-ideológica.

Ora, uma proposta que se pretende radical como o Ensino Médio Integrado implica no comprometimento político-ideológico dos que fazem a Instituição com a emancipação do sujeito humano, não podendo ser reduzida a uma preocupação estritamente curricular.

Nos projetos, identificamos referências explícitas acerca do pensar a Instituição como um espaço de “memória e de identidade”, indo ao encontro do que Ciavatta (2005) defende. Entretanto, a julgar pelas observações de docentes, não houve uma participação ampla e democrática da comunidade escolar na definição dos rumos do IFPB/*Campus* João Pessoa, dada a decisão da Direção em atender ao proposto pelo Decreto nº 5.154/2004 antes mesmo de a comunidade ser ouvida.

A questão passou a ser tratada em termos de identificar que cursos iriam aderir à proposta de integração e as medidas de articulação entre as áreas para compor e desenvolver a proposta curricular. De outra forma, a problemática em discussão não poderia ser compreendida pelos docentes nos termos estreitos de se decidir por voltar a um modelo de integrado do passado ou apenas de se definir que cursos técnicos seriam oferecidos na forma integrada ao Ensino Médio. Representava muito mais do que isto.

Haveria que se discutir de forma fundamentada as implicações político-ideológicas, epistemológicas, filosóficas e sociais de uma proposta de integração que, nos moldes defendidos pelos estudiosos da área Trabalho e Educação, avançaram no sentido da defesa de um Ensino Médio Integrado assumido como projeto de travessia para uma educação politécnica e de emancipação política, social e econômica. Tal nível de complexidade e de

aspectos não foram tratados nas discussões encampadas na Instituição.

As relações de poder se evidenciam em diversos momentos da elaboração da proposta dos cursos integrados, bem como no seu desenvolvimento no cotidiano da Instituição. Identificamos que a prevalência da área técnica também se fez presente na escolha do nome dos cursos, para se enfatizar que estaria se referindo a um Curso Técnico e, não, apenas a um Ensino Médio propedêutico. Vejamos depoimentos que trazem tal explicação:

*Então, o que a gente quis colocar com essa terminologia para chamar a atenção que o curso integrado não é Ensino Médio, é um curso técnico. É um curso técnico de nível médio, então por isso é que tem logo de cara: Ensino Técnico Integrado ao Médio. Alguns defenderam que era Ensino Médio Integrado ao Técnico, aí isso daria a entender que o curso técnico seria algo maior e que o Ensino Médio foi integrado a ele. Mas, a argumentação foi de colocar o contrário para destacar que era o Ensino Técnico. Também pela nossa vocação de escola profissionalizante, porque a gente vinha de vários anos tendo o Ensino Médio puro e o técnico subsequente separado. Então, a gente queria dar esse destaque mesmo que esse curso Ensino Médio é técnico mesmo, é profissionalizante. (Professor de Eletrotécnica, nº 01).*

*[...] aqui a gente inverte: Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, que a principal é a Educação Básica, mas aqui, pela força da vocação institucional, a gente faz primeiro o Técnico: Ensino Técnico Integrado ao Médio, que a gente chama ETIM. Já se tornou comum. Nos documentos do MEC, a gente tem que inverter – Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, mas aqui já entre os professores: “Você está dando aula onde? No ETIM, no subsequente e no Superior?” As vezes a gente usa [nas normatizações internas] por descuido, mas não é para adotar, mas em memos, até em circulares, convocação para reunião se usa muito. (Pedagoga, nº 02).*

Os depoimentos que trazemos nos permitem inferir que a preocupação com a profissionalização, inerente a uma Instituição de EPT, ganhou destaque desde o processo de escolha do nome do curso. Na visão do professor, ex-coordenador da área de Eletrotécnica, o objetivo era de superar a ideia de um Ensino Médio apenas propedêutico, ofertado na Instituição a partir da edição do Decreto nº 2.208/1997, e dar destaque à perspectiva profissionalizante assumida.

Entretanto, a pedagoga que coordenou mais diretamente as discussões à época destacou que o processo foi marcado pela “força da vocação institucional” e o curso, refletindo um viés profissionalizante, ao contrário da denominação original de Ensino Médio Integrado, passou a ser conhecido internamente como “*Ensino Técnico Integrado ao Médio*”,

indo de encontro aos princípios e fundamentos da proposta de EMI, motivo pelo qual a Instituição cuidou em adotar a terminologia original nos documentos oficiais.

Quanto à elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos integrados, a maioria dos professores entrevistados destacou que este processo contou com a presença de docentes de diversas áreas (Formação Geral e cada área técnica específica), por meio de comissões, grupos de trabalho e iniciativas individuais. Entretanto, a participação das áreas/disciplinas variou nos diferentes momentos de discussão.

*Quando o Decreto [nº 5.154/2004] foi aprovado e de fato foi autorizado a Escola a elaborar seus projetos pedagógicos, a comunidade inteira foi convidada a participar dessas discussões. Isso em auditórios para definir os alicerces desse curso. Então, antes de se pensar nos projetos pedagógicos, começou-se a se pensar na estrutura desse curso. Por exemplo, a duração dele, a organização da estrutura dos cursos que iriam funcionar. (Professor de Eletrotécnica, nº 01).*

*Houve a participação, alguns professores da disciplina, a gente indicava, só que como foram criados muitos cursos, era aquela dificuldade de reuniões constantes porque o professor da minha área nunca atende a um curso, ele atende a vários cursos. (Professor de Matemática, nº 13).*

*Comissões foram formadas, para cada curso havia um professor da área de Inglês ou de Português, e aí em houve um momento específico num determinado local e as pessoas fizeram as discussões com a representação da área. (Professora de Língua Inglesa, nº 15).*

As reuniões, em diferentes momentos e envolvendo grupos diversos, foram desenvolvidas com o apoio do Setor Pedagógico da Instituição, com destaque para a liderança de uma de suas pedagogas, na época, à frente da Gerência Educacional do Ensino Básico e Técnico, em articulação com os demais gestores da área de ensino.

Com a colaboração dos coordenadores de áreas (Formação Geral e Formação Profissional), as reuniões se desdobraram em encontros específicos, considerados importantes para favorecer o entendimento e a posição de cada grupo em relação aos aspectos discutidos nessa fase inicial de elaboração da proposta.

Nas coordenações das áreas de Eletrotécnica e de Mecânica, novas reuniões foram articuladas com menor número de participantes para discutir questões postas nas reuniões gerais. Dessas reuniões específicas, saíram posições e propostas que foram alvo de novas discussões em reuniões mais amplas. Vejamos as observações trazidas por professores da área técnica:

*Nessas reuniões, teve a participação tanto da parte técnica, quanto da Formação Geral. Eu não me lembro hoje se saiu portaria, mas tinha um grupo de três ou quatro da parte técnica e da parte geral era mais difícil de juntar porque é bem diverso. (Professor de Mecânica, nº 04).*

*Foi formada uma comissão na Escola, e essa comissão trabalhou internamente, cada curso tinha sua comissão. Eu não fazia parte da comissão do Curso Técnico Integrado de Mecânica, essa comissão tinha professores das diversas áreas. Nós colocamos algumas sugestões relacionadas à nossa parte aqui de Mecânica, mas na comissão geral tinha professores de todas as coordenações e os nossos representantes de Mecânica estavam lá. Então esses representantes participavam tanto da nossa área, quanto participavam lá. Eu participei só dessa primeira, da nossa área, não da que construiu o todo, construímos só a nossa parte aqui. (Professor de Mecânica, nº 03).*

Centrando a atenção sobre a necessidade de organização curricular dos cursos prestes a iniciar, os professores foram envolvidos em discussões e planejamentos visando estruturar o formato dos cursos sem uma compreensão mais aprofundada dos fundamentos da proposta de EMI.

Inicialmente, a partir da proposição de um fórum de coordenadores de curso, foi organizado um encontro fora do espaço institucional, visando à concentração de esforços em torno da discussão e delineamento do perfil de formação que norteou a elaboração dos projetos de curso integrados, conforme relatado a seguir:

*A Direção de Ensino da Escola, na época, aceitou a ideia e a reunião foi marcada para um hotel. E a Escola fez todo esforço para promover esse ambiente de reunião, foram dois ou três dias, ficamos lá, almoçamos lá. Se eu me lembro bem, a discussão do perfil foi o primeiro ponto. A outra ideia também que a Pedagogia colocou e foi bem aceita foi fazer um projeto pedagógico único. O que vai variar de uma habilitação para outra vai ser a sua habilitação em si. A sua especificidade, a sua habilitação. Toda a fundamentação teórica, o perfil também, variando de uma habilitação para outra a relação de competências e depois o desdobramento nas disciplinas. E a ideia era ter um ensino integrado único, uma proposta unificada variando as habilitações. Então, nós trabalhamos inicialmente num perfil de formação, que foi construído em grupo. Foi lá no salão de reuniões, professores do Ensino Médio de todas as áreas. Se eu não me engano foi representação, cada coordenação levou um grupo de professores. Foram colocados pontos chaves na hora, então dali houve a discussão e montamos a frase que resumia todas aquelas ideias do perfil e que esse perfil valeria para qualquer habilitação. (Professor de Eletrotécnica, nº 01).*

Após ser definido o perfil de formação pretendido, se iniciaram as discussões com vistas à configuração do desenho da matriz curricular do curso, conforme relatado pelas pedagogas:

*Nós construímos isso coletivo, então o que foi colocado desses três cursos inicialmente, foi colocado com a participação de todos em várias reuniões. Houve um envolvimento maior. [Foi] construído junto com eles, e uma questão que foi muito importante é que a gente partiu de um perfil e não de uma matriz curricular. Foi um novo caminhar, um caminhar diferente da construção curricular antes que começava com uma grade com disciplina depois se discutia quem iria formar. Aí, a gente começou com a discussão do perfil. (Pedagoga, nº 02).*

*Então, a gente começou a discutir com os professores. Eu lembro que, na época, que a gente construiu... Foi muito bom, houve uma capacitação de professores, houve todo um trabalho em grupo, uma construção: Que profissional a gente está querendo formar? Qual o perfil? Quais os conhecimentos necessários? Que disciplinas? Como é que a gente vai organizar isso? O caminho inverso do que a gente fazia anteriormente, porque geralmente era assim: uma reforma ou então elaboração de um projeto, então “vamos para a grade”, “vamos para a disciplina”, “eu quero ver a carga horária”. (Pedagoga e Chefe do DAE, nº 01).*

Percebemos nos comentários das pedagogas uma mudança significativa no processo de elaboração do currículo, comparando com o período da vigência do Decreto nº 2.208/1997. Com o novo Decreto, a elaboração se deu a partir da referência do perfil de formação pretendido. Entretanto, na prática, prevaleceu para alguns docentes a atenção sobre a distribuição e negociação de carga horária.

Nas oficinas e reuniões com vistas a elaboração dos projetos, identificamos que as questões de ordem prática e objetiva prevaleceram como alvo de interesse de boa parte dos professores. A pedagoga, chefe do DAE, situou que os mesmos preferiam que o Setor Pedagógico se utilizasse de abordagem mais instrumental, como percebido a seguir:

*[...] a gente tem professores que se dispõem a fazer, têm interesse, mas também tem aquela coisa: “Na pedagogia, vocês deviam dizer como é que a gente faz.” A questão da receita. “Diga aí: primeiro eu faço isso, depois...” “Não professor, na verdade a gente vai construir isso junto, ninguém vai chegar e dizendo: Faça assim, que dá certo. A gente vai estar aqui discutindo.” E a pedagogia tem essa perspectiva de estar assessorando, mas essa construção é coletiva. (Pedagoga e Chefe do DAE, nº 01).*

Identificamos que boa parte dos professores reagia às iniciativas da Pedagogia que giravam em torno de discussões de fundo teórico, conforme percebido nos comentários, a seguir:

*[...] como toda reunião que é feita, nem sempre todos vão, mas, às vezes, vai um número considerável. Normalmente, vão mais professores de Formação Geral [...] Acho que aquela visão extremamente utilitária ou utilitarista dos professores de formação específica de Engenharia e tudo o mais, que acham que são discussões que não levam a nada. Então, muitos não querem participar ou, às vezes, quando aparecem lá: “Ah, a gente sempre discute isso, mas nunca chega a nada, fica sempre nisso.” (Professor de Eletrotécnica, nº 04).*

*O pessoal da Pedagogia falava muito de ...[referindo-se à integração], mas a nossa parte é a de execução, de construção do currículo na questão de carga horária. A gente recebe e tal [textos], agora a gente não tem muita... [paciência] de estar lendo e tal. Nós nos preocupamos mais com o que nós vamos fazer. (Professor de Eletrotécnica, nº 05).*

*Essa questão de currículo, ela fica mais para o pessoal da Pedagogia, porque tem mais visão dessa parte. Não participei dos encontros, mas houve encontros, porque na época estava fora de sala de aula e não participei, mas toda mudança que há aqui, há uma interação de todo mundo, há reuniões, essa coisa todinha para poder fazer essa mudança. (Professor de Biologia, nº 17).*

A partir desses depoimentos, compreendemos que o processo de discussão sobre os fundamentos e princípios do Ensino Médio Integrado foi comprometido em seu alcance, mesmo aqueles aspectos mais relacionados à questão curricular foram pouco discutidos, dado o desinteresse dos professores por temáticas que julgavam não diretamente aplicáveis a sua prática pedagógica concreta.

Dessa forma, inferimos que o marco teórico da proposta de EMI, ancorada nos fundamentos político-ideológicos e filosóficos da educação politécnica, teve menor espaço de discussão e estudo nas oficinas e encontros pedagógicos que culminaram na elaboração dos projetos.

Segundo o depoimento do professor, ex-coordenador da área de Eletrotécnica, após definido o perfil de formação pretendido para os cursos integrados, passou-se a discutir a possibilidade de integração curricular a partir da apresentação do conteúdo pelos professores da Formação Geral. Na sequência, os docentes da área técnica identificaram quais daqueles

conteúdos diziam respeito às suas disciplinas.

A integração, pois, foi traduzida no atendimento das necessidades da área profissional pelas disciplinas de cultura geral, como podemos perceber nos comentários que se seguem:

*Depois [de definido o perfil] houve um segundo momento para a gente trabalhar a matriz curricular ainda em conjunto nesse grupão, com todas as áreas. Aí, foi uma briga no bom sentido, que foi o momento para dividir a carga horária para atender Ensino Médio e atender a carga horária também mínima do profissionalizante de cada área, que no nosso caso era 1200h. (Professor de Eletrotécnica, nº 01).*

*Cada professor dava uma sugestão e aquele conteúdo, por exemplo, o professor do Ensino Básico falava do conteúdo dele, e o professor do técnico dizia se aquele conteúdo fazia parte daquela disciplina técnica. (Professor de Eletrotécnica, nº 08).*

Dessarte, a perspectiva de atendimento às necessidades da formação técnica prevaleceu como critério de “integração” entre disciplinas. Tal entendimento nos remete à delimitação de áreas de conhecimento de maior prestígio, como reflexo de relações de poder, em uma Instituição historicamente voltada para a profissionalização.

Na elaboração das propostas de EMI, a atenção recaiu sobre a identificação de estratégias de integração curricular, como a interface. Segundo o projeto, seriam consideradas disciplinas de interface aquelas de Formação Geral ou de preparação básica para o trabalho necessárias para cursos profissionais com os quais mantivessem afinidade. (CEFET-PB/COELT, 2006; CEFET-PB/COMEC, 2006).

Pelo depoimento dos professores, a interface foi definida mediante a localização da chamada “zona de sobreamento”. Alguns conteúdos considerados de “preparação para o trabalho” eram também contabilizados na carga horária da Formação Geral, resultando na redução da carga horária total do curso. Observemos a explicação que se segue sobre como essa questão foi tratada na Instituição:

*[...] tínhamos que respeitar a carga horária do Médio, a carga horária mínima também. E até a gente entender aquela área de sobreamento, eu não me recordo a expressão, era um termozinho que dizia a área de... interface, o que poderia ter e o que não poderia ter. De início, a Pedagogia também tinha dúvida, mas isso foi aos poucos sendo esclarecido e com essa interface, essa área de sobreamento... Era tanto, que a gente brincava que era disciplina que contava “lá e lô”, disciplina que contava carga horária para o Técnico, e a mesma contava para o Médio, e era isso que*

*possibilitava o encaixe de dois cursos num tempo razoável. Se não fosse isso, teríamos que usar dois turnos. Cada área profissional procurou identificar a disciplina que tivesse o perfil de Formação Geral e de Formação Profissional. (Professor de Eletrotécnica, nº 01).*

*Na época, tinha uma briga entre aspas porque quando se decidiu pela integração, você tinha que cortar horas-aula, tanto de uma parte quanto de outra. Se, simplesmente, você juntasse a carga horária do Ensino Médio com a carga horária do Ensino Técnico você ia ficar com um curso enorme, que ia precisar talvez de dois períodos. Como isso era inviável, tinha que ter uma aglutinação das forças. Então, as conversas foram no sentido de procurar ver os sombreamentos, o que era visto no Ensino Médio que no Ensino Técnico estava sendo repetitivo, para que isso não ocorresse. (Professor de Mecânica, nº 04).*

Diante dos depoimentos dos professores, compreendemos que no processo de elaboração da proposta do Integrado, a questão da definição da carga horária das disciplinas ganhou destaque, sendo um processo marcado por tensões e disputas. Nesse contexto, a interface foi uma estratégia que favoreceu o “*encaixe de dois cursos num tempo razoável*”.

Tal situação nos remete a Ramos (2005), quando afirma que a interface não significa necessariamente que o trabalho pedagógico se desenvolva de forma integrada, uma vez que não implica que esteja havendo a articulação dos conhecimentos da Formação Geral com os da Formação Profissional, a partir dos eixos do trabalho, da ciência e da cultura.

A julgar pelo depoimento anteriormente citado, com a interface, a intenção que prevaleceu foi a do ajuste de cargas horárias, evitando-se cursos muito longos e “acomodando” os conteúdos da Formação Geral e Profissional, em disputa, em um mesmo turno. Entretanto, trazemos a contribuição da pedagoga, ex-chefe da Gerência Educacional do Ensino Básico e Técnico, que acompanhou de forma mais efetiva este processo com outro destaque sobre a questão:

*A matriz curricular, mesmo a de Eletrotécnica, na construção, a gente já tentou garantir uma integração que tivesse interface, por exemplo, Física e Eletricidade Básica. Essas duas áreas de conhecimento estão sobrepostas, uma não anula a outra, e também não há a necessidade de um trabalho aqui com Física e aqui com Eletricidade. Então, essa carga horária aqui já foi integrada. Se é de eu trabalhar 180 h com as duas, eu trabalho 90, porque eu trabalho integrando as duas. Nesse processo, a professora de Eletricidade Básica tem mais condições de trabalhar o conhecimento integrado, então não há a necessidade de trabalhar dois professores. Nesse caso aí, a engenheira, no caso, trabalhou bem a Física, porque ela trabalhou desde laboratório, já*

*com a experiência. A Eletricidade Básica incorpora a Física I do Ensino Médio, é uma só, a integração foi na matriz. Não necessitou de dois professores se integrarem para isso acontecer, a própria matriz garantiu muito isso. (Pedagoga, nº 02).*

Para a pedagoga, a interface significou, na prática, a garantia da integração “na matriz”, julgando que a própria carga horária já seria integrada (“se é de eu trabalhar 180 h com as duas, eu trabalho 90, porque eu trabalho integrando as duas”). Observemos que o que se sobressaiu em sua fala foi a interface como sinônimo de fusão de cargas horárias, sendo a disciplina, no caso Eletricidade Básica, assumida por uma professora da área técnica, considerada capaz de trabalhar os conhecimentos da Física em observância à necessidade da Formação Profissional.

Assim, a Física do 1º ano no Curso Técnico Integrado de Eletrotécnica, apresentada no projeto como disciplina de interface com Eletricidade Básica I, passou a contemplar não apenas os fundamentos científicos de sua área de conhecimento, mas a priorizar aqueles necessários à apropriação dos princípios básicos da Eletricidade.

A partir dessa compreensão, se optou pela escolha de um professor da área profissionalizante para lecionar essa disciplina, por se entender que este teria os conhecimentos teórico-práticos necessários para trabalhá-la numa perspectiva instrumental. Vejamos como esta situação é avaliada por um professor de Biologia, ex-chefe da Unidade Acadêmica de Formação Geral:

*Ficou até mais interessante do que ele era antigamente. Vou falar na questão de Eletrotécnica que tem Física. Então, a Física Básica ficou sendo dada pelos próprios professores da Eletrotécnica, dos profissionais de Eletrotécnica, que antigamente era dada pelo pessoal da cultura geral; já a Física 2 e 3 são dadas pelo pessoal da cultura geral. Eu acho que é bom, melhorou, contribui no seguinte sentido, de você direcionar mais determinadas disciplinas para o curso. (Professor de Biologia, nº 17).*

Tal situação nos permite inferir que o foco da interface foi a abordagem dos fundamentos científicos (Física) segundo uma perspectiva aplicada à Eletricidade, prevalecendo o princípio educativo do trabalho apenas como contexto.

A opção pela escolha de apenas um professor para ministrar a disciplina não implica, *a priori*, que a integração se efetive na prática. O entendimento de ser mais viável um professor a dois ministrar a disciplina nos remete à dificuldade, na Instituição, de articulação

entre os mesmos e à problemática do número excessivo de aulas e turmas a cargo dos professores.

Para assumir uma perspectiva integrada, é necessário que os professores de disciplinas de interface (Formação Geral e Profissional) contem com a oportunidade de discutir entre si a perspectiva e objetivos pretendidos e planejar coletivamente os trabalhos. Para isto, é fundamental o apoio pedagógico que os auxilie no desenvolvimento de uma prática docente que contribua para o desenvolvimento dos “[...] conceitos básicos das diferentes ciências mediante um modo ou método crítico de pensar a realidade.” (FRIGOTTO, 2004, p. 63).

Nesse sentido, trazemos uma contribuição de Ramos (2005, p. 119-120), quando discute tal perspectiva, exemplificando a necessidade de tratar o trabalho como princípio educativo, considerado em sua dimensão histórica e ontológica:

Por exemplo, a eletricidade como força natural abstrata existe mesmo antes de sua apropriação como força produtiva, mas não operava na história. Enquanto era uma hipótese para a ciência natural, era um “nada” histórico até que passa a se constituir como conhecimento que impulsiona a produção da existência humana sobre bases materiais e sociais concretas. Assim, é a partir do conhecimento na sua forma mais contemporânea que se pode compreender a realidade e a própria ciência na sua historicidade.

A partir da contribuição de Ramos (2005), compreendemos que não é o fato de um professor da área de Eletricidade ministrar a disciplina como interface da Física, que esteja tratando o conteúdo de forma integrada. Há que se questionar se este conteúdo está sendo trabalhado numa perspectiva apenas linear e aditiva, em que a ciência (Física) está a serviço da área profissional, numa relação prescritiva de submissão à lógica da produção, perdendo de vista a dimensão histórica e dialética dos conhecimentos trabalhados.

Entretanto, tal perspectiva epistemológica se fez presente no marco teórico dos projetos pedagógicos dos cursos, sendo destacada, pelo menos no plano do discurso, a necessidade de um tratamento que favorecesse o domínio dos “[...] fundamentos das diversas ciências [facultando] aos jovens a capacidade analítica tanto dos processos técnicos que engendram o sistema produtivo quanto das relações sociais que regulam a quem e quantos se destina a riqueza produzida.” (CEFET-PB/COELT, 2006, p. 13; CEFET-PB/COMEC, 2006, p. 13).

Diante o exposto, compreendemos que a “*força da vocação institucional*” também se refletiu na elaboração do currículo do EMI de Eletrotécnica e de Mecânica, em que a

perspectiva de integração que prevaleceu foi a preocupação com o atendimento às necessidades da formação técnica pelas disciplinas de Formação Geral.

A compreensão de integração que se refletiu na proposta curricular dos cursos em análise se assemelha à ideia de disciplinaridade cruzada (JANTSCH apud TORRES SANTOMÉ, 1998), em que a comunicação entre as disciplinas está desequilibrada, pois a área técnica se impõe perante as demais (disciplinas de Formação Geral), aspecto sobre o qual nos deteremos oportunamente.

Tal perspectiva de integração tem como consequência a responsabilização unilateral dos professores da área de Formação Geral pelas iniciativas de integração. Vejamos um dos depoimentos que merece destaque, reforçado no grupo focal de Mecânica:

*E não é querendo sempre jogar o problema 'pro' outro, mas essa integração para existir vai ter que ter o interesse maior do pessoal da área geral. Dele, por quê? Porque é na vinda para dentro da área técnica, vendo o que a profissão exige, que ele consegue dar uma aula de Matemática, de Português focada. Por quê? Porque veja bem, para que eu possa dar aula da parte técnica, a não ser conhecimentos básicos de Matemática, Português, aqueles conhecimentos, eu não preciso de nenhuma coisa mais focada. Agora, para eles darem lá uma aula de Matemática em Mecânica diferente do que é de Eletrotécnica, eles precisam da gente. Que a gente repasse as necessidades, que eles venham dentro do laboratório, que eles participem. (Professor de Mecânica, nº 04).*

*Eu lembro das reuniões, que um professor lá perguntou coisas e ele disse que viria aqui, mas ele só fez anotar. Eu acho que tem de partir de lá. (Professor de Mecânica, nº 06).*

Os professores da área de Mecânica defenderam a aproximação entre professores da Formação Geral e da área profissional. Para eles, tratava-se de uma alternativa que não apenas contribuiria para a profissionalização dos estudantes, mas para dar um novo sentido às disciplinas de cultura geral.

Para o docente nº 04, os professores da área técnica teriam conhecimento teórico-prático suficiente para ministrar a disciplina em observância aos fundamentos científicos relevantes para o curso, que são oriundos das diversas disciplinas da Formação Geral. Assim, seria a área de cultura geral a buscar essa aproximação (“eles precisam da gente”), tendo em vista desenvolver um trabalho mais focado com os estudantes, resgatando o sentido e a valorização de sua disciplina na proposta de curso integrado.

Tal compreensão nos permite inferir que a integração, mesmo percebida nos moldes

estreitos de uma mera articulação curricular, tende a ser comprometida em seus resultados, pois não se partilham responsabilidades entre todos os professores. A responsabilidade recai sobre um dos polos – a Formação Geral, contrariando a perspectiva de uma proposta pedagógica que se pretenda integrada.

Diante das considerações postas, compreendemos o quão conflituoso foi o processo de elaboração do projeto pedagógico dos cursos em análise, se fazendo refletir em seu texto e nos depoimentos de vários professores. Não obstante o marco teórico dos projetos análise contemple alguns princípios da educação politécnica, isto não significa que tal perspectiva tenha sido assumida pelos docentes da Instituição. Ademais, em alguns trechos dos projetos encontramos referências que se conflitam com os ideais da politecnia, e nos discursos de professores, identificamos concepções que, por vezes, se conflitam com esta fundamentação teórica apresentada como balizadora dos cursos integrados. Ou mesmo, eles demonstram desconhecer ou não se interessar por tais discussões de cunho filosófico e político-ideológico, mas, apenas, com questões de natureza pedagógica eminentemente instrumental.

No próximo capítulo, discutiremos como a proposta de Ensino Médio Integrado de Eletrotécnica e de Mecânica se materializou no IFPB/*Campus* João Pessoa na visão de seus professores e da equipe pedagógica.

## **7 ENSINO MÉDIO INTEGRADO: A VIVÊNCIA DA PROPOSTA NO IFPB/CAMPUS JOÃO PESSOA NA VISÃO DE SEUS PROFESSORES E DA EQUIPE PEDAGÓGICA**

Para discutirmos a vivência do EMI, nos deteremos, inicialmente, sobre os aspectos de natureza político-organizacional e pedagógica, destacados pelos professores, como elementos que dificultaram o desenvolvimento da proposta dos cursos integrados de Eletrotécnica e de Mecânica no IFPB/*Campus* João Pessoa.

Ao final, discutiremos o desenvolvimento da proposta do Ensino Médio Integrado de Eletrotécnica e de Mecânica no cotidiano da Instituição, voltando a atenção sobre a organização do trabalho pedagógico dos cursos e analisaremos em que medida o EMI, no IFPB/*Campus* João Pessoa, assumiu uma perspectiva de projeto de travessia para uma educação politécnica de emancipação política, social e econômica.

Em nossas análises, nos pautamos nos Projetos Pedagógicos do “*Curso Técnico Integrado em Eletrotécnica*” e do “*Curso Técnico Integrado em Mecânica*” junto a depoimentos dos entrevistados (professores e equipe pedagógica) e participantes das sessões de grupo focal, além de outros documentos e materiais disponibilizados por alguns professores, planos de ensino, planejamentos e relatórios referentes a reuniões coordenadas pelo Setor Pedagógico.

### **7.1 O desenvolvimento da proposta do EMI no IFPB/*Campus* João Pessoa: dificuldades e implicações de natureza político-organizacional e pedagógica**

Nesse item, discutiremos alguns aspectos destacados pelos professores como elementos que dificultaram o desenvolvimento da proposta pedagógica dos cursos técnicos integrados de Eletrotécnica e de Mecânica no IFPB/*Campus* João Pessoa.

Ouvidos os professores envolvidos com o EMI de Eletrotécnica e de Mecânica, ficou patente o insuficiente entendimento da concepção de integração, bem como a dificuldade de desenvolvê-la na prática cotidiana. Entretanto, outras dificuldades na vivência desses cursos foram evidenciadas, podendo ser categorizadas como de natureza político-organizacional (processo de ifetização e de expansão, vocação institucional, modelo de gestão do Instituto) e

pedagógica (apoio pedagógico aos docentes, acompanhamento e avaliação do desenvolvimento da proposta, condições de trabalho docente).

É importante destacar que tais aspectos se articulavam, se interpenetravam e se influenciavam mutuamente na dinâmica de funcionamento da Instituição e, portanto, não podem ser considerados como aspectos isolados e estanques. Entretanto, serão apresentados separadamente com vistas a tornar a apresentação mais didática.

### **7.1.1 A criação do Instituto e sua expansão**

Desde as primeiras sessões de grupo focal, foram feitas considerações quanto ao impacto da expansão do IFPB e da construção dessa nova institucionalidade recentemente criada – os institutos federais – sobre o desenvolvimento dos cursos. Esses processos foram indicados pelos participantes da pesquisa como aspectos que interferiram negativamente na vivência da proposta do EMI.

Na visão de muitos professores, a nova identidade institucional representada pela transformação do CEFET-PB em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba e o plano de expansão impulsionado se destacaram como prioridades institucionais. Diante de tal constatação, retomamos, em entrevista, a questão visando compreender como esses processos interferiram no desenvolvimento dos projetos pedagógicos dos cursos de EMI em análise no IFPB/*Campus* João Pessoa.

Nas interações dos professores em três diferentes sessões de grupos focais (Ensino Médio, Eletrotécnica e Mecânica) e em entrevistas realizadas, foi ressaltado o conturbado processo de constituição da nova identidade institucional, que implicou na necessidade de um novo ordenamento jurídico (estatuto, regimento e normatizações internas), na redefinição de sua estrutura organizacional e de uma nova política educacional para a Instituição.

No ano de 2008, a Instituição desenvolveu uma série de ações visando à ifetização, a saber: consulta à comunidade sobre o interesse pela adesão à nova institucionalidade, sondagem de interesse de outras Instituições Federais de EPT para composição de uma proposta conjunta de adesão à Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007, elaboração do Projeto de Ifetização e de seu plano de expansão.

Em consequência da aprovação do projeto de ifetização, nos anos posteriores, as atenções se voltaram para a definição da nova identidade institucional e a expansão do Instituto em suas diversas fases. Tais iniciativas receberam forte atenção de seus gestores, em

especial no *Campus* João Pessoa, onde foi instaurada a Reitoria do IFPB.

Para os docentes das diversas áreas do IFPB/*Campus* João Pessoa, a ifetização e a expansão do IFPB interferiram no desenvolvimento da proposta do EMI resultando na pouca atenção dada ao acompanhamento e avaliação dos cursos, bem como à retomada de estudos, planejamentos e discussões pedagógicas sobre a proposta e seus fundamentos.<sup>66</sup>

Dito de outra forma, devido à criação do Instituto e ao plano de expansão empreendido, as ações de apoio pedagógico aos professores envolvidos com a proposta do EMI foram, em certa medida, postergadas. Dentre as ações priorizadas, ganhou destaque as relacionadas à expansão física do Instituto, como assinala um professor:

*Nós estamos, agora, num momento bastante feliz ou infeliz de avaliação do trabalho. Num momento de mudança dentro da estrutura, mudança também identitária para mudar dentro do que a gente quer. E toda prioridade é a preocupação com a expansão da estrutura física, da burocracia; e o fazer pedagógico está esquecido, para lá na frente se retomar. Nesse complexo de identidade que, com certeza, na situação que [menciona o nome de outra professora da sessão] falou, já era difícil, agora é bem mais grave e, aí, parece que a estamos de stand bye porque o fazer pedagógico fica por mais quatro ou cinco anos, nessa faixa... Quando a expansão já estiver bem resolvida. Parece, que nossa situação é exatamente essa. (Professor de Língua Portuguesa, nº 01).*

Para situar a amplitude de ações que tiveram lugar no IFPB com o processo de constituição da sua nova institucionalidade e sua expansão, identificamos no sítio do IFPB, em alguns boletins de serviço referentes ao período de 2008 a 2011<sup>67</sup>, portarias constituindo comissões envolvidas nas seguintes ações: conduzir os trabalhos de elaboração do Estatuto e do Projeto de Desenvolvimento Institucional do IFPB; presidir audiências públicas nos municípios previstos para implantação de novas unidades; operacionalizar os processos seletivos dos novos *campi*; encaminhar os processos eleitorais para escolha de dirigentes de alguns *campi*; elaborar as Diretrizes para a Gestão das Atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão do IFPB (proposta para discussão), dentre outros relativos a processos licitatórios diversos (obras, serviços terceirizados, bens de consumo e permanente).

No que se refere às demandas de natureza eminentemente pedagógica provocadas

<sup>66</sup> A partir desse trecho, faremos uso de um quadro para destacar algumas de nossas conclusões.

<sup>67</sup> Boletins de serviço emitidos pela Diretoria de Gestão de Pessoas do IFPB (Lei nº 4.965/1966) que dispõe sobre a publicação dos atos relativos aos servidores públicos civis do Poder Executivo, disponíveis no sítio da Instituição: <http://www.ifpb.edu.br/institucional/atos-administrativos/boletins/>

pelo processo de ifetização e expansão, as ações giraram em torno da revisão de regulamentos didáticos para cursos técnicos e superiores; de elaboração de projetos pedagógicos de cursos; emissão de pareceres em projetos e planos de curso; operacionalização de processos seletivos e elaboração instrumentos normativos diversos, que passaram a regulamentar o funcionamento pedagógico da Instituição.

As ações priorizadas foram de cunho organizacional, estrutural e pedagógico de alcance sistêmico, ou seja, balizadoras da organização e funcionamento geral dos *campi*. O fato de no *Campus* João Pessoa ser instaurada a Reitoria, responsável pelo projeto de ifetização e sua expansão, contribuiu para que seus professores se envolvessem mais diretamente nesse processo.

Nesse cenário, a experiência consolidada dos docentes foi considerada fundamental para fazer caminhar o processo de expansão do Instituto em suas diversas fases, haja vista se precisar de pessoal experiente e preparado para assumir os trabalhos de instauração dos novos *campi*.

Muitos professores do IFPB/*Campus* João Pessoa participaram de reuniões em que o processo de ifetização e a expansão do Instituto foram tratados de forma direta ou indireta. Sobre a sua participação nesse processo, destacamos o excerto que se segue:

*Eu não diria que tem prejudicado, mas que tem deixado mais lento [o Instituto] porque, de uma forma ou de outra, a Instituição ficou mais pesada. Ela tem que dar uma certa assistência a novas unidades que estão aparecendo, e nós estamos com alguns professores saindo, até mesmo professores substitutos que estão saindo e não estão sendo repostos e fica meio complexo isso daí. (Professor de Mecânica, nº 03).*

O aproveitamento da *expertise* de muitos professores do IFPB/*Campus* João Pessoa para atender à necessidade do projeto de expansão, então em andamento, resultou na rotatividade de pessoal em funções gratificadas nessa Instituição. As constantes alterações em seu quadro de gestores foram motivadas tanto pela saída de docentes para assumir funções gratificadas em outros *campi*, quanto pela mudança no organograma da Instituição, com a extinção de cargos e criação de outros.

A partir da análise de alguns boletins de serviço do período de 2008 a 2011, identificamos uma rotatividade significativa no preenchimento de cargos comissionados. Para situar, em 2008, dos oito professores que assumiam algum cargo de gestão, até a conclusão da nossa pesquisa, apenas um deles permaneceu no cargo, além de uma pedagoga que continuou

à frente do DAE. A maioria passou a assumir novos cargos, alguns, inclusive, em outras unidades do IFPB. No *Campus* João Pessoa, alguns professores assumiram cargos comissionados em outras unidades, resultando em alterações no corpo docente inicialmente envolvido com os cursos integrados.

*Outra coisa, a dinâmica da folha dos professores é muito grande, o cara está aqui, aí, vai sair para assumir um outro IF ou uma UNED, aí já quebra. Aí, outro professor sai também, porque de dois portugueses que se aposentaram, dois saíram para cargos executivos no campus de Campina Grande, então isto vai quebrando o quadro e a gente nunca chega a amadurecer projetos, desenvolver ideias. (Professor de Língua Portuguesa, nº 02).*

A oscilação do quadro de professores envolvidos com a proposta do Integrado também foi um elemento complicador, haja vista não haver uma equipe docente própria voltada para o desenvolvimento de projetos pedagógicos de cursos integrados. E, como destacamos anteriormente, os professores não assumiam turmas apenas de um curso ou modalidade.

Nesse contexto atribulado de mudanças impostas pela nova institucionalidade, alguns professores apontaram que ainda não haviam nem sedimentado as mudanças como CEFET e já foram envolvidos na ifetização. Para eles, esse processo resultou na descaracterização do IFPB, e a Instituição não tinha condições de atender à variedade de demandas que estava sendo chamada a assumir. Vejamos trechos em que alguns docentes se posicionaram em relação aos efeitos da expansão:

*A estrutura cresceu! Nós somos vítimas das políticas educacionais dos vários modelos. Nós não somos culpados, agora que está perdendo a personalidade da escola assim como Escola Técnica de formação técnica mesmo, lentamente está perdendo. É difícil administrar todo esse universo, quanto maior for, mais difícil de administrar é. E, daqui a pouco, ninguém sabe mais o que é: IFET, CEFET... (Professor de Eletrotécnica, nº 09).*

*A quantidade de curso cresceu, surgiram os grupos de pesquisa, surgem novas [demandas], por exemplo, o ensino à distância... Já é um leque, já é cobrado mais para participar desses cursos, desses núcleos de produção de material, ministrar aulas, a tecnologias de informação e de comunicação. Então, interferiu no trabalho da gente. Eu posso trabalhar as TICs, mas eu não vou ter um substituto para mim. Então, a minha carga-horária vai aumentar, acúmulo de trabalho, acúmulo de reunião e pouco proveito. (Professor de Língua Portuguesa, nº 02).*

*A Escola foi descaracterizada, uma Escola que tinha sua vocação clara, seu objetivo muito claro, o que nós fazíamos com uma certa excelência, na época em que fazíamos só formação técnica. Agora, a nossa Instituição virou uma Instituição de “faz tudo”. Faz tudo aqui, toda ideia nova que o governo tem na área de educação, coloca para o Instituto fazer, tudo! Então, hoje, nós fazemos de A a Z. (Professor de Eletrotécnica, nº 01).*

No primeiro depoimento, o professor de Eletrotécnica fez referência aos docentes como “*vítimas das políticas educacionais dos vários modelos*”. Embora por um lado tal afirmação possa ser aceita, pela forma como tais políticas se fazem chegar às Instituições, entendemos que ao serem “transpostas” para contextos locais específicos, as mesmas sofrem uma recontextualização. Nesse processo, entram em jogo as limitações e potencialidades políticas, econômicas e culturais da região e da comunidade em que a Instituição se situa e de seus membros (ZIBAS, 2002).

Entendemos que vitimizar o professor é reduzi-lo a mero executor material das políticas educacionais. Ao contrário, compreendemos que o seu desenvolvimento no âmbito das instituições é marcado por negociações, conflitos de interesses e reinterpretações em disputa, e o professor é fundamental nesse processo, dada a sua *expertise* e a centralidade da função que exerce no seio das instituições educativas.

Como afirma Zibas (2002, p. 72), os filtros institucionais ressignificam as políticas originalmente concebidas, pois no contexto escolar há “[...] estruturas culturais e políticas historicamente estabelecidas, criando uma trama institucional que interpela, filtra, transforma, ignora, escamoteia ou absorve, muitas vezes fragmentariamente, as mudanças pretendidas.”

Nesse sentido, a forma como são ressignificadas as políticas educacionais no âmbito das instituições, não resulta unilateralmente da forma como o governo federal ou as instâncias gestoras as fazem chegar aos contextos locais específicos, sem deixá-los de incluí-los. Resulta, pois, de uma complexa rede de construções de significados e sentidos, em que o professor, de forma direta ou indireta, se envolve e, em certa medida, se torna também conivente/responsável pelos propósitos que passam a nortear o trabalho da Instituição.

Em outros depoimentos, identificamos que os docentes compreenderam que o Ministério da Educação reiteradamente vem lançando programas e projetos diversos na área educacional e que os institutos federais têm se caracterizado como lócus privilegiado de suas experimentações.

Consideramos que, em um contexto de indefinição e de busca da consolidação de sua

identidade como Instituto Federal, essas instituições tendem a ficar vulneráveis às iniciativas do MEC, favorecendo a adesão de sua equipe gestora, mas não necessariamente de seus docentes.

Outro agravante, destacado por um professor da área de Formação Geral, foi o fato de o quadro docente ter passado a atender novas demandas para qual não se sentiam preparados. Foram assumidas pela Instituição, sem o respaldo da comunidade educativa, desconsiderando mecanismos democráticos que garantissem sua participação em tais decisões.

*Primeiro, tem uma dificuldade que é uma certa falta de identidade do que são os institutos. Segundo, acho que existe um problema de ordem democrática, que eu não precisaria exclusivamente o IFPB, eu acho que é da dinâmica hoje dos institutos, talvez salvo alguma exceção. Digo isso porque não se faz a mudança de Escola Técnica para CEFET, de CEFET para Instituto da forma como foi feita, respeitando a dinâmica da democracia interna. Tanto é que para que isso viesse a acontecer, certos graus de enrijecimento das relações democráticas tiveram que acontecer. Alguém chegou e falou assim: “Oh, agora a regra do jogo não é mais essa e vai ter que funcionar assim porque os prazos são esses e a dinâmica é essa.” Então, constituíram-se as comissões, toca-se o barco a revelia da expectativa, da dinâmica, da vida das pessoas que fizeram a instituição em seu cotidiano. (Professor de Sociologia, nº 09).*

O panorama retratado pelo professor deixou transparecer a ausência de mecanismos democráticos de decisão na Instituição, agravados no contexto da sua ifetização e expansão. No âmbito dessa nova institucionalidade, o Instituto se envolveu em novos programas e ações que resultaram no comprometimento da qualidade do conjunto de suas ações, dentre elas o desenvolvimento da proposta do EMI, visto que os professores foram levados a atuar em várias frentes, muitas vezes sem o engajamento, a formação e as condições necessárias à sua realização.

Diante da complexidade de situações impostas pelo processo de ifetização, alguns professores entenderam que a expansão seria positiva, mas deveria ser antecedida pela consolidação da nova institucionalidade. Para eles, deveria ser garantido um processo democrático de discussão sobre os rumos da Instituição e o planejamento das ações em que se envolveria com vistas a não apenas investir no aumento do número de *campi* do IFPB, mas no compromisso com a sua ampliação com qualidade.

Com isso, voltamos a refletir com o professor de Língua Portuguesa que mencionou

que “o fazer pedagógico fica por mais quatro ou cinco anos [...] Quando a expansão já estiver bem resolvida”. Em seu entendimento, a preocupação com a estrutura física e a burocracia do IFPB e sua expansão foram priorizadas em detrimento de ações cotidianas de cunho pedagógico como as relacionadas à organização do ensino (momentos de estudo, planejamento e reuniões pedagógicas). Sobre a questão, trazemos Castro (2009) que critica a expansão centrada apenas em aspectos quantitativos, ressaltando a necessidade de não se descuidar da qualidade da educação por ser esta um direito de todos:

É evidente que se deve buscar melhoria para a qualidade da educação básica, não pelo fato de já termos atingido a dimensão quantitativa, mas porque devemos garantir que todos tenham direito a uma educação comprometida com a formação do homem histórico, com o direito de usufruir de sua herança cultural e de produção de bens e serviços, bem como capaz de construir sua própria realidade social. (CASTRO, 2009, p. 40-41).

Assim, não se pode priorizar aspectos quantitativos em detrimento dos qualitativos, perspectiva defendida por Castro (2009) quando discutiu a expansão das oportunidades educacionais para as massas em nosso país (1930-1970). A pesquisadora ressaltou que tal iniciativa resultou em uma importante conquista social em termos de escolarização das classes populares, mas que não houve a preocupação com a dimensão da qualidade pedagógica da escolarização. A expansão se limitou à preocupação com a construção de prédios escolares. Para contribuir com a discussão, se respaldando em Beisiegel (2006), Castro (2009) ressaltou que o processo de democratização do ensino trouxe a reboque a crise no sistema educacional brasileiro:

O crescimento da rede de escolas em todos os níveis, a complexidade resultante desse crescimento, da multiplicação dos quadros e das tarefas, produziram o fenômeno da burocratização das atividades e a ritualização dos serviços. A esse cenário também pode ser acrescentada a insuficiência dos investimentos financeiros em educação, gerando uma expansão desordenada com a improvisação de prédios, de salas de aula e de professores, além da quebra de padrões de adequação entre os conteúdos transmitidos pela escola e as expectativas e necessidades da clientela. (CASTRO, 2009, p. 24).

Tal posicionamento reforça a nossa preocupação com os rumos da expansão da Rede Federal de EPT, que, não sendo alvo de discussão de nossa pesquisa, por ora apenas destacamos a importância de se investir em estudos sobre tal problemática visando compreender o lugar da qualidade. Problemática que se agrava com o lançamento do

Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)<sup>68</sup>, que visa “[...] expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos técnicos e profissionais de nível médio, e de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores”, criticado por seu forte contorno privatizante e pelo abandono do Ensino Médio Integrado como prioridade.

No que tange ao IFPB, compreendemos que há posições diferentes sobre a sua identidade e expansão, o que revela a existência de um campo de disputa. A unanimidade é que a Instituição vem crescendo sem a qualidade desejada. O planejamento inadequado tem resultado na replicação do modelo CEFET-PB para outros *campi*, a saber:

*Eu só acho que essa expansão tem que ser vista de forma diferente. É preciso que se dê um modelo, uma forma. Se existem falhas, essas falhas quando forem refletidas nesses novos campi, precisam ser corrigidas. Não apenas uma repetição do que ocorre aqui e continuar no mesmo erro. (Professor de Educação Física, nº 11).*

*É interessante como o governo vê a educação no Brasil, deseja expandir, mas, sem... Pelo que eu percebo, é que deseja uma expansão, mas essa expansão não tem um planejamento ou pelo menos não tem um planejamento adequado, um planejamento que deveria ter. Daí, a coisa cresce, mas só em tamanho, em qualidade, eu acho que tem ainda muita coisa para ser feita. (Professora de Língua Portuguesa, nº 03).*

Um professor de Eletrotécnica, que atuou como gestor em vários setores do IFPB/Campus João Pessoa e se engajou em momentos diversos de discussão e estudos relacionados ao desenvolvimento da proposta de EMI, ressaltou que a qualidade do trabalho pedagógico do Instituto foi abalada em meio à perda de sua identidade e às condições impostas aos professores para o desenvolvimento de seu trabalho. Para ele, a Instituição deveria ser refundada, conferindo lugar de destaque a sua tradição como Escola de Ensino Técnico, a saber:

*[...] então perdemos o foco, e isso embaralhou a cabeça de muita gente, e a gestão ainda não se adaptou a essa nova Instituição. Nós temos falhas ainda na gestão. A gestão ainda não engatou esse novo sistema, e o Ensino Médio Integrado fica de certa forma imprensado, chegando ao ponto de ser até menosprezado.[...] Nós precisamos refundar a Escola do Ensino Técnico na nossa Instituição porque ao*

---

<sup>68</sup> Lei nº 12.513, de 26 de Outubro de 2011, que “Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências”.

*longo dessas mudanças de Escola Técnica para CEFET, de CEFET para Instituto, foram perdidas as bases para a Escola do Ensino Técnico, que foi que deu respaldo a essa Escola. Hoje nós precisamos refundar essa Escola porque o Ensino Técnico, principalmente o Integrado, ele está de certa forma solto. A gente precisa de mais gente, reforçar o quadro pedagógico. Apesar da boa vontade, ele não consegue dar conta do volume de trabalho, muitos alunos, muitos cursos. Antes, nós tínhamos um pedagogo para cada curso, hoje, não temos mais isso, temos poucos profissionais. Então, precisamos de acompanhamento pedagógico, acompanhamento para os alunos. (Professor de Eletrotécnica, nº 01).*

Segundo o referido professor, os problemas que o curso integrado estaria enfrentando para se efetivar com qualidade decorreria da sobrecarga de trabalho docente e da falta de uma estrutura ampla de apoio pedagógico aos docentes e aos estudantes, bem como do reduzido quadro de professores para fazer face à diversidade de demandas postas para os institutos.

Para enfrentar a problemática do EMI no *Campus* João Pessoa, o professor propôs refundar o IFPB a partir do resgate de sua tradição como “*Escola do Ensino Técnico*”, que deu respaldo ao atual Instituto. Aliado a isso, defendeu o investimento nas condições de trabalho e de apoio pedagógico aos docentes e de acompanhamento aos estudantes.

Para ele, as dificuldades enfrentadas pelo IFPB seriam de ordem gerencial e pedagógica. A solução seria o retorno saudosista ao modelo de Instituição “*que deu respaldo a essa Escola*”. Numa clara alusão ao *status* que as escolas técnicas federais adquiriram ao longo de sua existência, sem questionar sua pertinência no cenário contemporâneo, o professor entendia que estas instituições deveriam servir de referência para a estruturação do então Instituto.

Para ampliar essa discussão, trazemos a contribuição de um docente da área de Ciências Humanas. Ele discutiu o EMI, situando-o no contexto da gestão dessa proposta na Instituição, marcada pela ausência de processos democráticos de decisão. Vejamos:

*Então, além do marco institucional problemático, há uma dinâmica democrática que atrapalha. Isso eu acho que dificulta o processo de integração porque, nesse processo, preserva-se o tradicional e conta a tradição. Se você não consegue abrir um bom debate, ela persevera e não há integração. Há continuidade de um certo projeto que em essência vai primar pelo tecnicismo, pela dificuldade de pensar o sujeito na sua totalidade. Ou seja, as nossas instituições experimentam em grande medida certos desvios tecnicistas, seguindo exatamente nessa tradição que é a área de formação das escolas técnicas. Eu diria que os institutos são hoje, ainda, instituições novas*

*com alma velha. Se você me perguntasse o que precisa fazer, eu diria que nós não deveríamos mais celebrar os cem anos da Rede, nós deveríamos refundar a Rede. É uma outra coisa, completamente diferente porque hoje o que nós temos é isso: continuidade de outras formas velhas. Pode ser integrado, pode ser concomitante, pode ser subsequente, mas isso são variações do que sempre houve. (Professor de Sociologia, nº 09).*

Para esse professor, numa Instituição como o IFPB, que não abriu “*um bom debate*”, sua tradição técnica tende a persistir, e há o risco dela se tornar lócus propício à manutenção de uma perspectiva de ensino tecnicista. Seria uma Instituição nova de alma velha, com dificuldade de avançar no sentido de pensar o sujeito na sua totalidade como preceitua o EMI.

Assim, aliado ao entendimento de que a ausência de mecanismos democráticos de participação da comunidade acadêmica no processo decisório pela oferta dos cursos integrados na Instituição, agravada em meio a sua ifetização e expansão, dificultaram o desenvolvimento da proposta do EMI no IFPB, compreendemos que a problemática concreta das condições de trabalho docente e as demandas postas no contexto da nova institucionalidade também foram fatores críticos, aspectos que nos deteremos a seguir.

### **7.1.2 As condições de trabalho docente no IFPB/Campus João Pessoa**

Como afirmamos em outro lugar, o esforço acadêmico docente no IFPB/Campus João Pessoa, no período de desenvolvimento de nossa pesquisa, era elevado, considerando a quantidade de turmas e os diversos cursos e modalidades que os professores assumiam, sem contar outras atribuições próprias da docência. Essa situação foi vista pelos professores como um fator que dificultou o bom andamento da proposta do EMI:

*Como se vê, possivelmente desastroso, porque você recebe um monte de incumbências. Num dia só, eu dou uma aula para o superior, para o técnico integrado, para PROEJA. Não tem o espaço para o debate, para a organização da avaliação da implementação de políticas mais racionalizadas. Então, lhe foge o controle. Então, o processo de ifetização potencializa os problemas de uma certa forma e cria novos problemas para os quais a Instituição não dá as condições de resolver. (Professor de Sociologia, nº 09).*

*[...] o governo lança as propostas tudo muito bem, tudo bonito, válido do ponto de vista teórico. Mas, sem as condições de exercício, a viabilidade operacional fica comprometida, porque poucos professores com 18 aulas, 17 aulas, 16 aulas, fora as reuniões, tanta responsabilidade... (Professor de Língua Portuguesa, nº 02)*

*Eu dou aula no integrado, eu dou aula em vários cursos, eu dou aula no técnico subsequente, aula no superior e no PROEJA. Então, é muito complicado, se você não tiver um jogo de cintura muito bom... (Professor de Física, nº10).*

*Você quer que o professor saia e dê aula de 7 às 8h de Física de uma forma, de 9 às 10 ele vai dar a mesma aula de Física de outra maneira, é complicado. Ele preparar duas aulas com conteúdo semelhantes para trabalhar em turmas diferentes? Então, fica praticamente impossível. Vou desligar esse professor que está dando aula dessa forma e vou ligar ele para... Ele acaba dando a aula muito parecida em ambos os casos. Um contamina o outro. (Professor de Mecânica, nº 04).*

*[...] ainda tenho essa dificuldade de entendimento, mesmo porque é a mesma Instituição. Sou a mesma pessoa, porque eu dou aula para o Ensino Médio, daqui a pouco eu vou para o superior... É difícil, eu desligar um botão, ligar outro [...] (Professora de Geografia, nº 07).*

Pelos depoimentos destacados, é possível compreender que as condições de trabalho<sup>69</sup> dos professores, assoberbados de aulas e envolvidos com turmas com perfis profissionais tão diversos, se constituíram um obstáculo ao bom desenvolvimento dos cursos técnicos integrados. Segundo eles, tal situação prejudicou o planejamento e o desenvolvimento de um trabalho voltado para as especificidades dos perfis de formação de cada curso/turma em questão.

De forma similar, os professores da Formação Profissional de Eletrotécnica se sentiram sobrecarregados diante de tantas demandas impostas ao então Instituto Federal e travaram uma discussão interessante sobre a questão. Na sessão de grupo focal, essa dificuldade foi destacada:

*Veja que aqui nós, professores, temos diversos níveis de ensino, ensino técnico integrado, subsequente, superior,... (Professor de Eletrotécnica, nº 07).*

*[Tomando o turno] PROEJA, diversos times, então a gente tem que fazer ginástica. Você tem que saber, sair de uma sala de aula do PROEJA, então vai 'pro' ensino superior. (Professor de Eletrotécnica, nº 01).*

*Esses vários níveis de ensino dentro do Instituto, eu acho que tem que ter um objetivo de qualidade. Acho que descaracteriza, porque eu vou ter que... Eu não sei até que ponto isso torna eficiente a Instituição. Eu acho que deveria focar, vamos ter um ensino técnico de qualidade*

---

<sup>69</sup> Consideramos condições de trabalho o “[...] conjunto de recursos que possibilita uma melhor realização do trabalho educativo e que envolve tanto a infraestrutura das escolas, os materiais didáticos disponíveis, quanto os serviços de apoio aos educadores e à escola (KUENZER e CALDAS, 2009, p. 32).

*como sempre foi. Ora, então se proponha, vamos dar um curso superior, vamos dar um técnico de qualidade, um superior de qualidade, uma pós-graduação de qualidade e se restrinja a 2 ou 3 no máximo. (Professor de Eletrotécnica, nº 06).*

Nessa discussão, percebemos que os professores se sentiam pressionados em atuar em diferentes cursos e modalidades, sem contar com a contrapartida da Instituição, em termos de apoio pedagógico e demais condições de trabalho. Um dos professores se ressentiu do número de cursos em diferentes níveis e modalidades que a Instituição passou a assumir com a ifetização, por considerar, como o professor de Eletrotécnica a que nos referimos em outro momento, que tal processo a descaracterizou.

Em sua fala, o docente defendeu ser necessário reduzir a variedade de cursos que o IFPB oferece, sob pena de comprometer a qualidade da formação que desenvolve e o reconhecimento social alcançado como Instituição de excelência.

Sobre a problemática da sobrecarga de trabalho dos professores, não podemos compreendê-la considerando apenas o número de horas destinadas ao ensino. Temos que considerar, com Gimeno Sacristán (1999), que as funções docentes incluem o planejamento das aulas, o acompanhamento individual dos estudantes, o preparo de material didático-pedagógico e a avaliação da aprendizagem.

Segundo as Diretrizes para a Gestão das Atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão do IFPB (2009), os docentes têm como atribuições ensino, pesquisa e extensão, além de outras relativas à organização do ensino (planejamento, participação em reuniões pedagógicas e de departamento), de apoio ao ensino (orientação de estudantes em seus trabalhos de conclusão de curso ou de estágio), atividades complementares (participação em comissões, representação institucional) e função administrativa (ocupação de cargos na Instituição).

Nesse sentido, o elevando número de aulas interfere negativamente não apenas no desempenho do professor em sala de aula, mas compromete a realização das atividades de organização e de apoio ao ensino, além de dificultar seu envolvimento em outras ações desenvolvidas no âmbito da Instituição e em projetos de extensão e de pesquisa.

Especificamente, no que tange à vivência do Ensino Médio Integrado, a questão ganhou contornos mais críticos. O desenvolvimento dessa proposta pedagógica foi dificultado também pela indisponibilidade de tempo dos professores para se reunir, avaliar os trabalhos e planejar coletivamente ações integradoras diversas, anunciadas no projeto pedagógico de tais cursos:

*A gente tem reuniões, mas as reuniões aqui são mais para montar o horário, para a estrutura funcionar. Eu acho muito difícil, impossível, a articulação numa estrutura dessa, porque todo mundo tem uma carga horária “torando”. Aqui, tem professor, como esse aqui, que tem trinta aulas, tem as reuniões... Essa coisa da gente sentar seria humanamente impossível (Professor de Artes, nº 12).*

*[...] com essa questão da ifetização, agora muitos trabalham em curso superior e o mesmo acontece com os professores de Formação Geral. A gente não só encontra mais dificuldades para se encontrar, como também encontra dificuldade em fazer um planejamento para os próprios cursos, porque você trabalha em vários cursos, você tem que ter vários perfis [de estudantes]. Isso dificulta porque hoje tem integrado, superior. Do superior às vezes tem engenharia, licenciatura, puxa! O professor é exigido em tantas frentes, o cara tem que ter um jogo de cintura danado! E como é que também você vai poder participar dos encontros para essas áreas? O professor vai para uma reunião de Formação Geral; de formação específica; depois uma reunião do Integrado; depois uma reunião do superior... Haja tempo para estar em tantas reuniões e haja tempo para fazer tantos planejamentos para tantos cursos. (Professor de Eletrotécnica, nº 04).*

O fato de os professores do IFPB/Campus João Pessoa assumirem várias turmas e cursos em formatos e modalidades diferentes, além do EMI, dificultou a articulação entre eles em prol de ações integradoras, bem como a dedicação ao trabalho pedagógico e o consequente envolvimento em atividades de organização e apoio ao ensino. Tais dificuldades contribuíram para o comprometimento da qualidade do Ensino Médio Integrado nos termos definidos em seu projeto.

Com isso, compreendemos que não houve como os professores se fazerem presentes em tantos espaços de atuação quanto foram chamados a atender e garantir seu envolvimento qualificado em ações tão diversas.

No projeto de EMI foram previstas iniciativas de integração curricular que não avançaram pela impossibilidade dos docentes se reunirem com a regularidade necessária, visando ao desdobramento da proposta pedagógica em projetos interdisciplinares e integradores específicos, bem como seu acompanhamento, avaliação e redirecionamento.

É importante destacar que a problemática da sobrecarga de trabalho dos professores, em especial, o volume de turmas e de cursos que atendem, está relacionada também ao investimento na contratação de pessoal e, por conseguinte, à questão do financiamento do Ensino Médio Integrado.

Com Oliveira (2009) compreendemos que a proposta do EMI deve contar com um financiamento público em face da importância política e pedagógica desse projeto de educação unitária e politécnica. Segundo Kuenzer (2004), para a efetivação de uma proposta de formação integral, em observância aos seus fundamentos, é preciso que, no plano político, haja a defesa da escola unitária mediante a garantia do investimento governamental não apenas na infraestrutura necessária, mas na contratação e formação de professores.

A proposta de EMI deve suscitar uma maior atenção por parte de seus professores, uma vez que pressupõe o compromisso do coletivo se reunir constantemente para se capacitar, refletir, conceber, avaliar e redirecionar o desenvolvimento dos cursos. Sua vivência não pode ser assumida como uma partição de objetivos e ações desarticuladas. Os objetivos e princípios que balizam a proposta implicam em uma atitude colaborativa e crítica dos docentes, gestores e demais funcionários envolvidos com tais cursos.

Dessa discussão, decorre o entendimento de que o conhecimento e comprometimento coletivo com a proposta do Ensino Médio Integrado, por si só, não é suficiente para fazer valer a educação nos moldes pretendidos. É preciso não apenas a Instituição favorecer tempo/espço para a articulação entre os professores, mas investir continuamente em mecanismos democráticos de discussão e estudos sobre os princípios e fundamentos do EMI e avaliação sobre o seu andamento, buscando-se o engajamento coletivo no desenvolvimento do mesmo.

### **7.1.3 O desconhecimento dos fundamentos da proposta do EMI**

Com afirmamos em outro momento, o processo de elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos integrados se deu em tempo insuficiente para garantir o aprofundamento das discussões acerca dos fundamentos da proposta de EMI, e novos professores foram assumindo turmas do integrado, não tendo participado do processo desde seu início. Ademais, os professores demonstraram não possuir uma visão abrangente dos projetos dos cursos em que atuavam. Tais constatações nos chamam a atenção para a importância da consolidação de momentos coletivos e continuados de estudos, avaliação e planejamento com vistas ao desenvolvimento dos cursos em consonância com seus fundamentos e princípios.

Ora, entendemos que a opção pelo EMI deve ser discutida e alimentada no cotidiano da Instituição, com olhar sobre seus fundamentos, processos e finalidades. Pelos depoimentos
--

dos docentes, tais situações não se verificaram com a intensidade necessária por ocasião da decisão pela oferta do EMI. Tampouco, foi retomada durante o desenvolvimento da proposta, comprometendo o engajamento dos professores com a mesma nos termos originalmente definidos.

Dito de outra forma, compreendemos que o desenvolvimento de cursos técnicos integrados, que assumam a perspectiva de formação politécnica, pressupõe que a integração curricular seja concebida, avaliada e planejada coletivamente na perspectiva da emancipação humana. Supera uma mera perspectiva de inovação pedagógica e curricular, por se pautar no desenvolvimento da integralidade do sujeito humano visando à ampliação do horizonte de sua formação e imaginação em direção à ruptura e à emancipação social (MACHADO, 1989).

Para o EMI se efetivar segundo a perspectiva emancipatória, as instituições que pretendem assumir tal desafio devem fortalecer os mecanismos participativos e dialógicos de discussão, engendrados desde as primeiras discussões, e estudos que culminem na opção por tais cursos e, assim, consolidar o compromisso coletivo com a proposta. Desse processo, deverá resultar a definição de consensos balizadores do processo didático que darão organicidade ao projeto do curso, articulando sentidos, estratégias e valores priorizados no projeto político-pedagógico dos cursos integrados (MACHADO, 2006).

Entretanto, situações como essas não se verificaram no IFPB/*Campus* João Pessoa. Nesse contexto, parte da responsabilidade pelo desenvolvimento da proposta do EMI em desacordo com o defendido em projeto foi atribuída por alguns professores à atuação da Coordenação Pedagógica do Instituto. Segundo eles, o Ensino Médio Integrado implicaria em um maior apoio técnico-pedagógico por parte da COPED, e a forma como as pedagogas atuaram contribuiu para o afastamento de muitos professores de iniciativas desse Setor. Outrossim, a organização de encontros de estudo, planejamento, acompanhamento e avaliação dos cursos integrados e de seus professores foram pouco frequentes, não contribuindo para a melhoria da qualidade do trabalho pedagógico por eles realizado.

Dito de outra forma, o processo de elaboração e sistematização da proposta do EMI de Eletrotécnica e de Mecânica se deu em curto espaço de tempo, tendo os cursos se iniciado em 2006 em meio à inexistência de um trabalho efetivo de planejamento junto aos professores à época. Careciam, pois, de marcos teóricos e regulatórios claros e de uma estrutura didático-pedagógica mais consistente. Tais situações comprometeram sobremaneira o desenvolvimento da proposta do EMI no cotidiano da Instituição, sobretudo se considerarmos que o acompanhamento e o apoio pedagógico da COPED aos professores não foi dinamizado

ao longo da vivência dos cursos.

Os primeiros encontros envolvendo os professores das diversas áreas (Geral e Profissional), voltados para discussões e planejamentos relativos ao EMI, ocorreram dois anos após a implantação dos cursos no IFPB/*Campus* João Pessoa. Apenas em 2008, se iniciaram os momentos de planejamento integrando professores das diversas áreas, envolvidos com a proposta de EMI em andamento, nos seguintes termos:

*Em 2008, nós já iniciamos com o planejamento integrado, não mais privilegiando professores da área profissional ou professores do Ensino Médio. Já trabalhando com os professores da forma integrada. A gente criou, desde o primeiro período, um cronograma de reuniões por cursos, coordenações de curso onde eles estavam presentes. A princípio, a filosofia ainda era de resistência, de separação, porque começávamos a reunião com os cursos gerais, aí se dividiam por séries. A gente seguiu para respeitar a ideia do grupo que não estava tão flexível ainda a ponto de trabalhar com o conjunto do curso como um todo, com todos os professores. Então, a gente aceitou a ideia dos professores, e fomos por série, mas em alguns grupos. (Pedagoga, nº 02).*

Nesse período, foi evidenciada a resistência e o conflito de posições e perspectivas de formação que foram reiterados. Para fazer avançar o processo de discussão e planejamento, foi aceita pela COPED a formação de grupos por série para planejar projetos integradores, envolvendo representações de professores da área técnica e da cultura geral.

Diferentemente, no curso de Eletrotécnica, a referida pedagoga assinalou que o processo de discussão e planejamento se deu de forma mais integrada e participativa. Envolveu os docentes de várias áreas de forma mais efetiva, a saber:

*A gente avançou nisso, por exemplo, não se trabalhou por série. Foi com o conjunto dos professores do curso, os que ministravam disciplina dentro do integrado e os que não ministravam, porque no próximo ano eles podem pegar [turmas nesse curso]. A gente sentiu que foi mais produtivo e o motivo da integração foi despertado. Não atingiu 100% o objetivo, mas pelo menos construiu a cultura do planejamento do professor da área profissional com o professor da área [de Formação Geral]. (Pedagoga, nº 02).*

Entretanto, depois desse trabalho de 2008, período marcado por reuniões pedagógicas, os momentos de planejamento e o apoio pedagógico passaram a ser escassos, o que foi amplamente criticado pelos docentes. Eis um depoimento que destacamos:

*Faz uns dois anos, começou bem, mas depois parou, era Eletrotécnica, e [cita no nome do professor] era o coordenador. As*

*outras áreas não tiveram essa experiência, foi sugerido o que deveria ser feito, mas não articularam. Então, o que tem de articulação? Por exemplo, Mecânica: uma vez por mês, eles têm uma reunião apenas com os profissionais da Mecânica. Eles não chamam a área geral, não chamam o pessoal da área da pedagogia. Então, é só com eles para resolverem os problemas de laboratório, aquelas coisas e pronto. É muito fechado. E outras áreas sempre tiveram problemas seríssimos de mudança de coordenação, era um coordenador que estava atuando, é outro, os professores não ajudavam e a gente estar lá no meio, é meio complicado. [...] (Professora de Língua Inglesa, nº 15).*

Como percebemos, entre 2008 e 2009, os professores passaram a se reunir de forma sistemática apenas em reuniões de Coordenação de área, em que eram tratadas questões relativas ao funcionamento dos cursos em termos mais administrativos que pedagógicos.

Um dos elementos que mais comprometeram o desenvolvimento do EMI no Instituto foi o desconhecimento da proposta em seus aspectos político-ideológicos, filosóficos e pedagógico-curricular, aliado à falta de investimento na formação e no apoio técnico-pedagógico aos professores. Tais situações contribuíram para o desenvolvimento de uma prática docente em desacordo com os princípios defendidos no projeto.

A falta de investimento na formação docente e o insuficiente apoio técnico-pedagógico pelo Setor Pedagógico foram agravados a partir de 2009<sup>70</sup>, momento em que a Instituição passou à condição de IFPB e priorizou o desenvolvimento de ações relativas às novas exigências postas pela necessidade de consolidação da nova institucionalidade e sua expansão.

Nesse contexto, a Coordenação Pedagógica, com seu quadro reduzido, passou a não apenas a responder a demandas do IFPB/Campus João Pessoa, mas a desenvolver ações de alcance sistêmico de apoio aos demais *campi*, conforme relato que se segue:

*Na verdade, a dificuldade maior aqui no Instituto é isso: essa questão da continuidade. É muita coisa e atropelada. De repente, a gente está aqui, faz um planejamento, vai fazer isso e isso. Aí, tem isso aqui que é urgente. Todos esses projetos dos novos campi, vocês vão ter que fazer uma análise e dar um parecer. Aí, a gente para tudo que está fazendo e vai fazer isso aqui. Essa dificuldade, pouca gente e essa questão da sistematização e da continuidade. (Pedagoga e Chefe do DAE, nº 01).*

<sup>70</sup> A aprovação da proposta de ifetização ocorreu em dezembro de 2008, mas os processos de organização da nova institucionalidade e sua expansão se deram a partir de 2009.

A dificuldade de a COPED desenvolver seu trabalho de apoio técnico pedagógico aos professores foi agravada com o processo de ifetização e expansão do IFPB, que passou a demandar da equipe o envolvimento em inúmeros trabalhos voltados para os novos *campi* (análise de currículos, projetos e documentos legais e elaboração de pareceres sobre cursos diversos), bem como pelo próprio desfalque da equipe, haja vista três de seus membros terem passado a assumir cargos comissionados não só em João Pessoa, mas em outros *campi*:

*A dificuldade é que são só quatro[pedagogas], e sempre mudando de Coordenação, vai chegando mais coisas novas. Aí a expansão, aí vai levando mais, aí vem Guarabira, aí daqui a pouco alguém é convidado para alguma coisa. É fácil expandir, é bom, mas por outro lado... (Pedagoga e chefe da COPED, nº 03).*

*Pessoal reduzido do Setor compromete a qualidade do trabalho, pois nós não conseguimos atender à demanda educacional do Campus [...] (Pedagoga, nº 02).*

A própria chefe do DAE, pedagoga da COPED no período da elaboração da proposta do EMI, reconheceu que muitos trabalhos iniciados pelo Setor não tiveram continuidade. Para ela, isto se deu pelo fato de a equipe pedagógica não ter conseguido a ampliação de seu quadro de pessoal e de ter se envolvido no atendimento de novas demandas postas pelo processo de ifetização e expansão do IFPB.

Dada a importância do Setor Pedagógico na coordenação dos processos relativos ao ensino, a Instituição deveria não apenas ter ampliado o quadro de pessoal da COPED, mas investir em uma política de formação continuada da equipe, uma vez que diante de tantos e variados desafios que vinham sendo impostos ao IFPB (cursos de diferentes níveis, modalidades e programas), a sua formação inicial se mostrava insuficiente.

Outro aspecto que temos que considerar é que os professores da Instituição, envolvidos com a proposta do EMI, não eram apenas licenciados, como discutimos anteriormente. A maioria era engenheiro de formação e poucos possuíam alguma formação pedagógica.

Dessa forma, no contexto do desenvolvimento de uma proposta da dimensão do EMI, alguns docentes se queixaram da ausência de um apoio e acompanhamento mais efetivo da parte da COPED em termos similares a de uma formação continuada. Houve o registro de iniciativas do Setor, mas estas se assemelharam a uma mera recepção administrativo-pedagógica de professores no Instituto, circunscrita ao momento de ingresso na Instituição e de caráter bastante superficial.

*[...] às vezes aos concursados, a Escola e sua organização dá uma orientação muito rasteira, muito básica, muito elementar. E olhe que, pelo menos, quando eu entrei ainda houve isso: uma semana pedagógica, onde apresentavam os recém-contratados à organização da escola, pedagógica, como utilizar alguns recursos didáticos, como fazer um plano de ensino. Mas, só no começo e, depois, pronto! É: se vire! (Professor de Eletrotécnica, nº 01).*

Diante da dificuldade que sentem em desenvolver o trabalho pedagógico em meio a tantas reformas e inovações propostas, um professor ressaltou que a COPED deveria favorecer um apoio pedagógico mais efetivo aos professores, em especial aos da área técnica, desde seu ingresso na Instituição, conforme destacado a seguir:

*Em que pé está o projeto pedagógico de cada curso? Quem é que está acompanhando ele? Obviamente, a Diretoria de Apoio Pedagógico é que deve saber disso. [...] o professor chega na Instituição, o engenheiro... Ele vai dar aula do jeito que ele sabe. A Escola não se envolveu com ele. O Setor Pedagógico não chamou ele: Vem cá, vai passar uma semana aqui com a gente para a gente mostrar técnicas pedagógicas, didática de ensino.”. E está entrando aí um monte de professores das áreas técnicas e tecnológicas e estão dando aula aí ao bel prazer. Cabe a Escola chegar junto. Esses professores precisam de um apoio. O professor chega na Escola: “Olha, vai dar aula nessa turma, nesse horário.” E pronto! Tá, ele até recebe o plano de aula, mas e aí? Quem é que ficou acompanhando o professor? Esse professor realmente sabe dar aula? Ele tem as discussões a respeito da disciplina? Tem a ver com o perfil do aluno? Com a proposta do curso? Não tem! (Professor de Física, nº10).*

Percebemos que a preocupação da Instituição com o desenvolvimento da proposta do EMI não se refletiu em uma política articulada de acompanhamento e avaliação desses cursos, tampouco de formação de seus professores. Temos que insistir em destacar que tal processo se revestia de uma importância maior por se tratar de uma proposta nova na Rede e no IFPB/Campus João Pessoa, que carecia de acompanhamento, estudos, aprofundamentos e avaliações constantes, uma vez que se encontrava em processo inicial de desenvolvimento.

A falta de assistência técnico-pedagógica aos cursos e aos professores era agravada pelo sentimento de despreparo dos professores para exercer a docência, ainda mais nos termos definidos por essa proposta, com marcos teórico-metodológicos e legais pouco conhecidos ou aprofundados. Tal situação era mais crítica para os professores que se iniciavam na docência, com uma lacuna significativa em sua formação e experiência profissional, em especial os que não possuíam formação pedagógica.

Entretanto, temos que considerar que, independente das formações iniciais a que os professores tiveram acesso, as mesmas foram, em maior ou menor grau, marcadas pela lógica dual tão presente no sistema educacional brasileiro, que se faz refletir em práticas educativas pautadas em falsas polarizações e dicotomias (teoria X prática, trabalho manual X trabalho intelectual, Formação Geral X Formação Profissional).

Essa tendência a separar o que é junto se faz refletir na organização curricular do conhecimento escolar com a disciplinarização, que apesar de não ser única, tem sido hegemônica (LOPES, 1999). Para Torres Santomé (1998), a disciplina é uma forma de organização e de delimitação do território de trabalho, uma maneira de concentrar diferentes iniciativas de pesquisa e experiências educativas a partir de determinado ângulo de visão, de determinada imagem particular da realidade.

Tal forma de organização curricular influencia a prática pedagógica dos professores, que sentem dificuldade de abordar de forma globalizante as temáticas e discussões que trata em sala de aula. Assim, prevalece nas escolas uma abordagem pedagógica centrada na estratificação, fragmentação e compartimentação do conhecimento.

Compreendemos que a proposta de organização curricular disciplinar em alguma medida se reflete na compartimentação dos tempos e espaços escolares. Tal contexto dificulta a articulação dos professores e a efetivação de ações integradoras. Favorece, pois, o isolamento dos mesmos, e dificulta iniciativas que avancem para além da abordagem por disciplina.

Em contraposição à perspectiva disciplinar, surgiu a integração curricular e as diferentes modalidades de currículo integrado, que vêm sendo defendidos como formas de enfrentamento, no campo educativo, dos desafios impostos pelas mudanças tecnológicas do mundo global (LOPES, 2008). Nesse cenário, Torres Santomé (1999, p. 27) defende o currículo globalizado e interdisciplinar, por considerá-lo

[...] uma categoria ‘guarda-chuva’ capaz de agrupar uma ampla variedade de práticas educacionais desenvolvidas nas salas de aula, e [...] um exemplo significativo do interesse em analisar a forma mais apropriada de contribuir para melhorar os processos de ensino aprendizagem.

Entretanto, é preciso considerar que, diante da organização curricular para além das disciplinas, diferentes propostas pedagógicas assumem tal perspectiva. São

[...] concepções tão diversas como as de correlação de épocas culturais (dos herbatianos), de currículo pelo método de projetos (em Kilpatrick) ou a defesa de uma compreensão de estruturas disciplinares correlacionadas, capazes de permitir a resolução de problemas (segundo Bruner), [que]

desenvolvem alguma forma de compreensão do currículo integrado. (LOPES, 2008, p. 24).

Entretanto, lembramos com Lopes e Macedo (2002) que a matriz disciplinar não implica necessariamente em um isolamento disciplinar, uma vez que podem ser criados mecanismos de integração pela criação de disciplinas integradas, ou mesmo a busca de articulação entre as pré-existentes. Para tal, é preciso que as instituições educativas invistam em processos sistemáticos de reuniões, estudos e apoio técnico-pedagógico e formação continuada dos professores, visando o seu envolvimento com uma proposta que assuma uma perspectiva dessa natureza.

No que tange às interações entre as disciplinas, Torres Santomé (1998) destaca a existência de nove variáveis que influenciam as disciplinas nesse movimento, quais sejam:

Espaciais - motivados pelo compartilhamento do espaço físico, docentes de diferentes áreas e formações passam a partilhar interesses e objetivos similares;

Temporais - em determinados momentos, diante do surgimento de problemas concretos, especialidades diversas confluem passando a buscar, direta ou indiretamente, as soluções;

Econômicas - devido à escassez de recursos, áreas diferentes passam partilhar projetos comuns visando à otimização do uso dos recursos econômicos disponíveis;

Demográficas - pela falta de especialistas, instituições passam a exigir que os especialistas existentes passem a assumir novas e diferentes disciplinas;

Demandas sociais - decorrente da inexistência de um marco disciplinar específico que abranja as novas e complexas demandas postas pela sociedade;

Epistemológicas - devido à crise de determinadas disciplinas que se veem diante da necessidade de compartilharem marcos teóricos, métodos, procedimentos e conceitos oriundos de sua especialidade, tendo em vista munir-se de condições para o enfrentamento dos problemas em estudo;

Disputas e rivalidades entre disciplinas - ao partilharem uma mesma parcela da realidade, diferentes especialidades passam a servir de base para um novo reagrupamento disciplinar;

Necessidade de prestígio - diante do enfraquecimento do campo teórico e/ou metodológico de determinada disciplina, verifica-se a tendência de se buscar apoio, sustentação e status de especialidades conceituadas, mediante a apropriação de suas estruturas

conceituais, metodológicas, dentre outras;

Desenvolvimento da ciência – com o desenvolvimento de determinado campo do conhecimento, este passa a entrar em contato com outras especialidades que, mostrando-se insuficientes, acabam por se fundir na criação de uma nova disciplina, em geral, com objeto tratado de forma mais aprofundada a partir de perspectivas ampliadas.

No que se refere à realidade do IFPB/*Campus* João Pessoa, a organização curricular disciplinar prevaleceu alimentada por uma cultura institucional baseada na lógica da separação entre Formação Profissional e Formação Geral, entre teoria e prática que se firmaram em um contexto em que os espaços e tempos escolares não eram partilhados, dificultando a parceria entre professores e a discussão e o planejamento de uma proposta pautada na integração curricular.

Nesse sentido, retomamos Valentim (2006) que defende que uma Instituição que assume uma perspectiva de formação alicerçada no princípio a integralidade, deveria superar abordagens padronizadas, seriadas e fragmentadas do conhecimento. Para isto, seria necessário que os professores explorassem práticas interdisciplinares, trabalhos com projetos, temas geradores e eixos teóricos concretos e significativos, de forma a envolver os estudantes em planos comuns de trabalho e em experiências a partir de diferentes pontos de vistas (MACHADO, 2006).

A proposta de integração curricular na Instituição encontrou entraves de natureza organizacional, uma vez que não se favoreceu uma sistemática de trabalho de apoio técnico-pedagógico aos professores, aspecto agravado pelo fato de os mesmos estarem envolvidos em uma variedade de cursos, programas e atividades que competiam entre si, dificultando a sua dedicação ao EMI e o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras.

Outro aspecto merece nossa atenção: não podemos esquecer que a perspectiva de integração defendida para o EMI assume vieses emancipatórios. Não se trata de integrar apenas por ser uma forma mais apropriada “[...] de contribuir para melhorar os processos de ensino aprendizagem”, como afirma Torres Santomé (1999, p. 27). A proposta se coloca como uma oportunidade de se conceber e vivenciar currículos de qualidade superior, comprometidos com a formação crítica e criativa dos sujeitos em várias dimensões que, como tal, compreendem e transformam a si e a realidade (MACHADO, 2006).

Ademais, se *integrar* em si já se constituía uma dificuldade na esfera pedagógico-curricular, ao assumir uma perspectiva política radical que pressupõe “[...] tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os

processos educativos” (CIAVATTA, 2005, p. 84), o desafio fica mais complexo. É posto no sentido de contribuir para a formação integral do sujeito humano, que amplie sua compreensão das relações sociais subjacentes aos fenômenos sociais, sua leitura de mundo e sua atuação como cidadão integrado dignamente à sociedade política. Dessa forma compreendido, não basta apenas se investir em ações integradoras, mas que estas sejam concebidas em consonância com tais finalidades educativas.

Para isso, o fundamental seria que os professores não apenas conhecessem a proposta do EMI em seus fundamentos e princípios, mas que se comprometessem com a mesma, encontrando na Instituição as condições e o apoio necessários ao seu desenvolvimento. Iniciativas que não se verificaram no Instituto, comprometendo a sua vivência. As críticas recaíram à COPED, não apenas por não investir no apoio adequado e continuado aos professores envolvidos com a proposta, mas por fazerem muitos deles se afastarem das iniciativas do Setor, pela forma como atuavam na Instituição, o que trataremos a seguir.

#### **7.1.4 A resistência dos professores do IFPB/Campus João Pessoa ao trabalho da COPED**

Aliada às críticas feitas em relação à descontinuidade do trabalho da COPED em termos de apoio e de acompanhamento aos cursos e ao trabalho docente, surgiram outras relativas às ações cotidianas que o referido Setor desenvolvia, consideradas de caráter regulatório e fiscalizatório. Na sessão de grupo focal de Eletrotécnica, identificamos problemas dessa natureza. Os professores da área técnica deram ênfase à resistência ao trabalho da COPED com outras nuances, percebidas nos seguintes trechos:

*Hoje, a gente fala que tem consciência da importância da formação pedagógica dos professores da formação profissionalizante, que a gente tem a formação de engenharia, mas a gente sabe também que aqui tem uma rejeição muito grande, muito grande à, não vou dizer toda, mas à grande parte das iniciativas do Setor Pedagógico. A gente sabe que existe isso. Quando se fala em curso que o pessoal da pedagogia organiza, há um esvaziamento, o pessoal torce o [nariz], não dá valor. (Professor de Eletrotécnica, nº 01).*

*Eu gosto! (Professor de Eletrotécnica, nº 05).*

*Enquanto tiver essa dicotomia, professor da parte técnica professor da Formação Geral... (Professor de Eletrotécnica, nº 01).*

*Vamos esclarecer um pouquinho... Quem, aqui, é que não sentiu dificuldade na comunicação com o pessoal da pedagogia? (Professor de Eletrotécnica, nº 08).*

*Não! Todos nós sentimos. Eu acho que esse é um dos principais fatores para essa diferença. (Professor de Eletrotécnica, nº 01).*

*É! O problema é esse. Se você quiser conversar comigo, eu acho que, se a iniciativa parte de você, você tem que saber... Não é você que está querendo falar comigo? Então, por favor, saiba conversar! (Professor de Eletrotécnica, nº 08).*

*Tire o salto! (Professor de Eletrotécnica, nº 05).*

Nessa sessão, foi destacada a dificuldade em se estabelecer o diálogo entre o Setor Pedagógico e os docentes da área profissional. Para os professores, a postura da equipe diante deles foi considerada inadequada e, até, autoritária para alguns.

Inicialmente, o problema foi colocado na forma indeterminada e impessoal: “[...] aqui tem uma rejeição muito grande”. Entretanto, ao longo da discussão, os professores começaram a interagir buscando apoio nos pares: “*Quem, aqui, é que não sentiu dificuldade na comunicação com o pessoal da pedagogia?*” Posteriormente, ficou patente no grupo tal resistência: “*Todos nós sentimos [...]*”. Ao final, até o professor que, inicialmente, se contrapôs à crítica à equipe pedagógica dizendo “*Eu gosto!*”, se aliou ao entendimento do grupo e se posicionou: “*Tire o salto!*”

Na sequência, foi possível compreender que a maioria dos professores da sessão se sentia intimidada pela COPED. Para eles, haveria um problema na comunicação entre docentes e pedagogas, quer pela forma de que se utilizam para abordá-los, considerada pouco objetiva, inadequada ou autoritária; quer pelo próprio conteúdo e referencial teórico que tratavam, com os quais eles não teriam familiaridade, como percebido na sequência apresentada a seguir:

*Não é só isso, não! É a dificuldade mesmo de se expressar, porque nós que somos técnicos, a gente gosta de objetividade, não adianta vir falar ... (Professor de Eletrotécnica, nº 05).*

*Paulo Freire! (Professor de Eletrotécnica, nº 01).*

*Porque, daqui a pouco, eu não estou entendendo mais nada que você está dizendo. (Professor de Eletrotécnica, nº 08).*

*Fica “viajando”! (Professor de Eletrotécnica, nº 05).*

*Então, essa dificuldade existe mesmo! (Professor de Eletrotécnica, nº 05).*

Apesar de compreendermos que a formação inicial, a que os professores da área profissional tenham tido acesso, não defina o tipo de docente que virão a ser; tal formação aliada, dentre outros fatores, à própria experiência no ambiente fabril, em certa medida, pode contribuir para que alguns deles permaneçam focados em problemas específicos de sua área primeira de atuação - a engenharia – e, com isso, apresentem uma certa dificuldade em estabelecer uma maior aproximação da COPED e de questões pedagógicas.

É possível inferir que alguns desses docentes compreendem que o trabalho em uma Instituição educativa seguiria uma lógica que se assemelha à divisão técnica e hierárquica do trabalho fabril taylorista-fordista. Seria, pois, pautada na divisão técnica do trabalho em que a concepção (planejamento global) fica a cargo do Setor Pedagógico e execução (ensino) a cargo do professor. Tal entendimento é percebido na expectativa que os mesmos puseram diante do trabalho das pedagogas: “*a gente gosta de objetividade*”. Para eles, caberia aos professores a execução, e à COPED, fornecer subsídios ao docente em termos preponderantemente práticos.

A despeito do reconhecimento da importância do trabalho da COPED, um dos pontos de conflito entre os professores foi a perspectiva do apoio pedagógico esperado do Setor. Entretanto, a maioria dos docentes se colocou favorável a um atendimento segundo uma abordagem eminentemente instrumental: o que fazer e o que precisam exatamente saber para saber fazer. As questões mais profundas sobre porque fazer não interessavam à maioria. Muito menos, a participação na construção desse fazer.

Entretanto, ainda que o trabalho da COPED tenha sido percebido pelos professores com restrição, este foi identificado como válido, se desenvolvido de forma objetiva, sem tantas reflexões e discussões teóricas. Tal entendimento é percebido nas citações de alguns entrevistados tanto da Formação Profissional, quanto da Formação Geral, transcritas a seguir:

*Mas a nossa parte é a de execução, de construção do currículo, a questão de carga horária. A gente recebe e tal, agora a gente não tem muita [facilidade] de estar lendo e tal. Nós nos preocupamos mais com o que nós vamos fazer. (Professor de Eletrotécnica, nº 05).*

*A equipe pedagógica é muito bem-vinda, muito bem-vinda. Agora que, de fato, assumo a responsabilidade delas. Certo! De fato, não colocando o professor como aquele elemento que tem que pensar, sugerir, construir a proposta e executar. (Professor de Língua Portuguesa, nº 01).*

Pelas referências apresentadas, compreendemos que não apenas os professores da

área técnica do IFPB/*Campus* João Pessoa apresentaram certa resistência ao trabalho da COPED, mas também alguns professores da Formação Geral. Principalmente, os da área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, segundo registro de alguns docentes.

Na sessão de grupo focal com os docentes de Mecânica, não surgiram considerações explícitas à reação desses professores ao trabalho desenvolvido pela COPED. Entretanto, na sessão de Eletrotécnica, surgiu outra discussão interessante de discutir a partir da fala de um professor substituto, que entendia o trabalho docente como de natureza eminentemente intuitiva, considerando-se, pois, a formação pedagógica desnecessária.

Tal referência não foi compartilhada explicitamente pelos docentes efetivos participantes da sessão, que permaneceram em silêncio não se envolvendo com a questão. Seu depoimento foi questionado por outro professor substituto, que defendeu a necessidade de uma formação pedagógica para os professores. Entretanto, seu posicionamento não foi acolhido pelos demais professores, que não se pronunciaram sobre o tema. Instaurou-se um clima um pouco tenso no ambiente, sendo encerrado o ciclo da discussão entre os dois professores, seguido do silêncio do grupo por alguns segundos. Diante da situação, perguntamos se haveria mais alguma contribuição para o debate. Não havendo nenhuma manifestação dos presentes, demos continuidade à sessão, seguindo a agenda e introduzindo outro tópico para discussão. Vejamos o trecho a que nos referimos:

*Eu acho que todo mundo dando aula com bom senso, consegue saber se os alunos estão aprendendo ou não. E consegue identificar os problemas. Esse negócio de pedagogia, métodos de ensino, essas coisas... Não sei... A gente vendo que o aluno está aprendendo, eu acho que isso está valendo. (Professor de Eletrotécnica, nº 05).*

*Olha, mas, eu acho que não é todo mundo que tem esse bom senso não, viu! Eu acho que, muitas vezes, o problema está no professor não saber identificar que a forma que ele está passando, que o tipo de aluno não está absorvendo é diferente. É, por exemplo, do ensino superior, para o aluno com o ensino técnico, na minha opinião... Está entendendo? (Professor de Eletrotécnica, nº 07).*

*Mas, aí você consegue saber disso... (Professor de Eletrotécnica, nº 05).*

*É, então, mas, tem gente que não consegue, né! É muito diferente. (Professor de Eletrotécnica, nº 07).*

*[silêncio]*

*Mais alguma contribuição...? (Pesquisadora-mediadora da sessão Grupo focal de Mecânica).*

*[silêncio]*

O professor de Eletrotécnica nº 07 defendeu ser desnecessária uma formação pedagógica, por acreditar que o “*bom senso*” seria suficiente para o desenvolvimento do seu trabalho. Tratava-se de um docente recém-ingresso na Rede, não possuindo formação ou experiência pedagógica. Assim, é de supor que em seu trabalho considerasse, como referência, a prática de antigos professores, ou mesmo, das experiências acadêmicas vivenciadas ao longo do curso, como monitoria ou estágio.

Tal situação é retratada em estudos com professores no início da carreira, que estão impregnados de visões sobre o que é ser professor advindas do período em que eram estudantes. Destarte, a referência dos ex-professores pode servir de parâmetro para a construção do seu modelo profissional, perdurando para além dos primeiros anos de docência (TARDIF, 2002).

Entretanto, não se trata de uma simples reprodução de um modelo de docência. Quando o professor mencionou se utilizar do “*bom senso*”, compreendemos que ele estaria retrabalhando suas referências e as validando na prática (“*A gente vendo que o aluno está aprendendo, eu acho que isso está valendo.*”) e, assim, seguindo adiante.

Com Tardif (2002) compreendemos que os saberes docentes são plurais e, reconhecendo a importância dos saberes da experiência (a cultura docente em ação) como o núcleo vital do saber docente, trazemos sua explicação sobre como esses saberes se constroem, o que nos parece contribuir para a discussão:

No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. Ora, lidar com condicionantes e situações é formador: somente isso permite ao docente desenvolver os *habitus* (isto, é certas disposições adquiridas na e ela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão. (TARDIF, 2002, p. 49).

Com Tardif (2002), entendemos a importância dos saberes da experiência, que não provêm das instituições de formação, nem dos currículos. São os saberes práticos que brotam da experiência individual e coletiva e são por ela validados, formando “[...] um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões” (TARDIF, 2002, p. 49), traduzidas num saber-fazer e saber-ser validados no cotidiano.

Por isso, diante das situações com as quais se depara no cotidiano do seu trabalho, o

professor ressignifica estratégias e processos relacionados às suas experiências como profissional e às referências de docência a que teve acesso à época como estudante, bem como as oportunidades de trocas que se estabelecem com os pares no cotidiano escolar, construindo seu estilo de ensino “[...] mergulhado na prática, tendo que aprender a fazer fazendo” (TARDIF, 2002, p.51).

Entretanto, é importante destacar que os saberes experienciais se constituem como tais mediante sua relação crítica com os demais saberes (disciplinares, curriculares e de formação profissional<sup>71</sup>). Considerando o perfil desse professor da EPT (Professor de Eletrotécnica, nº 07), compreendemos que o mesmo, a julgar por sua formação inicial, que privilegiou os saberes disciplinares, apresentava uma grave lacuna em sua formação (ausência dos saberes curriculares e de formação profissional), dificultando o diálogo crítico entre os diversos saberes.

Dessa forma, não havendo uma relação crítica dos saberes experienciais e disciplinares com os curriculares e de formação profissional, é possível supor que a dimensão pedagógica da prática desse professor da EPT se mostrasse válida para seus propósitos imediatos (perspectiva pragmática), mas comprometida em sua intencionalidade.

Dito de outra forma, compreendemos que os saberes docentes são plurais. Se isolados ou em diálogo apenas com os saberes disciplinares, os saberes da experiência são frágeis e sem consistência (político-pedagógica, teórico-prática, epistemológica, dentre outras). Resulta, pois, em uma prática pedagógica que tende a ser descolada de uma intencionalidade educativa crítica (escolhas, valores, compromissos éticos) (LIBÂNEO, 2005), aspecto fundamental de todo processo educativo, que o bom senso do professor, por si só, não é capaz de alcançar.

Diante das considerações sobre a resistência dos professores ao trabalho das pedagogas, podemos compreender que várias questões dificultaram a relação docente - equipe pedagógica, resultando no distanciamento de professores das iniciativas do Setor, nomeadamente as voltadas para a proposta do EMI. Entretanto, as pedagogas com diferentes tempos de exercício na função afirmaram ter percebido um maior reconhecimento de seu

---

<sup>71</sup> Formação Profissional: (incluindo os das Ciências da educação articulado aos saberes pedagógicos – doutrinas pedagógicas): conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, destinados à formação científica ou erudita dos professores. Disciplinares: contempla os diversos campos do conhecimento. Curriculares: discursos, objetivos, conteúdos e métodos categorizados pela Instituição educativa na forma de programas escolares (TARDIF, 2002).

trabalho pelos docentes, em comparação com o passado.

De forma controversa, no contexto do desenvolvimento da proposta do EMI, o trabalho da COPED foi questionado e ao mesmo tempo reclamado pelos docentes como necessário, por ser compreendido como o Setor responsável pela liderança pedagógica do processo de reformulação curricular no Instituto.

Da parte dos professores, embora de forma controversa, houve pouca tolerância ao discurso pedagógico, considerado, por vezes, inócuo, ingênuo ou desconstituído de um respaldo teórico-prático ou de uma cientificidade. Houve, pois, posicionamentos divergentes, mas prevaleceu o entendimento de que o Setor deveria atuar de forma objetiva e pontual, como afirmamos anteriormente.

Diferentemente dos professores que demandaram uma atuação mais objetiva do Setor Pedagógico, alguns poucos professores criticaram o nível de superficialidade das reuniões e estudos desenvolvidos. Um deles, especificamente, se ressentiu da falta de aprofundamento das discussões, resultante do pouco domínio dos fundamentos da proposta pela equipe pedagógica: *“Eu acredito também em dificuldades de clareza das próprias meninas da COPED que não tinham domínio de conteúdo muito sólido, uma sabedoria. Deveria trazer gente de fora para fazer o negócio [...]”*. (Professor de Língua Portuguesa, nº 02).

No que se refere a visões e perspectivas de professores em relação ao trabalho da COPED, identificamos um controverso panorama, dividido em termos de exigências que se conflitavam. A despeito de considerarmos as limitações na composição da equipe pedagógica, foi fato que as oportunidades de formação/encontros pedagógicos realizados no período inicial de elaboração do projeto pedagógico do EMI no IFPB/*Campus* João Pessoa, bem como durante o desenvolvimento da proposta entre 2009 e 2011, que coincidiu com a ifetização/expansão da Instituição, o trabalho das pedagogas junto aos professores passou a ser pontual e assistemático.

Nas reuniões pedagógicas retomadas em 2008, o foco das ações de planejamento e de integração foram as discussões acerca das práticas integradoras. Com isto, os debates sobre os fundamentos e princípios que balizaram a proposta do EMI foram escassos e superficiais e se restringiram aos encontros iniciais para a sua elaboração, não sendo posteriormente recuperados, revistos ou rediscutidos.

Tal constatação se mostra ainda mais preocupante se considerarmos que o grupo de professores que estavam desenvolvendo a proposta de EMI sofreu alterações, não tendo todos

participado das discussões iniciais. O perfil de formação, os princípios éticos, filosóficos e políticos, que não tiveram espaço nas discussões encaminhadas pelo Setor Pedagógico posteriormente, permaneceram desconhecidos dos professores que chegaram à Instituição depois de 2006. Depois desse momento, as reuniões se voltaram especialmente para uma dimensão da proposta do EMI: a pedagógico-curricular com ênfase nas práticas integradoras.

Consideramos que além do pouco investimento por parte da COPED em atividades de estudos, discussões e acompanhamento do desenvolvimento dos cursos integrados de Eletrotécnica e de Mecânica, o tipo de relação construída junto aos docentes se constituíram em elementos que dificultaram a sua vivência nos termos originalmente definidos na proposta.

Entendemos que tal relação deve ser objeto de discussão no Instituto, redefinida no âmbito da definição de uma política de apoio técnico-pedagógico aos docentes e aos cursos integrados, considerando sua natureza, objetivos e princípios norteadores.

Há, pois, que se desconstruir e redefinir a articulação da COPED com os docentes e, nesse contexto, discutir a especificidade do seu trabalho em uma Instituição de EPT. Com isto, contribuir no sentido de se rever posturas e concepções de ambas as partes. Tal processo implica numa discussão envolvendo pedagogos e professores, a fim de serem definidos princípios balizadores do trabalho do Setor, visando à construção e consolidação de uma relação de cooperação e aprendizagem mútua.

Nesses termos, há que também se investir e consolidar uma política institucional voltada para a formação continuada e o apoio pedagógico aos docentes das diversas áreas (Formação Geral e Formação Profissional) redefinido em outros moldes.

Especificamente, no que tange ao desenvolvimento da proposta de EMI, as ações de formação devem ser pautadas em programações sistemáticas de discussões coletivas, estudos dos fundamentos da proposta do curso, sua avaliação e a consequente reflexão sobre a prática pedagógica concreta dos professores.

As instituições devem estimular e apoiar as iniciativas dos próprios professores, de forma a instaurar um clima organizacional rico em socialização de experiências, reflexão sobre a prática pedagógica concreta, estudos na perspectiva do desenvolvimento da autonomia docente, da cooperação, da reflexão conjunta com o apoio da COPED, legitimado pelo corpo docente.

Entretanto, isso só será possível se a Instituição proporcionar as condições organizacionais para que tal processo se efetive. Para isto, é preciso valorizar o pedagógico,

investindo na contratação de novos professores de forma a favorecer a redução da carga horária docente em sala de aula, considerando o seu envolvimento nas demais atividades de organização e apoio ao ensino, bem como pesquisa e extensão.

Outro aspecto a considerar é a necessidade de se discutir os critérios de distribuição das turmas dos cursos, em seus níveis e modalidades, com os docentes de forma a reduzir a variedade de cursos e modalidades em que cada professor atua, considerando sua identificação com o projeto de tais cursos, bem como se garantir espaços de convivência e horários comuns que viabilizem a organização de encontros e o contato cotidiano entre os professores.

### **7.1.5 A hegemonia do saber técnico-científico**

Como assinalado anteriormente, o saber técnico-científico prevaleceu como referência no processo de elaboração do currículo dos cursos de EMI de Eletrotécnica e de Mecânica do IFPB/*Campus* João Pessoa.

A perspectiva profissionalizante se mostrou hegemônica em vários momentos de elaboração e desenvolvimento da proposta do Ensino Médio Integrado, servindo de parâmetro para a integração curricular dos cursos. Tal situação nos remete à outra dificuldade para se efetivar uma proposta que se pretenda integrada: a força de sua vocação profissionalizante.

Pelos depoimentos a que tivemos acesso, pudemos compreender que, durante o desenvolvimento da proposta pedagógica dos cursos integrados em análise, houve dificuldade de se estabelecer a articulação entre áreas e disciplinas em torno de objetivos e princípios comuns. Os objetivos definidos para algumas disciplinas da Formação Geral, especialmente as mais diretamente relacionadas às necessidades da área técnica, foram em certa medida submetidos a uma perspectiva profissionalizante, assumindo uma dimensão instrumental.

Em que pese consideremos como princípio pedagógico do EMI a compreensão da lógica que fundamenta o processo produtivo hodierno, sendo as disciplinas científicas e tecnológicas essenciais nesse processo, não podemos perder de vista que o trabalho como princípio educativo não pode se restringir à sua dimensão apenas contextual. Com Ramos (2004) entendemos que há o risco de o trabalho como princípio educativo ser assumido na perspectiva do capital e, assim, ter seu caráter ontológico reduzido à dimensão produtiva, pautada numa perspectiva utilitarista e reducionista.

O trabalho como contexto, que prevalece no projeto pedagógico do EMI do Instituto, não é a única perspectiva que se destaca numa proposta que se pretenda alinhada com fins emancipatórios. Frigotto (2009) ressalta que é fundamental que a dimensão histórica e ontológica do trabalho seja garantida no currículo do EMI. Esta pauta-se na compreensão do homem como sujeito histórico que atua em sua inteireza (intelecto, emoções, energia física) sobre o meio, gerando conhecimentos, técnicas e tecnologias que modificam a si, as formas de produção e a sua existência.

Kuenzer (2008) afirma ser necessário investir em outros campos do conhecimento como a ciência política, a sociologia, a história, a filosofia, a epistemologia e outras disciplinas que contribuam para o domínio teórico-prático dos fundamentos do trabalho e das relações entre trabalho e educação no capitalismo.

Reiteramos a importância de outros campos do domínio da área de Formação Geral para a formação multifacetada do sujeito humano. Entretanto, é importante considerar que os mesmos não podem se submeter a uma estrita lógica profissionalizante, uma vez que os mesmos carregam em si outras dimensões da formação do estudante não atendidas pela profissionalização.

É preciso, pois, consolidar a concepção e vivência do EMI como um curso único que cumpre ambas as finalidades (Ensino Médio e Ensino Técnico), não cabendo polarizações que comprometam a formação integral do estudante. Para tal, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, como eixos desse projeto unitário, devem ser tratados como processos históricos e situados, assentados no entendimento da realidade como uma construção humana e, por isso, ao agir sobre ela o homem não apenas a transforma, mas a si mesmo.

A proposta de EMI deve buscar a unidade existente entre conhecimentos gerais e conhecimentos tecnológicos, de forma a contribuir para que o homem supere a práxis utilitária e o senso comum que limita sua ação no mundo e com o mundo (KOSIK, 1995). Tal perspectiva encontrou dificuldade de se materializar no IFPB. Os eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura foram apenas anunciados no projeto, não tendo sido retomados em estudos e em encontros de planejamento. Nesses momentos, a vocação institucional tornou tendenciosa as iniciativas de integração dos professores, comprometendo não apenas a articulação entre os mesmos, que se viram em situação de disputa, mas a perspectiva emancipatória da integração curricular definida nos termos de uma educação politécnica.

Dito de outra forma, os conflitos de poder se fizeram presentes em encontros pedagógicos e reuniões de planejamento, tendo como referência para a integração curricular o

atendimento das necessidades das disciplinas técnicas pelas disciplinas de cultura geral, sem considerar a importância das mesmas para a formação integral do estudante. Ora, a proposta de Ensino Médio Integrado prevê o domínio de conhecimentos que favoreçam seu desenvolvimento em múltiplas dimensões, deveria, pois, contemplar a inserção crítica e criativa do sujeito não só no trabalho, mas na vida social, cultural, artística (RAMOS, 2004).

Entretanto, identificamos que a vocação profissionalizante do IFPB serviu de parâmetro para a organização do trabalho pedagógico do EMI. As discussões e os encontros de planejamentos envolvendo professores das áreas de Formação Geral e Formação Profissional, conforme destacado anteriormente, foram marcados por tensões e conflitos em que as necessidades da área técnica se destacavam como referência para a organização da sequência dos conteúdos curriculares de cada ano letivo e das práticas integradoras, como projetos, visitas técnicas e atividades interdisciplinares diversas.

Entendemos que, na medida em que desde a concepção do projeto pedagógico do Ensino Médio Integrado do IFPB/*Campus* João Pessoa e seu planejamento foi verificada, não sem conflitos, a prevalência da perspectiva profissionalizante sobre intenções educativas mais amplas, houve o comprometimento do alcance das finalidades educativas da proposta do EMI na Instituição, traduzido, no que Marx (1992) chama de desenvolvimento unilateral e mutilado do sujeito.

Foram equívocos como esses que precisariam ser objeto de avaliação e estudos durante a vivência do EMI no Instituto, a fim de se investigar os fundamentos que deram sustentação à prática pedagógica desenvolvida nos cursos integrados e, então, possibilitar à comunidade acadêmica retomar os princípios balizadores da proposta, reafirmar seus propósitos e reorientar suas ações em direção à consolidação de uma prática pedagógica integradora alinhada a objetivos crítico-emancipatórios.

Entretanto, tais investimentos implicam no desprendimento de professores e gestores para construir uma nova relação entre Formação Geral e Profissional, em partilhar espaços e abrir mão de conceitos e se abrir ao novo, o que não se verificou no IFPB.

Nos encontros de estudos e de planejamento, a área técnica, não sem resistência da área de cultura geral, buscou se consolidar como um polo forte da relação, como dois cursos em disputa. No âmbito da concepção e do planejamento do EMI se instauraram conflitos internos entre professores de cada área, entre as áreas de Formação Geral e dessas com as da Formação Profissional.

Nesse processo, a concepção da proposta do EMI e seu planejamento foram comprometidos em sua integralidade, uma vez que seus fundamentos e princípios ficaram à margem das disputas entre as disciplinas e áreas. Tal situação foi de encontro à recomendação de Machado (2006) de que as instituições que pretendam assumir no coletivo a integração curricular segundo a perspectiva de formação politécnica devem superar falsas polarizações entre conteúdos profissionais e conteúdos gerais. Devem, pois, compreender a realidade como uma totalidade integrada.

Para tal, os professores deveriam compartilhar finalidades e objetivos e conteúdos, o que implicaria na necessidade de se abrir a novas oportunidades de interação e trocas entre áreas e/ou campos do saber, visando ao trabalho colaborativo pautado em novos modos de organizar conhecimentos e práticas. Tais situações não se verificaram no Instituto, dentre outros fatores, pela prevalência da lógica profissionalizante que, a despeito de todas as resistências, buscava se afirmar como parâmetro balizador da integração, se configurando como uma das principais dificuldades impostas ao desenvolvimento do EMI nos termos de uma formação multilateral do sujeito.

Diante do complexo cenário que apresentamos até então, foi possível compreender vários aspectos que dificultaram o desenvolvimento dos cursos integrados de Eletrotécnica e de Mecânica no IFPB/*Campus* João Pessoa. Na sequência, analisaremos como se deu o desenvolvimento da proposta no cotidiano da Instituição, a partir da visão de seus professores e da equipe pedagógica, e discutiremos se o EMI se constituiu um projeto de travessia para uma educação politécnica.

## **7.2. A organização e vivência do trabalho pedagógico do EMI de Eletrotécnica e de Mecânica do IFPB/*Campus* João Pessoa: um projeto de travessia?**

As nossas discussões, até então empreendidas, partem do entendimento de que a proposta curricular do EMI assume determinado contorno institucional e profissional, sendo marcada por conflitos e tensões entre atores que se embatem para a definição do quadro normativo do trabalho docente (funções internas) e das relações da escola com a sociedade (funções externas). Entretanto, é no contexto de sala de aula que o plano de formação ganha materialidade, a partir da construção quotidiana do currículo pelo professor – o currículo real.

A partir desse entendimento, nesse último item, avançaremos na análise da vivência da proposta curricular do EMI de Eletrotécnica e de Mecânica com olhar sobre a organização do trabalho pedagógico no IFPB/*Campus* João Pessoa na visão de seus professores e equipe

pedagógica, bem como pelo material pedagógico que nos foi disponibilizado. A partir de tais referências, discutiremos em que medida esta proposta se constituiu um projeto de travessia para uma educação politécnica de emancipação política, social e econômica.

É preciso considerar, inicialmente, que não temos a pretensão de termos conseguido efetivamente apreender a prática pedagógica docente desenvolvida no IFPB/*Campus* João Pessoa no âmbito de tais cursos. Haja vista, como nos lembra Lahire (1998), os sujeitos, ao serem abordados para relatarmos sobre o que fazem e o que pensam sobre o que fazem, encontram dificuldade em descrever suas práticas quando estas se inserem num conjunto complexo, contínuo e infinito de micropráticas e saberes difíceis de designar e discriminar, como é o caso da atividade de ensino.

Em geral, os entrevistados não entram em detalhes sobre suas atividades. Centram-se, pois, em descrições mais amplas, sem contemplar as micropráticas que se tornam invisíveis aos seus olhos, ficando fora do *script* das respostas ao pesquisador (LAHIRE, 1998). Dessa forma, buscamos não apenas compreender a atividade docente nesses cursos por meio da entrevista ou da sessão de grupo focal, mas reunir relatórios, planos e produções disponibilizadas por alguns professores.

Para empreendermos nossa discussão, entendemos organização do trabalho pedagógico como o trabalho desenvolvido na Instituição sob a orientação dos professores com os estudantes do EMI. Consideramos, pois, as ações e concepções refletidas em sua prática pedagógica como resultantes de um processo de recontextualização do projeto político-pedagógico dos cursos, sobre as quais nos debruçamos.

No início desse capítulo discutimos elementos que nos ajudaram a compreender a organização do trabalho pedagógico dos cursos integrados em análise. A julgar pela discussão até então empreendida, não sem risco, poderíamos afirmar que a educação politécnica como horizonte não se verificou no EMI de Eletrotécnica e de Mecânica do IFPB/*Campus* João Pessoa. Entretanto, é pouco e superficial fazer tal afirmação, sob pena de perdermos aspectos da vivência do trabalho pedagógico dos docentes que podem contribuir para a identificação de elementos de anúncio de uma proposta de educação comprometida com ideais de emancipação política, econômica e social.

Assim, no próximo item estaremos discutindo a vivência da proposta de EMI na Instituição e a perspectiva de formação que prevaleceu nos cursos analisados, nos detendo sobre a sua aproximação e distanciamento de um projeto que se pretende de travessia em direção à consolidação do ensino médio unitário e politécnico (FRIGOTTO, CIAVATTA e

RAMOS, 2005b).

### 7.2.1 A vivência do EMI no IFPB/Campus João Pessoa

O desenvolvimento da proposta do EMI de Eletrotécnica e de Mecânica no IFPB/Campus João Pessoa no período de realização de nossa pesquisa se mostrou muito problemático, conforme discutimos anteriormente. Os professores, em todos os depoimentos, destacaram que tais cursos foram integrados apenas “*no papel*”, uma vez que a prática pedagógica docente em pouco ou nada havia se alterado em comparação ao trabalho que vinham realizando.

Para avançar na discussão, trazemos o depoimento de uma professora, ex-coordenadora da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, sobre o descompasso entre a proposta de EMI e a prática cotidiana dos professores da Formação Geral:

*Na cultura geral, eles não têm muito essa preocupação, porque eles dão a matéria normal. Não tem muito essa integração porque é mais nos cursos técnicos com os professores da área técnica que trabalham com essa área de mercado, mas a cultura geral é normal, História é História, Geografia é Geografia, não muda. (Professora de Geografia, nº 14).*

Para a professora, a integração no âmbito do EMI resumia-se à preocupação com a articulação entre as áreas de Formação Geral e Formação Profissional, visando ao atendimento das necessidades da profissionalização estudante. Tratava-se de uma perspectiva que interessava apenas à área técnica, já que seriam seus maiores beneficiários. Como ela, alguns professores da área de Formação Geral não se sentiram estimulados em trabalhar segundo tal orientação e, com isso, continuaram seu trabalho nos moldes de um Ensino Médio propedêutico.

Compreendemos que o equívoco na concepção da perspectiva de integração do EMI fez com que alguns professores não participassem ou investissem nas ações integradoras propostas no projeto dos cursos. Tal compreensão foi alimentada pela insuficiente sistemática de discussão e de estudos sobre os fundamentos do projeto com os professores e da falta de acompanhamento e de avaliação dos cursos integrados em andamento.

Tal crítica não foi consenso. Vários professores da Formação Geral, em seus depoimentos, concordaram com a integração nesses termos definidos e afirmaram buscar contribuir, na sua área, para a profissionalização pretendida. Entretanto, ressaltaram que tal

processo não alcançou êxito, conforme ressaltado no relato a seguir:

*Cada um fica na sua e cada um dividido por conteúdo: tu precisa disso, eu preciso daquilo. Isso no início, quando estava planejando o currículo daqueles cursos, mas depois disso, eu tenho percebido que não há, pelo menos no meu caso, não houve mais essa integração entre área técnica e a Formação Geral (Professor de Física, nº 06).*

Pelos depoimentos a que tivemos acesso, percebemos que para a maioria dos professores da área de cultura geral, o EMI significou a integração curricular em termos de atendimento das necessidades da área técnica, pela Formação Geral. Entretanto, essa perspectiva integradora que estruturaria o ensino foi se perdendo ao longo do desenvolvimento do curso e, assim, não se efetivou. Alguns professores resistiram ao referido modelo de integração, e outros concordaram, mas diante de dificuldades de se articular com os pares, permaneceram com suas práticas cotidianas, sem alteração substancial de seu fazer pedagógico.

De forma similar, na sessão de grupo focal da área de Mecânica, os professores, entendendo a proposta de EMI nesses mesmos termos, também assinalaram que tal integração não se verificou na prática. As discussões sobre a perspectiva integradora do EMI, que só foram objeto de atenção especial no momento de planejamento dos cursos, não foram retomadas no dia a dia pelos professores, nem acompanhadas com o apoio sistemático pelo Setor Pedagógico, resultando no isolamento dos mesmos. Vejamos o trecho a que nos referimos:

*São focos diferentes, o técnico modular é uma coisa, o técnico integrado é outra coisa e, realmente, isso complica bastante porque chega uma hora que o professor cansa... (Professor de Mecânica, nº 03).*

*[Professor de Mecânica, nº 02 intervém] São várias modalidades...*

*[Professor de Mecânica nº 03 retomando o turno] Cansa, tem uma hora que você não sabe você se 'tá' preparando aula para isso, é a mesma aula que eu dou. É o mesmo assunto, mas a aula não pode ser a mesma, o conteúdo é o mesmo... Fica bem difícil de você administrar isso...*

Diante das considerações apresentadas, compreendemos que a diversidade de cursos, modalidades e níveis em que os professores foram chamados a atuar, contribuiu para que os mesmos passassem a trabalhar determinada disciplina da mesma forma em quaisquer turmas em que fossem ministrá-la. Os professores lançaram mão da “padronização” do ensino,

ministrando aulas as mais similares possíveis para estudantes de cursos variados.

Como na área de Mecânica, em Eletrotécnica também os docentes passaram a seguir com seu trabalho conhecido e validado pela experiência prática, atuando de forma similar tanto no curso integrado quanto no subsequente, sem se atentar aos objetivos e perfis diversificados pretendidos.

Segundo depoimentos de professores da área técnica de Mecânica e de Eletrotécnica, a vivência de suas disciplinas, quando oferecidas nos cursos técnicos integrados e subsequentes, em pouco ou nada variavam. Em geral, as diferenças verificadas eram, especialmente, na forma de distribuição dos conteúdos ao longo do período letivo, uma vez que o curso integrado era oferecido em regime anual e o subsequente, semestral, havendo pequenas alterações nas atividades didáticas desenvolvidas.

Sobre tal distinção, professores de Mecânica acrescentaram que faziam pequenas alterações no seu planejamento em termos de ajustes de natureza metodológica e avaliativa, a saber:

*O conteúdo pode até ser o mesmo, mas a forma de ministrar a aula é diferente, a forma de avaliar é diferente, a forma de abordar é diferente. Então, você não pode, simplesmente, chegar e reproduzir a mesma aula que você dá no curso técnico subsequente, no integrado. Muda o perfil do aluno e muda consideravelmente. Enquanto no subsequente você tem pessoas, teoricamente, com a formação de Ensino Médio pronta, pessoas já maduras. No integrado, você tem jovens muito imaturos. (Professor de Mecânica, nº 03)*

*Então, é isso que dificulta, eu digo isso simplesmente numa disciplina técnica que é mais fácil trabalhar, porque se ensinar como se conserta uma geladeira eu posso ter uma metodologia diferente. Se eu tenho uma carga horária maior, de trabalhar mais a parte teórica, menos a parte prática e vice e versa, se eu tiver tempo de visitar uma empresa, de mostrar um equipamento, que a noite eu não vou ter isso. (Professor de Mecânica, nº 04).*

Segundo os depoimentos, a distribuição de carga horária (semestral ou anual) se refletiu em adaptações na organização do seu trabalho pedagógico. Os estudantes do curso integrado teriam maiores oportunidades de vivência de situações pedagógicas diversificadas, tanto pelo fato do ano letivo proporcionar melhores condições de se distribuir tais atividades ao longo do ano, como por suas aulas serem em turno diurno, favorecendo a realização das visitas técnicas.

As pequenas alterações nos cursos técnicos integrados e subsequentes assinaladas

pelos professores da área técnica eram de natureza didático-pedagógica e foram motivadas pelo fato destes serem oferecidos em diferentes regimes (anual e semestral) e atenderem a clientela diferentes (jovens e adultos), não guardando relação com a natureza e finalidades previstas em seus respectivos projetos pedagógicos.

Em seu depoimento, o professor de Mecânica nº 04 ressaltou que para “*ensinar como se conserta uma geladeira*” ele poderia utilizar-se de uma metodologia diferente a depender da carga horária do curso, dando-se mais ênfase à parte teórica ou à prática. Com isso, entendemos que, não era o fato de o curso ser integrado ou subsequente, mas a sua carga horária que determinava se seriam reforçados aspectos práticos ou o conteúdo teórico trabalhado, comprometendo a relação teoria/prática em sua disciplina. Entretanto, o mesmo destacou que, em geral, suas aulas eram expositivas com demonstrações práticas, em que fazia simulações de situações nos laboratórios e nas oficinas da Instituição.

Conforme assinalado anteriormente, na medida em que os professores compreenderam que a perspectiva da integração do EMI privilegiava a profissionalização, alguns professores da Formação Geral se recusaram a se colocar a serviço do Ensino Técnico, aspecto percebido pelos professores da área técnica nos seguintes termos:

*E eu, particularmente, falo isso porque eu percebo, na minha disciplina, que não chega nenhum professor da área geral, que antes estava programado, que devia vir conversar, o que é que eu precisava porque eu estou dando uma disciplina do 4º ano. Então, quais são os conhecimentos prévios que minha disciplina necessita para que tenha um bom desempenho? Qual é a parte da Física, qual é a parte da Química que poderia ser melhor trabalhada para poder quando chegar em Refrigeração o seu rendimento seja melhor? Então, houve até uma reunião, há uns seis meses atrás e o professor disse que viria, só que não veio. Desculpe a ausência, mas eu acho que para essa interação existir não é só quando fizer o projeto, é no dia a dia realmente. (Professor de Mecânica, nº 04).*

Tal entendimento partiu do pressuposto que caberia aos professores da Formação Geral, a responsabilidade pela integração. Eles deveriam buscar atender às necessidades da área técnica, que se colocava numa situação de prestígio e poder. Dessa forma, aliada a questões de ordem estrutural, alguns docentes da cultura geral resistiram em mudar a forma e o conteúdo de suas aulas, permanecendo a seguir sua lógica própria, a lógica do Ensino Médio propedêutico.

Considerando as expectativas da maioria dos docentes da área técnica em relação ao trabalho dos professores da cultura geral, podemos inferir que eles desconsideravam a

identidade própria do Ensino Médio e outras dimensões da formação do estudante ofuscadas pela preocupação estrita com a profissionalização.

*E essa integração que ele [Professor de Eletrotécnica nº 01] fala, que diz que existe no papel, muitas vezes até na execução existe muita dificuldade. Eu digo isso por experiência própria, porque busquei com dois professores da Formação Geral tentar orientá-los, dentro de Matemática e Física, para que aquilo ali pudesse, de alguma forma, auxiliar as específicas, e eles não aceitaram. Eles relutaram porque eles seguem aquele modelo de Ensino Médio lá fora, que eles não aceitam muitas vezes mudar. Eu vou dar um exemplo: um curso de Eletrotécnica, a gente começa com a disciplina de Circuitos no 2º ano, então, no Ensino Médio lá fora, a disciplina Física de Eletricidade seria no 3º ano, e muitos professores relutam em colocar no 1º ano, de trocar. Eles aceitam isso, às vezes, por imposição, mas para eles é muito difícil aceitar isso. (Professor de Eletrotécnica, nº 04).*

Observemos nesse depoimento que a preocupação com a integração recaiu, essencialmente, sobre o ajuste de sequência de conteúdos de forma a atender às demandas da área técnica, segundo uma organização curricular pautada em pré-requisitos e co-requisitos de disciplinas. A perspectiva integradora se reduziu à reprodução de uma disposição linear de disciplinas/conhecimentos segundo um fluxograma definido para cada curso. Tal compreensão resultou no entendimento, por parte dos professores, de que tal disposição de disciplinas nos currículos dos cursos, por si só, garantiriam a integração pretendida, levando-os a se descuidarem do compartilhamento de objetivos, conteúdos e de métodos.

Diante da perspectiva de integração que prevaleceu no Instituto, uma professora de Geografia, na sessão de grupo focal da Formação Geral, saiu em defesa da garantia de uma sólida formação do estudante que, para ela, conflitava com a proposta de EMI vivenciada:

*Na Geografia, eu não consigo entender como é que pode se diferenciar nos cursos técnicos, apesar de ser cursos técnicos eu acredito que todos os alunos têm que receber o básico que a ciência oferece. Aqueles conceitos importantes para orientar o mundo de hoje, como se vive na sociedade, quanto à natureza, à situação ambiental. Então, formações, organizações, os grandes debates têm que ser vistos em qualquer curso, eu não consigo diferenciar. [...] Então, eu fiz o plano, e os colegas têm aceitado que é a gente trabalhar com o mesmo plano independente do curso. (Professora de Geografia, nº 07).*

Em seu depoimento, que encontrou acolhida de alguns docentes da sessão, a professora defendeu uma sólida formação básica para o estudante, por entender que haveria

conhecimentos válidos a serem apropriados por todos, independente do curso em que estivessem matriculados. E cada disciplina deveria garantir tais fundamentos.

Para ela, a opção de integração curricular, que no Instituto prevaleceu como pressuposto o atendimento das necessidades da área técnica pela Formação Geral, comprometeria a formação básica do estudante. Com isso, alertou para os riscos do aligeiramento da Formação Geral no âmbito do EMI.

Um pressuposto da integração ressaltada na vivência do EMI foi a interdisciplinaridade, defendida por meio de projetos integradores. Para alguns professores, os projetos integradores foram bastante discutidos em reuniões iniciais de planejamento, mas não tiveram desdobramentos em planejamentos mais cotidianos. Nesses termos, não lograram êxito, conforme assinalado a seguir:

*É o grande nó dessa Escola a questão da interdisciplinaridade. É ‘interdisciplinarizar’ esses conteúdos. Esse é o maior desafio. Eu acho que tudo começa com um grande planejamento. Eu acho que deveria ser um planejamento mais continuado, e não só no início do ano, quando a gente se encontra, discute algumas coisas ali e, depois, cada pessoa toma seu rumo, cada um vai para um canto. A Escola tem tentado fazer isso através de projeto, trabalhando com projetos. Projetos que juntem professores de diversas áreas de conhecimento, para que cada um dê a sua contribuição, mas isso está meio que só no papel. (Professora de Língua Portuguesa, nº 03).*

Percebemos no depoimento, que a ideia de projeto integrador não resultou em ações cotidianas. A tendência foi de o professor se isolar no “seu canto” e tomar “seu rumo” em detrimento de envolvimento em ações e decisões coletivas sobre o processo educativo. Tal postura reforçou práticas convencionalmente utilizadas pelos docentes e a inobservância das especificidades dos cursos em que os mesmos estavam atuando, como afirmamos em outro momento, ou seja, a padronização da prática pedagógica docente e seu isolamento profissional.

Sobre o depoimento da professora de Língua Portuguesa (nº 03), ainda que tenha chamado a atenção do trabalho com projetos como estratégia interdisciplinar, a mesma compreendia a interdisciplinaridade apenas no campo do conteúdo, esquecendo-se que tal processo implica no compartilhamento também de métodos, de princípios e de avaliação.

Ressaltamos que a interdisciplinaridade pressupõe a concepção, vivência e avaliação de aprendizagens articuladas à luz da contribuição de diversas disciplinas e campos de saberes, em situações concebidas a partir de objetivos e princípios integradores.

Entendemos que os professores do EMI do Instituto defenderam a interdisciplinaridade, mas não a desenvolveram na prática por equívocos na sua concepção ou por dificuldades diversas que encontraram para sua efetivação, como a ausência de investimento em momentos de estudo, planejamento e acompanhamento dos cursos de forma continuada e assistida.

Com Fazenda (1993), compreendemos que para assumir uma perspectiva interdisciplinar, os professores deveriam compartilhar a intencionalidade da ação educativa, buscando a recomposição do saber unificado a partir do diálogo, da partilha e das trocas entre os mesmos, aspectos que não se efetivaram na Instituição, prejudicando o desenvolvimento da proposta do EMI.

A ausência de mecanismos efetivos de integração no cotidiano da Instituição foi uma constatação compartilhada por outros professores, que chegaram a perceber a participação de suas disciplinas ou áreas nos cursos integrados como uma mera cessão de professores, a saber:

*O fato de nós não estarmos integrados nos cursos, o fato da dinâmica de funcionamento dos cursos por mais que você chame de curso integrado, ela não funciona de maneira integrada. Então, os cursos de Eletrônica, Eletrotécnica, Mecânica têm a sua estrutura de funcionamento, com a qual nós não somos chamados [a participar]. As decisões passam à revelia, nós somos uma área que, no limite, cede professores para lecionar aquela matéria, aquele conteúdo, mas que não somos chamados a compor, de fato, o cotidiano da construção daquele curso. Então, o funcionamento não é integrado, porque ele responde a um currículo e a uma dinâmica que não é integrada. (Professor de Sociologia, nº 09).*

*Todos os cursos integrados têm Artes, e o nosso Núcleo é responsável por fornecer essa disciplina a todos os cursos. Funciona de uma maneira assim, como é que eu diria? Nós estamos dentro do CEFET, dentro da estrutura, nós somos um braço que trabalha com a arte e a cultura. (Professor de Artes, nº 12).*

Para alguns professores, a ausência de envolvimento efetivo na concepção, planejamento e desenvolvimento dos cursos, os faziam se sentir como “prestadores de serviço” em determinados cursos, não se percebendo fazer parte deles, integrados a eles. Percebiam seu trabalho como complementar à formação dos estudantes, mas não haviam se envolvido na discussão com os demais professores sobre os termos de tal “complementaridade”. Assim, não se identificavam com a proposta dos cursos integrados nos termos de seus objetivos e princípios, apenas com a disciplina ou, quando muito, com a área

em que os mesmos atuavam, seguindo no EMI com sua própria lógica de organização interna da área ou disciplina.

Outra iniciativa de integração de professores do IFPB/*Campus* João Pessoa, reforçada na vivência do projeto pedagógico dos cursos integrados, foi o trabalho com a interface. Entretanto, esta se restringiu à identificação de “áreas de sombreamento” e a preocupação em se evitar a repetição de conteúdos. Tal artifício integrador resultou no “enxugamento” do curso, por meio da compatibilização de disciplinas de Formação Geral e Profissional, mas a prática pedagógica permaneceu inalterada, conforme destacado a seguir:

*O que eu percebo é que no dia a dia, os professores estão trabalhando, infelizmente, suas disciplinas sem realmente ver essa questão de currículo, de mudança de tratamento pedagógico, de procurar ver o que sua disciplina está relacionando com a disciplina adjacente, fazer essa integração. E isso é o que era previsto, nas programações iniciais, de ver os conteúdos e de, realmente, ver se está havendo o sombreamento, que é eu estar tratando de um assunto que os professores de Química, de Física, de Biologia já trataram. E, com isso, você está perdendo tempo porque poderia estar usando esse tempo para outro conteúdo. (Professor de Mecânica, nº 04).*

Pelo exposto, compreendemos que a interface por si só não garantiu uma perspectiva interdisciplinar por não contemplar nenhum tratamento pedagógico integrador entre as disciplinas em questão. O caso de Física e Eletricidade I ilustram essa situação que, no limite, se restringiu a uma economia de carga horária, sendo esta última trabalhada por uma professora da área técnica que direcionou a Física para as necessidades dessa área.

A perspectiva de interface, que norteou o projeto de EMI, foi a organização diferenciada de algumas disciplinas, em especial, da área de Ciências Naturais e suas Tecnologias em determinados cursos, conforme destacado pela pedagoga que coordenou as reuniões de discussão sobre o assunto:

*As três grandes áreas da Física estão sempre em 1ª, 2ª ou 3ª séries. Tem curso que não começa com Eletricidade, começa com Mecânica, a outra começa com Dinâmica, porque a gente vai atender à perspectiva de formação daquela habilitação. O professor da área geral esteve nessa discussão, nada disso foi feito em separado. Ou se, em outro momento, ele achar que o professor da área geral dá melhor a Eletricidade I, tudo bem, só que para o curso, o engenheiro que já tinha o domínio do laboratório de eletricidade ia facilitar o trabalho. Cada curso teve sua peculiaridade na organização da área de Ciências Naturais. (Pedagoga, nº 02).*

Pelo depoimento, compreendemos que a integração pretendida com a interface também se traduziu no atendimento das necessidades da área técnica, em especial pelas disciplinas da área de Ciências Naturais e suas Tecnologias. Isto não significou, necessariamente, que este componente tenha sido enriquecido a partir de um olhar interdisciplinar. Na realidade, a perspectiva de formação da disciplina em seus fundamentos tendeu a ser reduzida, face o direcionamento estreito de sua visão aos aspectos valorizados pela área profissional.

Da mesma forma que a pedagoga, alguns professores entendiam que as disciplinas da área de Ciências Exatas seriam mais fáceis de integrar, pois seus conteúdos se identificariam melhor com determinados cursos técnicos. Vejamos:

*A integração do Ensino Médio com o Ensino Profissionalizante até dá certo em algumas disciplinas... A minha disciplina é Física, há uma série de diferenças porque a gente tem que ter um relacionamento, principalmente, de conteúdo, com as disciplinas técnicas. [...] É como se fosse um pré-requisito, para o aluno começar a ter uma compreensão da técnica, ele tem que ter uma base teórica que a Física contribui nisso aí. (Professor de Física, nº 06).*

Observemos em seu depoimento que a ênfase da integração das disciplinas centrou-se na interface de seus conteúdos e no reconhecimento que a Formação Geral forneceria os fundamentos científicos do processo produtivo. Entretanto, não é apenas a Formação Profissional do estudante o foco do EMI. Outras articulações entre as disciplinas, pautadas em objetivos que não apenas profissionalizantes, são possíveis e necessárias com vistas ao atendimento de ambas as finalidades do curso (Ensino Médio e Ensino Técnico).

Dessarte, identificamos que a interface verificada nos cursos integrados em análise se restringiu a uma preocupação em se alterar a sequência dos conteúdos de disciplinas, em especial, da área de Ciências Naturais e suas Tecnologias, como a Física, a Matemática e a Biologia, em observância ao fluxograma das disciplinas da área técnica em cada ano letivo.

Em seu depoimento, a pedagoga destacou que houve resistência de os professores trabalharem uma mesma disciplina de forma diferenciada a partir da necessidade de cada curso técnico, prejudicando a efetivação da interface na Instituição. Tal resistência decorreu da discordância de alguns acerca da perspectiva de interface pretendida, aliada às condições que os mesmos encontravam para desenvolver os cursos, assoberbados de aulas em variados cursos, além de se envolverem em atividades de organização e apoio ao ensino.

Para alguns professores, a integração foi discutida nos primeiros momentos de

planejamento do EMI, sendo proposta como atividades didáticas integradoras visitas técnicas e projetos integradores. Entretanto, tais iniciativas não tiveram continuidade, conforme destacado por um professor de Mecânica na sessão de grupo focal que passamos a transcrever:

*Eu acho uma dificuldade grande no nosso curso integrado. Tem o pessoal da área técnica e o pessoal da Formação Geral. Durante o processo, todo mundo fala de integração... Aconteceu até visita [dos professores da Formação Geral nos laboratórios da área técnica] aqui, não foi? Lembra, que teve até visitas, reuniões, projetos. Aí, pronto, acabou o projeto, então acabou a nossa obrigação, cada um vai para sua casa, cuidar de sua vida. Integrado no CEFET é isso! É ou não é? [buscando apoio] Tem a febrezinha, acabou o prazo a coisa passou... Aí o pessoal lá de cima [Formação Geral] não vem, daqui também ninguém vai lá para cima, morreu, continua cada um tocando a sua vida. O pessoal de Química, a gente tentou interagir, aí eu tava: você ensina isso, eu ensino isso, a gente pode fazer isso... No início tava tudo bonitinho, aí, de repente, mudou o pessoal da Direção. Esfriou e parou. (Professor de Mecânica, nº 02).*

As visitas às instalações do curso de Mecânica tiveram como objetivo apresentar os professores da Formação Geral, a realidade da Formação Profissional para eles identificarem em que poderiam contribuir. Para o professor de Mecânica, a integração concebida e planejada pelos docentes, no início do processo, não perdurou ao longo do curso por ser apenas “*uma febrezinha*” que não resistiu a mudanças de gestão.

A maioria dos professores entendeu que os cursos integrados deveriam ser trabalhados de forma interdisciplinar, mediante projetos integradores e visitas técnicas que proporcionassem a contextualização do ensino e o fortalecimento da relação teoria-prática. Entretanto, percebemos que a perspectiva de atendimento às necessidades da área profissional também prevaleceu como referência de integração.

Na sessão de grupo focal da Formação Geral, um professor de Língua Portuguesa destacou a importância da contextualização do ensino. Para ele, tal abordagem contribuiria para preparação dos estudantes para a vida, ancorado na perspectiva da aprendizagem significativa, teoria que uma professora de Geografia também ressaltou. Vejamos:

*E eu aprendi que trabalhar por projeto é uma das teorias da aprendizagem que leva em conta a interdisciplinaridade, a multi e a trans. Trabalhar com os outros tipos de teorias de aprendizagem – a aprendizagem significativa, a aprendizagem por descoberta, aprendizagem por solução de problemas. E nós encontramos*

*dificuldade porque não estamos preparados para aplicar. (Professora de Química, nº 08).*

Diante do comentário da referida professora e de outros a que tivemos acesso, podemos compreender que houve algumas discussões e estudos para o desenvolvimento da proposta de EMI centradas na dimensão pedagógico-didática (aprendizagem por descoberta, trabalho com projetos, contextualização do ensino), mas não necessariamente articuladas à dimensão político-emancipatória do projeto.

Não se pode afirmar que os professores tenham se apropriado e orientado sua prática pedagógica segundo os referenciais teórico-metodológicos trabalhados, pois em seus depoimentos identificamos que tais discussões se deram sem a densidade necessária, os deixando inseguros: “*não estamos preparados*”; “*não sei se a transposição didática que foi feita pelas pedagogas...*” (Professor de Português, nº 02).

Entretanto, é importante destacar que não é apenas o domínio da dimensão pedagógico-didática que respalda uma proposta que se pretenda alinhada aos propósitos emancipatórios, mas o compromisso com determinadas finalidades educativas. Tais abordagens ou técnicas deveriam ser avaliadas e concebidas sobre outras bases, até porque podem se adequar aos mais diversos objetivos, quer seja para preparar o estudante para o mercado de trabalho na perspectiva da empregabilidade, quer para contribuir para a sua inserção crítica no contexto da vida social e produtiva.

Nesse sentido, entendemos que o domínio pedagógico-didático, em si mesmo, não garante o desenvolvimento da proposta de EMI como projeto de travessia para uma educação politécnica, mas a construção da prática pedagógica docente ancorada, dentre outros aspectos já discutidos, em uma perspectiva crítico-emancipatória.

Ainda que na vivência do EMI do Instituto, a perspectiva de integração traduzida no atendimento das necessidades da área técnica pela Formação Geral tenha sido hegemônica, ressaltamos o depoimento de um professor de Eletrotécnica que se mostrou favorável à área de cultura geral dialogar com a área técnica sob outras bases. Observemos o trecho a que nos referimos:

*[...] normalmente, quando a gente fala de integração, a gente está muito ligado, aqui nos cursos técnicos, a disciplinas na área de Exatas. Quando a gente fala de integração nas disciplinas na área de Humanas, que seriam disciplinas de Ciências Sociais, ocorre um distanciamento muito grande. Então, não existe integração, eu diria, entre professores de área específica e professores da área de*

*Humanas, o que para mim é um grande equívoco. (Professor de Eletrotécnica, nº 04).*

Com o professor, compreendemos que, na prática, a perspectiva de formação do EMI do Instituto estaria privilegiando a formação profissional em detrimento da formação humana ao seguir um viés profissionalizante, que se refletiu no tipo de colaboração esperado dos professores da área de cultura geral. Na sessão de grupo focal de Eletrotécnica, a questão foi apresentada nos seguintes termos:

*Do mesmo jeito, se eles [os professores da área técnica] percebem que o aluno tem alguma dificuldade em compreender como funciona uma hierarquia numa empresa, o senso ético, senso de responsabilidade, poderia se conversar tranquilamente com professores na área de Sociologia ou mesmo de História, no intuito de que esses professores pudessem esclarecer para os alunos certos aspectos ligados às relações profissionais dentro do ambiente de trabalho. Então, os professores de área específica, ao detectarem determinadas deficiências ou lacunas no aluno, eu acho que ele poderia tranquilamente procurar o professor de área da formação humana para ajudá-los, mas isso não ocorre. (Professor de Eletrotécnica, nº 04).*

O referido professor defendeu, em entrevista, a inclusão de aspectos culturais e artísticos na formação do estudante dos cursos integrados, mas ao assinalar, na sessão de grupo focal, algumas situações de diálogo entre professores das áreas de Formação Geral e Formação Profissional, o mesmo se mostrou influenciado pela ênfase na formação humana que interessa à empresa.

Especificamente, apesar de, em entrevista, tenha se posicionado favorável à formação de uma “*capacidade crítica de transformação da realidade, deles poderem enxergar a realidade de uma forma diferente*” (Professor de Eletrotécnica, nº 04), no trecho citado anteriormente, a contribuição da área de Ciências Humanas na formação do sujeito não assumiu contornos críticos (“*compreender como funciona uma hierarquia numa empresa, o senso ético, senso de responsabilidade*”).

Na sessão de grupo focal, o depoimento do referido professor sobre a contribuição da área de Ciências Humanas para o curso integrado foi interpretado na perspectiva de uma preparação para o trabalho com contornos de adaptação/conformação do trabalhador, sendo acolhido por alguns docentes, como percebido nos trechos que se seguem:

*[...] a ideia toda é entregar ao mercado de trabalho o profissional, só que o profissional não tem só o lado técnico, né? Ele [referindo-se ao*

*Professor de Eletrotécnica, nº 06] trabalha numa grande empresa, sabe disso. Sabe que, principalmente, se exige seriedade. Esse é o ponto de partida: é o bom comportamento, é o trabalho em equipe, é a responsabilidade, é a limpeza, a organização também. É uma coisa também que tem que ter: organização no ambiente de trabalho porque, por melhor que o profissional seja, se ele é bagunçado, então... na verdade, vai colocar em risco todo trabalho da equipe dele, não é só dele não... (Professor de Eletrotécnica, nº 08).*

*É ser pontual, assíduo, responsável, ser pontual, então é tudo isso. Esse é o ponto de partida. (Professor de Eletrotécnica, nº 05).*

Diante do rumo que sua participação na sessão tomou, o professor de Eletrotécnica nº 04 percebeu que seu comentário assumiu uma perspectiva que destoou de sua intenção original e retomou o turno, buscando, naquele momento, defender o enfoque crítico e reflexivo que a formação humana deveria receber no curso. Vejamos:

*Eu acho que, como professor de ensino profissionalizante, normalmente, o que se espera de nós, a escola espera, os alunos, os próprios professores, que todos esperam de nós é um conhecimento muito amplo e abrangente na área técnica. Esse é o principal aspecto. O que ele [Professor nº 08] coloca, o que ele chama de seriedade, eu iria um pouquinho mais além. Eu acho que a escola e todos professores, de uma forma geral, deveriam ter uma preocupação em levar os alunos a ter uma consciência mais crítica das próprias ações, ou seja, serem mais reflexivos, serem mais conscientes de suas ações, trabalhar para isso. [...] Não é só o aspecto profissional, que eu acho que ele tem que dar para o aluno, mas, mais do que isso, eu acho que o professor tem que ser uma referência enquanto um ser humano. E, nesse aspecto, ele tem que ser uma referência, um modelo no aspecto ético, no aspecto comportamental mesmo. E até porque isso vai contribuir de forma extremamente positiva nas relações humanas mesmo, que não é só as relações de trabalho. (Professor de Eletrotécnica, nº 04).*

Em seu depoimento, o professor tentou esclarecer que o enfoque na formação humana extrapolaria o mero ajuste de comportamento em termos de responsabilidade, pontualidade e aspectos do gênero. Buscou enfatizar o papel do docente como referência para os estudantes em termos éticos, de forma a contribuir para a sua inserção crítica não apenas no mundo do trabalho, mas no conjunto das relações sociais mais amplas. A sua posição não teve acolhida do grupo, que seguiu com a defesa da perspectiva de adaptação/conformação do trabalhador ao contexto laboral.

Entretanto, identificamos, nos depoimentos do referido professor, iniciativas que

sinalizavam para um compromisso com a formação humana dos estudantes. Ele os envolvia em projetos e/ou ações relacionadas não apenas à área de Eletrotécnica, mas na área de linguagem, contemplando as dimensões da literatura, produção de texto e cinema, em que buscava “*desenvolver no ser humano essa capacidade crítica de transformação da realidade*”.

Sobre a prática pedagógica dos docentes da área profissional no âmbito do EMI, um aspecto ressaltado pelos docentes foi a ênfase na relação teoria-prática favorecida por iniciativas diversas, tais como visitas técnicas, projetos e atividades didáticas em laboratórios. Para eles, tal relação seria fundamental para situar o estudante no contexto do mundo do trabalho, aspecto assinalado no trecho a seguir:

*[..] a articulação teoria-prática é aliar a teoria com a prática, daí a necessidade de equipamentos, laboratórios, o professor ter a formação específica na área, conhecer a realidade do mercado de trabalho, conhecer as condições, as novas técnicas que aquele profissional vai exercer, como ele vai exercer. (Professor de Eletrotécnica, nº 01).*

O professor da área técnica se posicionou favorável à contextualização do ensino como forma de dinamizar a relação teoria-prática e atingir objetivos educacionais mais efetivos. Para tal, propôs situações didáticas variadas, tais como simulações de atividades em laboratórios na própria Instituição, para a qual necessitava de infraestrutura adequada (laboratório, equipamentos e demais insumos); formação (atualização na área técnica) e conhecimento do mercado de trabalho (estrutura, técnicas utilizadas, condições de trabalho).

Pelo seu depoimento, somos levados a considerar que o professor buscou articular a teoria à prática segundo uma perspectiva instrumental que se assemelharia a uma relação dicotômica em que a teoria orienta a prática, uma vez que o mesmo afirmou que, assim, o estudante aprenderia “*como ele vai exercer*” o seu trabalho.

Entretanto, de posse de materiais didáticos disponibilizados pelo referido professor, dentre eles, avaliações aplicadas com seus alunos e projetos desenvolvidos, passamos a considerar outros elementos na discussão até então empreendida, visando aprofundar a reflexão sobre sua prática pedagógica.

Inicialmente, destacamos a avaliação que o referido professor aplicou à sua turma do Curso Técnico Integrado de Eletrotécnica:

- 1) No que consiste a problemática energética? Qual a correlação entre a questão energética mundial e as fontes alternativas de energia?

- 2) Como a Eletrotécnica se enquadra ou colabora na solução da problemática energética?
- 3) Quais os componentes básicos de um sistema fotovoltaico? Desenhe o seu diagrama de blocos e descreva a função de cada componente.
- 4) Quais as proteções elétricas que existem em um sistema fotovoltaico? Explique cada uma delas.
- 5) Sabe-se do elevado custo de um sistema fotovoltaico. Qual seria a sua aplicação mais viável? Você percebe algum futuro na tecnologia fotovoltaica? Argumente as suas respostas.
- 6) Na sua análise, quais os aspectos mais relevantes a serem estudados na tecnologia fotovoltaica?

Nas questões propostas, identificamos que o docente avançou no sentido de avaliar o domínio dos conhecimentos teórico-práticos trabalhados em situações contextualizadas. Sua primeira questão foi além da preocupação com o conteúdo técnico da disciplina, e situou a temática no cenário mais amplo que lhe deu origem: “No que consiste a problemática energética? Qual a correlação entre a questão energética mundial e as fontes alternativas de energia?”

Mais do que buscar reprodução de informações por parte dos estudantes, o professor avaliou se os mesmos conseguiram compreender e aplicar os conhecimentos de forma situada: “5) Sabe-se do elevado custo de um sistema fotovoltaico. Qual seria a sua aplicação mais viável? Você percebe algum futuro na tecnologia fotovoltaica? Argumente as suas respostas.”

Nesses termos, o docente avaliou se o estudante compreendia os fundamentos científicos e tecnológicos de sua área e solicitou deles um posicionamento diante de questões que diziam respeito a decisões e escolhas por alternativas de solução para os problemas da área.

Quanto à estrutura da avaliação, identificamos que o instrumento utilizado equilibrou bem as questões com ênfase não apenas em reprodução de informações úteis na área, mas no domínio de várias habilidades relevantes para a formação do estudante em geral: análise, posicionamento, argumentação, resolução de problemas, representação escrita e por diagrama, descrição e domínio de conceitos.

Em seu plano de ensino, o docente de Eletrotécnica (nº 01) descreveu sua metodologia nos seguintes termos:

A partir de elementos dos contextos ambiental, energético nacional e internacional, serão levantados aspectos técnicos, econômicos, ambientais e sociais que evidenciam a viabilidade da utilização de técnicas de conservação de energia elétrica predial e industrial, bem como de fontes alternativas de energia, proporcionando a construção da base de

conhecimentos nestes campos, apontando a possibilidade da prática profissional em Eletrotécnica também nesta área emergente. Para tal, iremos utilizar artigos de jornais e revistas para a contextualização, discussão em grupo, aula expositiva, elaboração de projetos, práticas em laboratório e trabalhos de pesquisa.

Observemos que o mesmo se preocupou em situar a metodologia de forma contextualizada, não se limitando em apenas elencar procedimentos didáticos genéricos. O professor, além de aula expositiva, desenvolvia práticas em laboratórios e situações variadas para os estudantes como projetos, pesquisa, trabalho em grupo e discussão, a partir de artigos de fontes diversas. Além de instrumentos de avaliação convencionais, como “provas”, foram previstas listas de exercícios, estudos dirigidos, além da participação em projetos e atividades práticas.

Outro material, também disponibilizado, foi um projeto de um Pequeno Sistema Fotovoltaico visando à iluminação de uma pequena Praça do IFPB/*Campus* João Pessoa realizado pelos estudantes sob a coordenação desse professor. Nele, foi especificado o objetivo do trabalho, o quadro de cargas, as coordenadas de localização do Instituto e a tabela de radiação solar do local da instalação. Com tais informações, a situação problema foi lançada para a turma e os estudantes desenvolveram o projeto.

O projeto foi elaborado a partir a realidade local dos alunos, sendo uma simulação, guardadas as devidas proporções, de uma situação real que o estudante iria se deparar no exercício futuro da profissão. São situações problematizadoras como essas que contribuem para o estudante analisar e buscar soluções à luz dos conhecimentos trabalhados na área.

A afirmação anterior do professor de Eletrotécnica (nº 01) que o estudante deveria aprender “*como ele vai exercer*” a sua atividade ao ser confrontada com a análise dos materiais por ele disponibilizado, nos permite relativizar a compreensão de que seu trabalho assumiria uma perspectiva dicotômica de mera aplicação da teoria no exercício do seu trabalho pedagógico. Seria mais do que isto, uma vez que o mesmo propunha situações problemas desafiadoras baseadas na contextualização.

A partir de tais referências, aliadas a outras citadas por outros professores, compreendemos que no Instituto havia alguns docentes que se empenhavam em trabalhar suas disciplinas de forma a articular teoria/prática numa perspectiva problematizadora e não prescritiva, favorecendo uma formação técnica mais sólida.

Embora o trabalho prevalecesse na prática desse docente e de outros colegas da área tratado como contexto, situamos que em Mecânica encontramos indícios de práticas

pedagógicas que valorizaram o estudante como sujeito ativo da relação (RAYS, 1996). Segundo um professor dessa área, em sua prática cotidiana ele buscava superar o enfoque tradicional de formação profissional como domínio de técnicas a serem seguidas de forma prescrita e criticava o enfoque tradicional de ensino em sua área de atuação:

*A Mecânica é muito estigmatizada, jogada para o lado de coisas que não têm determinado valor, operações muito manuais, chaves, óleo, mas tudo isso é falácia. Eu costumo dizer a eles: se vocês não olharem a Mecânica pelo lado cerebral, vocês vão se tornar um técnico só de chave, mas vocês têm que aprender a trabalhar com a cabeça. (Professor de Mecânica, nº 03).*

Nesse depoimento, uma questão que nos chamou a atenção foi a compreensão de o que seria a área profissional para o professor. Para ele, na medida em que a Mecânica era entendida como algo eminentemente manual, em detrimento de sua dimensão intelectual, ela se tornava esvaziada de conteúdo, sendo desvalorizada.

O referido professor se mostrou crítico ao modelo de ensino pautado na relação dicotômica entre trabalho intelectual e trabalho manual e defendeu o envolvimento dos estudantes em situações desafiadoras com vistas a romper com essa lógica dual, conforme retratado a seguir:

*A proposta é você, literalmente, no tempo em que nós estamos vivendo hoje, lançar desafios para eles, não é só você, vou usar um termo... Instruí-los nas máquinas, mas você deixar com que eles descubram uma série de coisas. A informação hoje está muito aberta, eles têm também que ir atrás de trazer as respostas, aquilo que a gente quer. Então, existem várias formas de fazer isso, literalmente, desafiando-os. E eles têm capacidade. E eu tenho dito isso, cada vez que você dá um desafio, ele vai lá e responde. (Professor de Mecânica, nº 03).*

Nessa perspectiva, ainda que não tenhamos tido acesso a produções e materiais didáticos desse professor, pelo seu discurso nos momentos de entrevista e na sessão de grupo focal, inferimos que ele se mostrou sensível à articulação da teoria-prática mediante a valorização dos fundamentos científicos e tecnológicos sob os quais se assentam a produção moderna (FRIGOTTO, 2004).

Segundo o docente, a prática não possui valor em si mesma, por isso defendia que os estudantes olhassem a mecânica “*pelo lado cerebral*”, a fim de poderem agir de forma refletida. Tal compreensão foi ancorada, ainda, no perfil de técnico que o mesmo afirmou pretender formar:

*Nós estamos numa época de transformações muito rápidas e só quem consegue absorver isso são pessoas que têm a cabeça nova, mente aberta. Então, na medida em que você, efetivamente, forma esse técnico em massa, vários, isso aí, essa forma vai poder dar respaldo ao país a ter um corpo técnico novo com capacidade de atender muito rapidamente. Aquele técnico que tem capacidade de aprender e de continuar aprendendo, o técnico que aprende a trabalhar com a cabeça. (Professor de Mecânica, nº 03).*

Para o professor, no cenário contemporâneo, as instituições deveriam formar técnicos abertos a novas aprendizagens que investissem continuamente em sua própria formação. Assim, o ensino não poderia se limitar a aspectos técnicos instrumentais, defendendo uma formação ampla, conforme exemplificação a seguir:

*Eu costumo dizer a eles: O que é que a camada pré-sal tem a ver com eles? Tem tudo a ver. Nós temos uma perspectiva aí de vinte ou trinta anos de nos tornarmos um dos maiores produtores de petróleo do mundo, mas, para isso, eles têm que conhecer não só de Mecânica. Eles vão atuar numa plataforma, em alguma coisa desse tipo. Devem conhecer da realidade como um todo: geograficamente, onde é que estão localizados, saber como aquela região se situa, como é que ela está incluída dentro do Brasil, quais são as perspectivas deles ali, fisicamente, como é que aquilo ali vai interferir na vida dele. (Professor de Mecânica, nº 03).*

Em seu depoimento, identificamos a defesa de uma perspectiva interdisciplinar que foi limitada em seu alcance pela ausência de mecanismos e condições institucionais de articulação entre os professores de diferentes áreas e disciplinas. Não obstante se empenhasse em trazer diferentes enfoques sobre a problemática discutida com seus alunos, é preciso considerar que se houvesse uma articulação mais efetiva com docentes de outras áreas tal perspectiva seria ampliada.

Na área técnica, identificamos algumas iniciativas de professores que avançaram para além das práticas tradicionais, buscando estimular, em alguma medida, a reflexão crítica do estudante, a contextualização do ensino e o trabalho interdisciplinar com projetos. Entretanto, como os projetos, as atividades didáticas integradoras vivenciadas se voltavam para o contexto do trabalho técnico, descolados de uma perspectiva de formação integral do estudante.

Com Torres Santomé (1998) entendemos que as propostas de integração têm se diversificado bastante, superando as modalidades clássicas de integração curricular (os centros de interesse de Decroly e o método de projetos). Em linhas gerais, as formas de

integrar o currículo são: correlacionamento de disciplinas; de temas, tópicos ou ideias; em torno de questões práticas e cotidianas e de temas e pesquisas decididas pelos estudantes. Entretanto, algumas dessas formas de integração foram apenas anunciadas no projeto ou no discurso dos professores do Instituto, não sendo identificadas efetivamente em seu cotidiano.

Para o professor de Eletrotécnica (nº 04), a ausência de mecanismos institucionais de integração, de estímulo e apoio aos professores contribuiu para que não se desenvolvessem perspectivas integradoras na Instituição, a saber:

*Agora, isso talvez não ocorra, porque a própria Instituição não cria mecanismos para essa integração, porque existem casos isolados, como é o meu, por exemplo, em que você, de livre e espontânea vontade, procura o outro para poder compartilhar experiências e tudo mais, mas não é assim que funciona as coisas. (Professor de Eletrotécnica, nº 04).*

Em meio à falta de apoio e de estímulo à integração curricular, o professor destacou que a proximidade de professores da área técnica favoreceria uma maior articulação entre eles, o que não se mostrava fácil com a área de Formação Geral:

*O professor de Formação Geral, como a gente pouco vê, a gente vê esporadicamente em reuniões pedagógicas... E nem todos, vale salientar, da área específica vão. Causa um estranhamento, a gente chega lá e encontra pessoas que a gente não conhece verdadeiramente. [...] Então, a gente só se encontra em reuniões esporádicas. A gente não frequenta o mesmo espaço. Já os professores da área técnica, eles se encontram mais, eles discutem mais, eles falam mais sobre o curso porque eles acabam se conhecendo mais. (Professor de Eletrotécnica, nº 04).*

Conforme mencionado em outro momento, o referido professor sentiu dificuldade de se integrar com colegas com os quais não conviviam no dia a dia de seu trabalho. Assim, a articulação entre os professores da Formação Geral com os da Formação Profissional no âmbito da vivência do EMI foi dificultada, sendo registradas iniciativas pontuais entre alguns professores em suas respectivas áreas, por partilharem espaços comuns e conviverem mais proximamente.

Como o professor nº 01 de Eletrotécnica a que nos referimos anteriormente, outro docente dessa área (nº 04) também desenvolveu um projeto que foi concebido como uma simulação de uma situação problema voltado para a temática automação predial, em grupo. Pelos materiais disponibilizados por ele e pelo seu depoimento em entrevista, o mesmo procurava trabalhar os conteúdos específicos a partir de

*[...] aula expositiva interativa com utilização de imagens e exemplos práticos; atividades em laboratório e realização de um projeto de pequeno porte de sinalização, supervisão de máquinas e estruturas de auxílio à manutenção preventiva. (Professor nº 04 de Eletrotécnica).*

Mediante depoimentos e análise do material pedagógico que nos foi disponibilizado pelos dois professores de Eletrotécnica, percebemos que os mesmos buscaram desenvolver com os estudantes do curso técnico integrado situações pedagógicas problematizadoras, que avançassem para além de uma perspectiva instrumental estreita de preparação para postos de trabalho.

No material disponibilizado pelos referidos professores da área de Eletrotécnica, percebemos que os mesmos buscaram desenvolver uma prática pedagógica alinhada com alguns princípios destacados no Projeto Pedagógico do curso como a aprendizagem significativa e a contextualização.

Entretanto, esses projetos analisados tiveram como foco o campo de atuação do técnico, tendo como referência o trabalho como contexto. A interdisciplinaridade anunciada nos mesmos foi limitada em seu alcance, sendo, na maioria das vezes, circunscrita à iniciativa do próprio professor em buscar articular conhecimentos de outras áreas no âmbito de suas atividades.

Foram, pois, pontuais e eventuais as parcerias entre os docentes em torno de projetos técnicos analisados. Na vivência dos projetos a que tivemos acesso, identificamos que os mesmos se restringiram ao diálogo com alguns docentes de sua respectiva área profissional, que mantinham uma relação mais próxima de trabalho com seus pares por conviverem em ambientes contíguos de trabalho e partilharem objetivos profissionais que favoreciam a articulação. Entretanto, isso não foi uma prática comum.

Mereceu destaque a preocupação dos professores da área técnica em garantir a articulação teoria-prática e em se atualizar na área de atuação, de forma a conhecer melhor sua realidade de trabalho, e isto se refletir na formação dos estudantes. Conforme destacado pelo professor de Eletrotécnica nº 04 em outro momento e reforçado pelos seus pares em sessão de grupo focal, seria necessário se desenvolver aulas no laboratório, aula de campo e visitas técnicas para o aluno aprender “*aquela prática*” (Professor de Eletrotécnica, nº 06), além de oportunizar ao professor se atualizar com as novas tecnologias para “*passar isso para seus alunos*” visando “*atender melhor o mercado de trabalho*” (Professor de Eletrotécnica, nº 05).

Em que pesem alguns professores da área técnica também tenham desenvolvido projetos com seus estudantes, entretanto restritos a objetivos de natureza técnica, prevaleceu o desenvolvimento de atividades teórico-práticas em seus respectivos ambientes (oficinas e laboratórios) em termos de experimentos e simulações pertinentes ao objeto de estudo de cada disciplina profissionalizante.

Em laboratórios e oficinas, os estudantes, sob a orientação de seus professores, vivenciavam práticas laborais próximas a situações reais de trabalho por meio de simulações dos processos produtivos de bens e serviços

Tais atividades nos remetem à Veiga (2003), que analisou a prática pedagógica dos professores da área profissional em laboratórios e oficinas escolares de instituições de EPT. A pesquisadora evidenciou que a demonstração didática do tipo operacional foi identificada como a estratégia preferida pelos professores de disciplinas técnicas envolvidos na pesquisa. Trata-se de uma técnica que, basicamente, “[...] visa a mostrar como se faz uma tarefa, uma operação, envolvendo ação com materiais diversos – ferramentas, equipamentos e máquinas – demonstrar conceitos, teoremas, comprovar afirmações.” (VEIGA, 2003, p. 137).

Considerando a relação teoria-prática, compreendemos que, em sua maioria, os professores da área técnica desenvolveram uma prática pedagógica pautada em simulações de situações do ambiente de trabalho do técnico a ser formado, em observância aos recursos tecnológicos e às condições disponibilizadas na instituição educativa. Foram poucos os docentes que desenvolvem projetos, mas quando existiram eram de natureza técnica e desarticulados de uma perspectiva integradora com seus pares, mesmo os de sua respectiva área profissional.

Na área de Formação Geral, identificamos alguns registros de iniciativas pontuais de professores em torno de projetos, mas de pouco alcance interdisciplinar, conforme descrito a seguir:

*De uma certa forma, dentro da área [Ciências Humanas e suas Tecnologias], a gente tem tentado acumular algumas iniciativas de construção coletiva de projetos, construções comuns. Mas, a integração, propriamente, ela vai acontecer de maneira ocasional, numa iniciativa, por exemplo, da disciplina de Sociologia com a professora de Literatura, ou da disciplina de Filosofia com a Sociologia, mas não é parte de um processo pensado institucionalmente, que seria implementado como forma de uma política geral. O professor tem uma iniciativa, chama outro. Eu tive uma iniciativa nesse sentido com a professora de Literatura e Português. Ela chamou uma atividade, me convidou para fazer parte daquela atividade, promoveu uma visita técnica. Eu participei de uma*

*outra visita técnica sobre Biologia e Geografia em Cabaceiras. Esse tipo de construção existe, já participei, mas é estritamente ocasional, esporádica e voluntariosa. (Professor de Sociologia, nº 09).*

*Tem projetos mais pontuais e, como eu diria? Curriculares. Não são extracurriculares, não! Então, por exemplo, nos 2º anos, em que eu trabalho gêneros textuais, eu desenvolvo com eles a produção de jornais e aí a gente acaba atraindo professores de outras disciplinas, por exemplo, Inglês, porque eles escrevem uma resenha em Português e traduzem para o Inglês ou vice-versa. No 1º bimestre, a gente trabalha mais com o desenvolvimento da capacidade oral do aluno; no 2º, a gente centra mais no desenvolvimento da escrita, aí é que surge o jornal. Eu lanço a ideia para alguns professores e aí, aqueles com que a gente tem mais afinidade ou que tem mais disponibilidade também de ajudar no trabalho... É assim que a gente vai 'interdisciplinarizando'. (Professora de Língua Portuguesa, nº 03).*

Diante desses depoimentos, compreendemos que alguns projetos foram desenvolvidos no âmbito das disciplinas de Formação Geral. Entretanto, eram de natureza curricular e guardavam correspondência direta com o conteúdo vivenciado em determinada série ou área.

Tais projetos não eram concebidos, inicialmente, de forma interdisciplinar, assumiam de forma limitada tal perspectiva durante a sua vivência. Entretanto, em determinado momento, as condições favoreciam a parceria com colegas de outras disciplinas: “Ela chamou uma atividade, me convidou para fazer parte daquela atividade” (Professor de Sociologia, nº 09); “a gente acaba atraindo professores de outras disciplinas” (Professora de Língua Portuguesa, nº 03).

Com isso, as poucas iniciativas em torno de projetos que tiveram registro no IFPB/Campus João Pessoa, resultaram de ações isoladas de professores que, como assinala Imbernón (2000), se convertem, apenas, em uma mera experiência pessoal, de pouco ou nenhum alcance, se não são potencializadas mediante ações que visem o desenvolvimento do protagonismo coletivo e, portanto, institucional.

A partir das considerações postas pelos professores da área de Formação Geral e Profissional, constatamos que a ideia de projetos integradores não se instalou na Instituição. As iniciativas de professores em torno de projetos foram isoladas e pontuais, assumindo um caráter curricular de pouco alcance interdisciplinar. Não refletiam, pois, a concepção de projetos integradores defendida na proposta no EMI do Instituto.

As primeiras iniciativas em torno de projetos integradores, identificadas nos

momentos de planejamento e reuniões pedagógicas já sinalizavam nesse sentido. No registro da “Memória da reunião de planejamento pedagógico” que nos foi fornecido pela COPED, identificamos críticas à descontinuidade no planejamento desses projetos iniciados e não mais retomados, vejamos as referências postas em reunião ocorrida em 06 de agosto de 2008:

A discussão não referendou a elaboração do Projeto Integrador para o Curso de Eletrotécnica [na área de Educação Ambiental], o grupo enfatizou já ter iniciado a construção de um Projeto envolvendo outros cursos com a temática aquecimento global, reclamando da interrupção desse processo. A equipe pedagógica esclareceu que o mesmo continuou a ser considerado somente no âmbito da COPED, uma vez que o Ensino Técnico passou um longo período sem Chefe de Departamento/Gerente. Mas sugeriram apresentar a proposta de um Anteprojeto já elaborada pela COPED com base nas perspectivas apontadas naquele primeiro momento. A reunião foi concluída com a aceitação da sugestão de ser apresentada no dia 21 de agosto de 2008, às 8h00, na Sala de Vivências, o Anteprojeto Aquecimento Global. (IFPB/COPED, 2008, p. 01).

A reunião de Planejamento Pedagógico, sob coordenação da COPED, contou com a participação de docentes da área de Formação Geral e Profissional de Eletrotécnica, coordenador de curso e da área de Ciências da Natureza Matemática e suas Tecnologias, além do chefe da Unidade Acadêmica de Indústria. Em sua pauta constava:

Continuidade do Planejamento Pedagógico - a proposta de formação integrada.

Instrumentos metodológicos: debate a partir da apresentação do vídeo “Lixo gerando energia” e das contribuições das reuniões anteriores por série. (IFPB/COPED, 2008, p. 01).

Pelo breve relato da reunião, identificamos que com a apresentação do vídeo seguida de sua discussão se pretendeu despertar o interesse pelo desenvolvimento de um projeto na área de Educação Ambiental. Entretanto, os professores se pronunciaram desfavoráveis a trabalhar um novo projeto, haja vista terem iniciado a elaboração de um outro sobre Aquecimento Global.

Diante da situação, a justificativa apresentada pela COPED para tal descontinuidade foi a saída do chefe da Coordenação de Ensino Técnico. Entretanto, não aceitando a nova proposta, foi acatada a sugestão de ser retomado o projeto inicial, que seria sistematizado pelo Setor Pedagógico a partir das contribuições dos professores e apresentado na forma de anteprojeto em reunião posterior.

Na data agendada, os trabalhos foram retomados. O anteprojeto sobre Aquecimento Global foi apresentado e discutido pelos professores, coordenador de curso e parte da equipe

pedagógica. Identificamos que alguns professores presentes na reunião anterior não compareceram à nova reunião, e outros novos se juntaram ao grupo, além da ausência do único coordenador de área presente na reunião anterior.

Na reunião, para aprofundamento das discussões, houve a divisão dos professores em dois grupos que, ao acatarem o anteprojeto, levantaram propostas para seu desenvolvimento. Damos destaque às propostas voltadas para o combate ao desperdício de energia no IFPB (inspeção, laudo técnico, levantamento de alternativas, processo educativo) e outras relacionadas à cidade; bem como a iniciativa de trabalhar com fontes de energia alternativa na própria Instituição, contemplando subprojetos na área de energia solar; além de construção de projetos, maquetes, vídeos, palestras e a casa ecológica, integrando-se ao projeto de Edificações.

Conforme agendado, na reunião dia 01 de setembro de 2008, o anteprojeto retomado e sistematizado pela COPED com base nas perspectivas apontadas naquele primeiro momento foi apresentado. Apesar de o mesmo não ter sido disponibilizado para nós, no registro da memória dessa reunião, identificamos que algumas propostas relativas ao uso e conservação de energia no IFPB foram retomadas e se avançou a partir da identificação de disciplinas que seriam envolvidas em tal projeto.

O Projeto Integrador foi desmembrado em séries, segundo os seguintes eixos: 1º série - A eletricidade no nosso cotidiano; 2º série - As instalações elétricas prediais (Impactos econômicos e sociais); 3º série – As instalações Industriais (Impactos econômicos sociais) e 4º série – Conservação eficiência e fontes alternativas de energia.

Entretanto, as informações a que tivemos acesso dão conta de que tal iniciativa institucional não prosperou, não tendo sido retomada no ano de 2009. Os poucos projetos desenvolvidos na Instituição foram de iniciativa de cada docente, sem assumir uma perspectiva efetivamente integradora como previsto no projeto do EMI.

Compreendemos que no momento em que a COPED se envolveu em ações de cunho sistêmico de apoio aos outros *campi* e deixou, em alguma medida, desassistidos os professores do IFPB/*Campus* João Pessoa, o processo sofreu uma descontinuidade. Dentre outros motivos, conforme assinalados em outro momento, isto se deu pelo fato dos mesmos não se sentirem preparados em desenvolver um trabalho dessa envergadura.

Pelos depoimentos dos professores, tanto da área técnica quanto da Formação Geral, o recurso ao isolamento e às saídas individuais foram iniciativas comuns numa Instituição que estava perdendo sua identidade diante de tantas reformas com as quais se envolviam e em

meio ao tumultuado processo de expansão.

Dessarte, as condições que os professores enfrentaram no IFPB ao mesmo tempo em que dificultaram sua dedicação aos estudantes no cotidiano em sala de aula, também resultaram da e na insuficiente articulação política do coletivo em torno da efetivação do Ensino Médio Integrado nos termos do seu projeto pedagógico.

Os cursos integrados em análise foram prejudicados em sua concepção e vivência desde os momentos iniciais de debates, estudos e planejamentos, dada a ausência de mecanismos democráticos de participação por ocasião da decisão por sua oferta, e ao longo de seu desenvolvimento marcado pelo insuficiente acompanhamento e apoio técnico-pedagógico aos professores.

Com Farias (2006, p. 48) entendemos que uma mudança na Instituição não se efetiva apenas a partir do esforço individualizado e abnegado de alguns. Impõe-se ser assumida como uma ação solidária,

[...] construída na interação, nas trocas cotidianas e coletivas que acontecem no interior da escola, a partir das condições concretas encontradas por seus profissionais. A escola se constitui, assim, como 'o lugar' no qual se trava o jogo da mudança. Essa compreensão aponta a centralidade dos contextos de trabalho na construção do sentido das práticas profissionais e de sua possível mudança.

Como proposta, o entendimento que prevaleceu para os professores foi que o EMI representou uma inovação de natureza curricular, pautada em ações integradoras que deveriam ser desenvolvidas, sem atinar para objetivos de formação do estudante mais amplos que apenas a sua profissionalização.

Em que pese tenhamos identificado alguns professores que desenvolviam atividades didáticas integradoras aparentemente próximas de uma perspectiva de integração curricular, dado seu caráter isolado e pontual, o alcance interdisciplinar era limitado. A perspectiva da integração de tais iniciativas é questionável, pois o fato de elas se desenvolverem com algum nível de interdisciplinaridade, não implica que tivessem como horizonte a formação integral do sujeito humano. Como discutimos, a maioria das ações desenvolvidas se voltaram para fins de contextualização e problematização de situações de trabalho, descoladas de uma abordagem crítica e reflexiva que avançasse para além da perspectiva de integração à vida produtiva.

Tais iniciativas não visavam contribuir para a inserção crítica e criativa do estudante no contexto da vida social, cultural, artística (RAMOS, 2004) como pretendido pela proposta

de EMI unitário, que sintetiza o humanismo e tecnologia em seu currículo com o objetivo de não apenas de profissionalizar os estudantes, mas proporcionar o seu desenvolvimento em múltiplas dimensões.

Diante do exposto, mesmo compreendido nos termos estreitos de uma proposta de inovações de natureza pedagógico-curricular, o Ensino Médio Integrado de Eletrotécnica e de Mecânica não se efetivou na prática. No cotidiano institucional, a prática pedagógica dos docentes dos cursos integrados analisados não contemplou as inovações de natureza pedagógico-curricular traduzidas em mecanismos integradores, de caráter interdisciplinar, previstos no projeto, tais como: interface, unidade curricular, projetos integradores, visitas técnicas integradas.

Entretanto, o EMI do IFPB/*Campus* João Pessoa contemplou em seu projeto político-pedagógico fundamentos e princípios alinhados com a educação politécnica, mas desconhecidos ou não suficientemente apropriados pela expressiva maioria de professores.

Em meio a processos descontínuos de reuniões pedagógicas, de estudo e de planejamento, os professores, assoberbados de trabalhos e turmas, se viram despreparados e sem o apoio pedagógico necessário ao desenvolvimento do trabalho pedagógico em um curso novo ainda desconhecido em seus fundamentos teórico-metodológicos.

Assim, a proposta do EMI de Eletrotécnica e de Mecânica no IFPB/*Campus* João Pessoa foi esvaziada de conteúdo político-emancipador e foi reduzida a uma dimensão estritamente curricular que, mesmo assim, não prosperou. Em sua vivência, o Ensino Médio Integrado não se firmou nem como inovação curricular, tampouco como projeto de travessia para a educação politécnica. Restou uma proposta com objetivos educacionais mais amplos que os previstos nos cursos tradicionalmente oferecidos pela Instituição, mas tendo como princípio apenas a melhoria da profissionalização de seus estudantes, refletindo a hegemonia da vocação institucional vigente.

## 8 CONCLUSÕES

Diante das discussões que tecemos ao longo de nosso texto acerca da vivência do Ensino Médio Integrado de Eletrotécnica e de Mecânica no IFPB/*Campus* João Pessoa, identificamos que a maioria dos professores entrevistados entendia a proposta do EMI como uma integração restrita a uma abordagem técnica (interdisciplinaridade, projetos integradores, situações problemas, temas transversais), distanciando-se da perspectiva político-emancipatória da educação politécnica.

Os projetos pedagógicos dos cursos técnicos integrados de Eletrotécnica e de Mecânica foram elaborados de forma aligeirada, em curto prazo de tempo, não envolvendo discussões conceituais mais profundas. Tal processo não contemplou mecanismos democráticos de participação da comunidade acadêmica como um todo, uma vez que envolveu apenas professores e alguns gestores diretamente relacionados a esses cursos.

A opção pela oferta do Ensino Médio na forma integrada na Instituição, embora tenha se dado em momentos de oficinas e reuniões que perduraram um período extenso (2004/2005), a definição da direção geral em ofertar tais cursos reduziu a participação da comunidade acadêmica à mera decisão de quais cursos integrar.

A ausência de um amplo debate acerca da própria razão de ser da Instituição, sua identidade, seus objetivos e princípios que assumiria comprometeu de saída o desenvolvimento da proposta de EMI. Faltou no IFPB/*Campus* João Pessoa a instauração de um espaço democrático e permanente de auto-reconhecimento social e institucional, fundamental para o comprometimento de todos, como sujeitos sociais coletivos, com as finalidades político-emancipatórias da proposta do EMI e, conseqüentemente, com sua efetivação na materialidade da instituição.

O foco inicial da elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos foi a definição de um perfil de formação pretendido, preocupação que foi se perdendo nos momentos seguintes de estudos e de elaboração do planejamento dos cursos, não se refletindo no planos de ensino dos professores, nem nos poucos projetos a que tivemos acesso.

O processo de definição do currículo do EMI foi permeado por conflitos de poder em que a força da vocação institucional falou mais alto, uma vez que no próprio projeto pedagógico dos cursos se reconheceu a hegemonia do saber técnico-científico traduzida, na prática, na ênfase ao atendimento das necessidades da área técnico-profissional pelas disciplinas de Formação Geral.

Tal ênfase se refletiu na responsabilização dos professores da área de cultura geral pelas iniciativas de articulação junto aos demais docentes; além do Setor Pedagógico, como coordenador do processo que deveria garantir as condições e o apoio necessários ao desenvolvimento do currículo dos cursos nos moldes definidos em seu projeto pedagógico.

As reuniões pedagógicas e de planejamento foram retomadas apenas dois anos após o início dos cursos, entre outubro de 2007 e 2008. Nesse período, a COPED teve condições de desenvolver o apoio pedagógico e acompanhamento dos cursos integrados, mesmo que de maneira pouco sistemática.

Entretanto, a partir de 2009, no momento em que a Instituição passou à condição de Instituto Federal e iniciou seu processo de expansão, as ações de cunho administrativo e organizacional tiveram destaque, e o Setor Pedagógico passou a atuar mais efetivamente no apoio aos processos pedagógicos desenvolvidos em outros *campi*, reduzindo as iniciativas de apoio técnico-pedagógico aos docentes.

As ações desenvolvidas pela COPED, em termos de reuniões e encontros, passaram a ser esporádicas e contavam com uma participação variada e descontínua de professores. O apoio técnico-pedagógico aos professores e o acompanhamento do desenvolvimento da proposta do EMI eram frágeis.

Uma das principais dificuldades resultantes do processo de ifetização e expansão do IFPB foi o comprometimento do apoio pedagógico aos cursos e aos seus professores, que se sentiram “a deriva”, em especial, num processo inicial de desenvolvimento de uma proposta tão complexa como o EMI. O agravante foram as constantes alterações na composição do corpo docente envolvido com tais cursos, dadas as transferências, término de contratos temporários e da inexistência de uma equipe de professores especialmente dedicada aos cursos integrados em análise.

No que se refere ao texto dos projetos dos cursos, identificamos alguns fundamentos da educação politécnica, bem situados e referendados em autores da área, a saber: trabalho como princípio educativo; reconhecimento da dimensão histórica e ontológica do trabalho e educação; a organização segundo os eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura; domínio dos fundamentos científicos e tecnológicos sob os quais se assentam a produção moderna e o entendimento do educando como ser histórico-social concreto capaz de transformar a realidade em que vive.

Entretanto, mesmo os professores que participaram mais efetivamente dos processos de discussão que deram origem ao projeto pedagógico desses cursos desconheciam tais fundamentos, mais ainda os novos professores que passaram a assumir turmas no EMI, o que comprometeu o desenvolvimento da proposta segundo os termos originalmente concebidos.

No projeto pedagógico, o EMI teve sua lógica invertida, uma vez que foram denominados cursos técnicos integrados de Eletrotécnica e de Mecânica, dada à vocação institucional. Não obstante se destaque que se tratavam de cursos únicos que cumpriam ambas as finalidades (Ensino Médio e Ensino Técnico), ao longo do texto identificamos referências sobre a sua estruturação de forma simultânea e complementar, que denota a dicotomia em que a ênfase profissionalizante se destaca sobre a perspectiva de formação humana, crítica e ontocriativa.

No processo de elaboração dos projetos integrados, prevaleceu a preocupação com a organização da matriz curricular, por meio de um processo conflituoso de negociação e ajustes de cargas horárias, levantamento de interfaces entre disciplinas de forma a evitar “sombreamentos”, bem como a distribuição desses componentes curriculares ao longo do curso, organizado em quatro anos.

Dificuldades para o desenvolvimento dos cursos foram muitas, como o desconhecimento da proposta, a falta de apoio pedagógico contínuo e sistemático e o sentimento de despreparo dos docentes. Mereceu destaque a falta de condições para a realização do trabalho docente nos moldes definidos na proposta de EMI, em meio à sobrecarga de trabalho com um número elevado de turmas de cursos em suas modalidades e níveis, comprometendo iniciativas na área de pesquisa e extensão, ações relacionadas ao apoio e à organização do ensino e demais atividades complementares previstas no Instituto.

As nossas conclusões remetem às dificuldades de natureza política, organizacional, pedagógica e conceitual que enfrentaram os professores para desenvolver a proposta do EMI, especialmente, no momento em que a Instituição se mostrou bastante fragilizada diante das

constantes reformas educativas implementadas na Rede Federal desde os anos de 1990 e acentuada, recentemente, com o programa de expansão e da construção de sua nova institucionalidade.

A indefinição de sua identidade como Instituto Federal tem deixado o IFPB vulnerável aos “chamados” do MEC e, com isso, se tornado alvo frequente de suas variadas experiências e iniciativas. Ao assumir programas e projetos diversos que lhes foram encaminhados nos últimos anos, a Instituição impôs a seus professores e à equipe pedagógica uma diversidade de demandas e desafios para os quais não se sentiam, necessariamente, comprometidos e em condições de desenvolvê-los.

Os professores, em meio a tantas dificuldades, se perceberam assoberbados de demandas e desmotivados em participar das reuniões pedagógicas e de planejamento, não apenas pela falta de tempo para conciliar tantas atividades e atribuições, mas também por resistirem em desenvolver processos pedagógicos diferenciados e integradores sem a condição necessária de preparar aulas e se articular com seus pares.

Dessarte, tal situação resultou numa tendência à uniformização de processos pedagógicos pelos professores que, diante de tantas demandas, não se sentiram em condições de “*desligar um botão, ligar outro*” e passaram a ministrar as aulas de forma muito semelhante nas turmas em que atuavam.

Com Ciavatta (2005) compreendemos que a integração nos moldes do EMI não se limita à preocupação estritamente pedagógica, sem deixar de incluí-la. Contempla a dimensão político-ideológica, traduzida no propósito de contribuir para a formação completa do sujeito como cidadão integrado dignamente à sua sociedade política, aspecto que não se fez perceber no discurso dos professores, nem na organização do seu trabalho pedagógico.

Mesmo a proposta do EMI compreendida em termos do desenvolvimento de diversos mecanismos de integração, não se efetivou na prática. A interface e a interdisciplinaridade foram concebidas e vivenciadas de forma limitada, sem se verificar qualquer tratamento integrado dos componentes curriculares dos cursos.

Da mesma forma, os projetos integradores, inicialmente previstos no plano curricular dos cursos de Eletrotécnica e de Mecânica, não tiveram continuidade, tampouco foram assumidos numa perspectiva alinhada a ideais emancipatórios. Restaram projetos gestados a partir de iniciativas isoladas e pontuais de alguns poucos professores em suas respectivas disciplinas ou áreas, de alcance interdisciplinar reduzido.

Os mecanismos integradores foram comprometidos não apenas em sua perspectiva

interdisciplinar, mas em seu conteúdo político, uma vez que não se alinharam a perspectiva de formação crítica e emancipatória.

Dessa forma, compreendemos que no Instituto, a preocupação com a Reforma recaiu sobre aspectos metodológicos (dimensão técnica) em detrimento da sua perspectiva política (que aluno formar, para que tipo de sociedade). A intencionalidade do processo educativo não foi questionada e a perspectiva de formação assumida tradicionalmente se manteve, não sendo revista.

Outro aspecto a se considerar no desenvolvimento da proposta do EMI foi a resistência de professores, em especial, os da área de Formação Geral, que foram chamados a assumir a responsabilidade pela integração. Alguns deles se ressentiram do fato da formação técnica ter prevalecido como critério de integração entre disciplinas, pois para eles apenas a formação profissional seria beneficiada. Com isso, a própria identidade do Ensino Médio foi, em certa medida, prejudicada diante da prevalência da perspectiva profissionalizante que se sobressaiu à formação propedêutica.

Face o exposto, concluímos que os projetos pedagógicos do Ensino Médio Integrado de Eletrotécnica e de Mecânica do IFPB/*Campus* João Pessoa careciam de marcos regulatórios e teóricos claros, bem como de uma estruturação didático-pedagógica consistente.

Em sua vivência, a proposta do EMI se restringiu a mudanças na organização da matriz curricular, concebida em termos estreitos de ajustes de cargas horárias e direcionamentos das disciplinas de Formação Geral para a profissionalização, que não lograram êxito. Outras perspectivas anunciadas de natureza metodológica (desenvolvimento de projeto integrador, visitas técnicas) também não se efetivaram na prática.

Outrossim, na medida em que na concepção do projeto pedagógico do Ensino Médio Integrado e em seu planejamento foi verificada, não sem conflitos, a prevalência da perspectiva profissionalizante sobre intenções educativas mais amplas, houve o comprometimento do alcance de suas finalidades educativas, traduzido na tendência do desenvolvimento unilateral e mutilado do sujeito.

Dessa forma, o Ensino Médio Integrado de Eletrotécnica e de Mecânica não foi assumido no IFPB/*Campus* João Pessoa como um projeto de travessia para uma educação politécnica, compreendido como uma alternativa possível no seio de uma sociedade capitalista.

Os fundamentos e pressupostos da proposta socialista de educação, que tem como

categorias essenciais a escola unitária, a politecnicidade e a formação omnilateral, foram aspectos que não se colocaram no desenvolvimento do curso, restando anunciados no nível do discurso em seus projetos pedagógicos.

## REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O método nas Ciências Sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith e GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

ANTUNES, Ricardo. Apresentação. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **A dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

ARANHA, Antônia. Treinamento profissional. In: FIDALGO, Fernando e MACHADO, Lucília (Ed.). **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: NETE, 2000.

ARAÚJO, Ronaldo M. L. e RODRIGUES, Doriedson S. Referências sobre práticas formativas em educação profissional: o velho travestido de novo ante o efetivamente novo. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). **Filosofia da práxis e didática da educação profissional**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 7-43.

BARACHO, Maria das Graças et al. Algumas reflexões e proposições acerca do ensino integrado à educação profissional técnica de nível médio. In: Secretaria de Educação Básica/MEC. **Ensino Médio integrado à educação profissional: integrar para quê?** Secretaria de Educação Básica, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. p. 17-39.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.presidencia.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm](http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm)>. Acesso em: 8 maio 2008.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm)>. Acesso em: 8 maio 2008.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.566**, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\\_7566\\_1909.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf)>. Acesso em: 8 maio 2008.

\_\_\_\_\_. **Decreto Lei nº 4.073**, de 30 de janeiro de 1942. Lei Orgânica do Ensino Industrial.

Disponível em: <http://www81.dataprev.gov.br/sislex/paginas/24/1942/4073.htm>. Acesso em: 8 maio 2008.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm). Acesso em: 12 abr. 2009.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.784**, de 22 de setembro de 2008. Dispõe sobre a reestruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo – PGPE. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11784.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11784.htm). Acesso em: 12 abr. 2009.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.741**, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm). Acesso em: 12 abr. 2009.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 8 maio 2008.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.524**, de 5 de Novembro de 1968. Dispõe sobre o exercício da profissão de Técnico Industrial de nível médio. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5524.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5524.htm). Acesso em: 8 maio 2008.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP nº 05**, de 04 de abril de 2006. Aprecia Indicação CNE/CP nº 2/2002 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp005\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp005_06.pdf). Acesso em: 3 jun. 2010.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº 39**, de 8 de dezembro de 2004. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/tecnico/legisla\\_tecnico\\_parecer392004.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_parecer392004.pdf) >. Acesso em: 8 maio 2008.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº 37**, de 4 de setembro de 2002. Consulta sobre formação de professores para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0037\\_2002.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0037_2002.pdf). Acesso em: 12 abr. 2009.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº 16**, de 5 de outubro de 1999. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf). Acesso em: 8 maio 2008.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei nº 8.035/2010**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011- 2020 e dá outras providencias. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2011.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 01**, de 3 de fevereiro de 2005. Aprecia Indicação CNE/CP nº 2/2002 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/tecnico/legisla\\_tecnico\\_resol11\\_3fev\\_2005.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_resol11_3fev_2005.pdf)>. Acesso em: 3 jun. 2010.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 04**, de 5 de outubro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE\\_CEB04\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB04_99.pdf)>. Acesso em: 8 maio 2008.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 02**, de 26 de fevereiro de 1997. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE\\_CEB04\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB04_99.pdf)>. Acesso em: 3 jun. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Bases Legais**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

\_\_\_\_\_. **Educação Profissional: referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico. Introdução**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Departamento de Políticas e Articulação Institucional. **Chamada Pública MEC/SETEC nº 002**, de 12 de dezembro de 2007.

BÚRIGO, Elizabete Zardo. Professores, técnicos ou engenheiros? Identidades profissionais face à reforma do ensino técnico. In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2005, Caxambu. **Anais da 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Caxambu, MG: ANPEd, 2005, p. 1-15.

CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis, 1990.

CARNIELLI, Beatrice Laura; GOMES, Candido Alberto; CAPANEMA, Clélia. O magistério da educação profissional: vencendo o dualismo histórico, **Educação Profissional: Ciência e Tecnologia**. Brasília: SENAC-DF, v. 2, n. 2, p. 221-229, jan./jun. 2008.

CARVALHO, Olgamir Francisco. **Educação e Formação Profissional: trabalho e tempo livre**. Brasília: Plano Editora, 2003.

CASTRO, Alda Maria D. A qualidade da educação básica e a gestão da escola. In: FRANÇA, Magna e BEZERRA, Maura C. (Orgs.) **Política educacional: gestão e qualidade do ensino**. Brasília: Liber Livro, 2009. p. 21-44.

CASTRO, Cláudio M. **O secundário esquecido em um desvão do ensino?** Textos para discussão. Nº 2. Brasília: MEC, INEP, 1997.

CATTANI, Antonio David. Formação profissional. **Trabalho e tecnologia: dicionário crítico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 94-99.

CEFET-PB/COELT. Coordenação de Eletrotécnica. Curso Técnico em Eletrotécnica, 2002.

CEFET-PB/COMEC. Coordenação de Mecânica. Curso Técnico de Mecânica, 2002.

CEFET-PB/COELT. Coordenação de Eletrotécnica. **Proposta do curso técnico integrado de Eletrotécnica**, março, 2006.

\_\_\_\_\_/COMEC. Coordenação de Mecânica. **Proposta do curso técnico integrado de**

**Mecânica**, março, 2006.

CHARLOT, Bernard. Educação, trabalho: problemáticas contemporâneas que convergem. In: NOZAKI, Izumi (Org.) **Educação e trabalho**: trabalhar, aprender, saber. Campinas, SP: Mercado das Letras; Cuiabá, MT: Editora da UFMT, 2008. p.77-92.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. (Orgs.). **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.p. 83-105.

CONAE 2010. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação**: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação – Documento Referência, 2010.

COSTA, Jorge Adelino. Modelos organizacionais da escola e qualidade de ensino: o futuro em incursão especulativa. In: FRANÇA, Magna e BEZERRA, Maura C. (Orgs.) **Política educacional**: gestão e qualidade do ensino. Brasília: Liber Livro, 2009. p. 45-65.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: UNESP, Brasília, DF: FLACSO, 2005.

\_\_\_\_\_. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: UNESP, Brasília, DF: FLACSO, 2000.

\_\_\_\_\_. **Política educacional no Brasil**: a profissionalização no ensino médio. Rio de Janeiro: Eldorado Tijuca, 1977.

CUNHA, Luiz Antônio e GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2002.

CURY, Carlos Roberto J. Políticas atuais para o ensino médio e a educação profissional de nível técnico: problemas e perspectivas In: ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia Ângela; BUENO, Maria Sylvia. (Orgs.) **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano Editora, 2002. p. 15-32.

DELORS, Jacques et al. **Educação** – um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC:UNESCO, 1999.

DELUIZ, Neise. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 12-25, set./dez. 2001.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

DUGUÉ, Elisabeth. A gestão das competências: os saberes desvalorizados, o poder ocultado. **Formação & Trabalho & Competência**: questões atuais. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998. p. 101-132.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo. (Org.) **A dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004. p. 13-34.

FARIAS, Isabel Maria S. de. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília: Liber Livro, 2006.

FAZENDA, Ivani. Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro. São Paulo, Edições Loyola, 1993.

FERREIRA, Almiro de Sá. **A Escola de Aprendizes Artífices no Estado da Paraíba**: Processos Disciplinares e de Reordenamento para o Trabalho Assalariado. Brasília:

INEP/MEC, 1994 (Série Documental: Relatos de Pesquisa - INEP).

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio e BITTAR, Marisa A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. *Interface. Comunicação Saúde Educação* v.12, n. 26, p.635-646, jul./set. 2008.

FIDALGO, Fernando e MACHADO, Lucília. **Educação profissional**. Dicionário da educação profissional. Belo Horizonte, Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, Belo Horizonte, MG, 2000. p.133.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro, SENAI/DN/DPEA, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Educação e Crise do Trabalho**: perspectivas de final de século. Coleção estudos culturais em educação – Vários autores. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 25-54.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 25-41.

\_\_\_\_\_. Escola e trabalho numa perspectiva histórica: contradições e controvérsias. **Revista de ciências da educação**, n. 9, p. 129-136, maio/ago. 2009.

\_\_\_\_\_. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. (Orgs.). **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-82.

\_\_\_\_\_. Sujeitos e conhecimento: os sentidos do ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Orgs.) **Ensino Médio**: ciência, trabalho e cultura. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004. p. 53-70.

\_\_\_\_\_. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMES, Carlos Minayo et al. (Orgs.). **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Educação e Crise do Trabalho**: perspectivas de final de século. Coleção estudos culturais em educação – Vários autores. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 25-54.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? In: \_\_\_\_\_. (Orgs.) **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 55-70.

\_\_\_\_\_. A busca de articulação entre trabalho, ciência e cultura no ensino médio. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.) **Ensino Médio**: ciência, trabalho e cultura. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004. p. 11- 34.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso de democracia restrita. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). **Ensino Médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005a . p 21-56.

\_\_\_\_\_. A política de educação profissional do governo Lula: um percurso histórico controvérsico. **Educação e Sociedade**, Campinas: UNICAMP/CEDES, v 26 n. 92, p. 1087-

1113, 2005b.

FUNDO para ensino profissionalizante está na pauta da CCJ. **Jornal do Senado**, Brasília, 3 de agosto de 2010. Ano XVI – n. 3.278. p. 1-8 Disponível em: <[www.senado.gov.br/jornal](http://www.senado.gov.br/jornal)> Acesso em: 5 abr. 2011.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. p. 45-59.

GIMENO SACRISTÁN, José. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão professor**. Lisboa, Portugal: Porto Editora Lda, 1999.

GOMES, Heloisa Maria e MARINS, Hiloko O. **A ação docente na educação profissional**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

GRACINDO, Regina Vinhaes. Palestra. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. p. 109-123.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRINT, Keith. O que é o Trabalho. **Sociologia do Trabalho**. Coleção Sociedade e Organizações. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 1998.

GRUPO DE TRABALHO. Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio em debate: texto para discussão. Brasília: 2010. p. 1-94. Disponível em: <[http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/dire\\_cur\\_pto\\_en\\_tec\\_debate.PDF](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/dire_cur_pto_en_tec_debate.PDF)>. Acesso em: 9 jan. 2011.

\_\_\_\_\_. [Carta] 23 maio de 2011a, Brasília [para] HADDAD, Fernando. Brasília, 5 fls. Manifesta discordância da proposta de parecer e de resolução que está em apreciação pelo CNE.

\_\_\_\_\_. [Carta] 29 de agosto de 2011b, Brasília [para] HADDAD, Fernando. Brasília, 6 fls. Defesa à construção conjunta das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e da Educação Profissional.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Lisboa, Portugal: Porto Editora Lda, 1995.

IFPB. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. (2005-2009). João Pessoa, 9 de dezembro de 2006.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes para a Gestão das Atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão do IFPB**. João Pessoa, outubro de 2009.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. (2010-2014). João Pessoa, 23 de janeiro

de 2010.

\_\_\_\_\_. **Regimento Geral**. João Pessoa, 8 de fevereiro de 2011.

\_\_\_\_\_. **Relatório de gestão do exercício de 2010**, João Pessoa, 30 de março de 2011.

\_\_\_\_\_. Diretoria de Gestão de Pessoas. **Estudo sobre quantitativo, titulação e regime de trabalho dos servidores do IFPB**. Dados atualizados em 07/07/2011.

\_\_\_\_\_. Coordenação de Eletrotécnica. **Avaliação I – Bimestre III: FAE e Eficientização Energética**, 2011.

\_\_\_\_\_. **Plano de Disciplina: Automação Industrial**, 2011.

\_\_\_\_\_. **Plano de Disciplina: Conservação de Energia Elétrica, Eficiência Energética e Fontes Alternativas de Energia**, 2011.

\_\_\_\_\_. **Projeto de um Pequeno Sistema Fotovoltaico**.

IFPB/COPED. **Memória da reunião de planejamento pedagógico**, de 6 de agosto de 2008.

\_\_\_\_\_. **Memória da reunião de planejamento pedagógico**, de 1 de setembro de 2008.

\_\_\_\_\_. **Atribuições da Coordenação Pedagógica**. Disponível em: <<http://www.ifpb.edu.br/campi/joao-pessoa/diretoria-de-desenvolvimento-ensino/departamento-de-apoio-ao-ensino-1/coordenacao-pedagogica-coped/perfil>>. Acesso em: 4 jan.2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

KOEPSEL, Eliana Claudia Navarro. Educação e Trabalho: perspectiva da Unesco para o desenvolvimento. VIII SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS, 2009, Campinas. **Anais do VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas**. Campinas: UNICAMP, 2009. p. 1-24. Disponível em:

<[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario8/\\_files/Ax4N6V16.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/Ax4N6V16.pdf)>. Acesso: 12 jan. 2012

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

KUENZER, Acacia. Palestra. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. p. 19-40.

\_\_\_\_\_. **Políticas de ensino médio: continuam os mesmos dilemas**. In: COSTA, Albertina; MARTINS, Ângela; FRANCO, Maria Laura. (Org.). **Uma história para contar: a pesquisa na Fundação Carlos Chagas**. São Paulo: Annablume, 2004. p. 89-116.

\_\_\_\_\_. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, Acacia. **Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão**. Brasília: INEP, Santiago, SEDUC, 1991.

KUENZER, Acacia e CALDAS, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora; FIDALGO, Nara Luciene. (Orgs.) **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas, SP: papirus, 2009. p. 19-48.

LAHIRE, Bernard. Logiques pratiques: le “faire” et le “dire sur le faire”. **Recherche et Formation**, Les savoirs de la pratique. Un enjeu pour la recherche et la formation, Paris, INRP, n. 27, p. 15-28, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA FILHO. A "feliz aliança" entre educação, desenvolvimento e mobilidade social: elementos para uma crítica à nova roupagem do capital humano. **Revista Trabalho e Educação**, UFMG, v. 12, n. 2, p. 61-80, dez. 2003.

LODI, Lucia Helena. Apresentação. In: Secretaria de Educação Básica/MEC. **Ensino Médio integrado à educação profissional: integrar para quê?** Secretaria de Educação Básica, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. p. 9-16.

LOPES, Alice C. A. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

\_\_\_\_\_. Parâmetros curriculares para o ensino médio: quando a integração perde seu potencial crítico. In: LOPES, Alice e MACEDO, Elizabeth. (Orgs.) **Disciplinas e integração curricular: histórias e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

MACEDO, Elizabeth e LOPES, Alice C. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. LOPES, Alice e MACEDO, Elizabeth. (Orgs.) **Disciplinas e integração curricular: histórias e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 73-94.

MACHADO, Lucília Regina. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. MEC, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, 2008. v.1. n. 1, p. 8-22, jun. 2008.

\_\_\_\_\_. Ensino médio e ensino técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: Secretaria de Educação Básica/MEC. **Ensino Médio integrado à educação profissional: integrar para quê?** Secretaria de Educação Básica, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. p. 41-66.

\_\_\_\_\_. **Politécnicia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez:Autores Associados, 1989.

MACHADO, Maria Margarida e LIMA FILHO, Domingos Leite. **Manifestação da ANPEd na Audiência Pública Nacional sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Brasília: 2012. p. 1-10.

MAGELA NETO, Othílio. Quinhentos anos de história do ensino técnico no Brasil, de 15000 ao ano 2000. Belo Horizonte: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2002.

MANACORDA, Mario Alighiero. Caderno 4-XIII (1930-1932): as notas sistemáticas sobre a escola. In: \_\_\_\_\_. **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.p.159-199.

MANFREDI, Sílvia Maria. **A educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCONDES, Léa Maria Rocha Lima et al. Educação confessional no Brasil: uma perspectiva ética. In: VII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE - Saberes Docentes e Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar, 2007, Curitiba. **Anais do VII Congresso Nacional de Educação**. Curitiba: EDUCERE, 2007. p. 1-14.

MARX, Karl. Educação, formação e trabalho. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Marx e Engels: textos sobre educação**. São Paulo: Editora Moraes Ltda, 1992. p. 27-43.

\_\_\_\_\_. **O capital: crítica da economia política**. Livro primeiro, v. 1. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A, 1989.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos Económicos y Filosóficos** de 1844. p. 1-9. Disponível em: <<http://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/manuscritos/index.htm>>. Acesso em: 2 abr. 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Introdução. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2009. p.19-33.

\_\_\_\_\_. Sistema de ensino e divisão do trabalho. In: \_\_\_\_\_. **Marx e Engels: textos sobre educação**. São Paulo: Editora Moraes Ltda, 1992. p. 15-26.

MELO, Inayara Elida Aquino de. e KULESZA, Wojciech A. Os aprendizes e os ofícios: reflexos do mundo do trabalho na educação profissional. IV CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: a educação e seus sujeitos na história, 2006, Goiânia. **Anais do IV CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**. Goiânia: SBHE, 2006. p. 1-10. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-e-co-autorais-eixo02.htm>> Acesso em: 12 ago. 2010.

MOLL, Jaqueline. Apresentação. In: MOLL, Jaqueline et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 19-21.

MOURA, Dante Henrique. **Ensino médio e educação profissional nos anos 2000: movimentos contraditórios**. No prelo.

\_\_\_\_\_. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. In: MOLL, Jaqueline et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p.58-79.

\_\_\_\_\_. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. MEC, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, 2008, v.1. n.1, p. 23-37, jun. 2008.

MOURA, Dante Henrique; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; RAMOS, Marise Nogueira. Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio: documento base. Brasília, dezembro de 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa e CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MÜLLER, Meire Terezinha Müller. A educação profissionalizante no Brasil – das corporações de ofícios à criação do SENAI. **Revista da Rede de Estudos do Trabalho**, Estudos do Trabalho, ano III, n.5, p. 1-31, 2009.

NOSELLA, Paulo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34. p. 137-181, jan./abr. 2007.

\_\_\_\_\_. **A escola de Gramsci**. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação. In: GOMEZ, Carlos Minayo. (Org.) **Trabalho e**

**conhecimento:** dilemas na educação do trabalhador. São Paulo, Cortez, 2002. p. 27-41.

NOVAES, Henrique. As forças produtivas capitalistas: em busca do seu uso ou radical reestruturação numa sociedade socialista. In: \_\_\_\_\_. **O fetiche da tecnologia:** a experiência das fábricas recuperadas. São Paulo: Expressão popular, 2010. p. 59-116.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização, **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, Maria Rita N. S. A rede federal de educação profissional e tecnológica e a formação de professores para a educação profissional e tecnológica. Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. p. 159-172.

\_\_\_\_\_. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico In: ARANHA, Antônio V.; CUNHA, Dayse M. e LAUDARES, João Bosco. (Orgs.). **Diálogos sobre trabalho:** perspectivas multidisciplinares. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

OLIVEIRA, Ramon de. Possibilidades do Ensino Médio Integrado diante do financiamento público da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.35, n. 1, p. 51-66, jan./abr. 2009.

\_\_\_\_\_. Formação profissional e mercado de trabalho: o ensino de segundo grau e a profissionalização em questão na década de 1980. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria.(Orgs.). **A formação do cidadão produtivo:** a cultura do mercado no ensino médio técnico. BRASÍLIA: INEP, 2006. p. 151-163.

\_\_\_\_\_. **Empresariado industrial e a educação brasileira:** qualificar para competir? São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **A (des)qualificação da educação profissional brasileira.** São Paulo: Cortez, 2003a.

\_\_\_\_\_. A reforma do ensino técnico federal no Brasil. **Contexto e Educação.** Editora UNIJUÍ: Rio Grande do Sul, ano 18, n. 18, 70, p. 93-116, jul/dez.2003b.

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares.** São Paulo: Cortez, 2005.

PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETI, Celso João; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita.(Orgs.) **Trabalho, formação e currículo:** para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999.

PATRÃO, Carla Nogueira; FERES, Marcelo Machado. Patrão. (Coods.). **Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003-2007).** Natal: IFRN, 2009.

PETEROSI, Helena Gemignani. **Formação de professores para o ensino técnico.** São Paulo: Edições Loyola, 1994.

PIMENTA, Selma G. **O estágio na formação de professores:** unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1997.

QUARTIERO, Elisa Maria, LUNARDI, Geovana, BIANCHETTI, Lucídio. Técnica e tecnologia: aspectos conceituais e implicações educacionais. In: MOLL, Jaqueline et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo:** desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 285-300.

QUEIROGA, Ana Lúcia F. **Pedagogia das competências?** João Pessoa: Editora

Universitária da UFPB, 2011.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia das competências nos cursos técnicos do CEFET-PB: limites e contradições.** Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação/UFPB, 2006.

RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades.** Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 42-57.

\_\_\_\_\_. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.

\_\_\_\_\_. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho.** Brasília, MEC, SEMTEC, 2004. p. 37-52.

\_\_\_\_\_. O “novo ensino médio” à luz de antigos princípios: trabalho, ciência e cultura. **Boletim Técnico do Senac.** Rio de Janeiro, v. 29, n. 2. p. 19-27, mai/ago. 2003.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RAYS, Oswaldo Afonso. A relação teoria-prática na didática escolar crítica. In: VEIGA, Ilma Passos.(Org.) **Didática: o ensino e suas relações.** Campinas, SP: Papirus, 1996. p.33-52.

RODRIGUES, José. Educação politécnica. Dicionário da Educação Profissional em Saúde. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz/Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009. p. 112-119.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação Brasileira.** Rio de Janeiro: Vozes, 1978.

SALM, Cláudio L. e FOGAÇA, Azuete. **Questões críticas da educação brasileira.** MICT/MEC/MCT/MTB: Brasília, 1995. p. 1-48. Disponível em: <[www.cipedya.com/web/FileDownload.aspx?IDFile=148900](http://www.cipedya.com/web/FileDownload.aspx?IDFile=148900)> Acesso em: 15 jan. 2012.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. Teoria do capital intelectual e teoria do capital humano: estado, capital e trabalho na política educacional em dois momentos do processo de acumulação In: 27ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2004, Caxambu. **Anais da 27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.** Caxambu, MG: ANPEd, , 2004, p. 1-18.

SANTOS, Eloisa Helena. Palestra. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica.** Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. p. 125-139.

\_\_\_\_\_. A interdisciplinaridade como eixo articulador do ensino médio e do ensino técnico de nível médio integrados. In: Secretaria de Educação Básica/MEC. **Ensino Médio integrado à educação profissional: integrar para quê?** Secretaria de Educação Básica, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. p. 139-153.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação.** v. 12 n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

\_\_\_\_\_. O choque teórico da politecnica. **Trabalho, educação e saúde.** v.1, n. 1, p. 131-152,

mar.2003.

\_\_\_\_\_. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, Celso et al.(Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate interdisciplinar**. Petrópolis,RJ: Vozes, 1994. p.151-168.

\_\_\_\_\_. **Sobre a concepção politécnica**. Rio de Janeiro: Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, 1991.

SENADO FEDERAL. **Projeto de Lei do Senado**, nº 274 de 2003.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova LDB. In Brzezinski, Iria (Org): **LDB Interpretada: diversos olhares que se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 2003. p.57-68.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOTERO, Selene Maria da C. Significados e fazeres em torno do plano de implantação do ensino médio integrado. In: Secretaria de Educação Básica/MEC. **Ensino Médio integrado à educação profissional: integrar para quê?** Secretaria de Educação Básica, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. p.123-138.

SOUSA JÚNIOR, Justino. **Marx e a crítica da educação: da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital**. São Paulo: Idéias & Letras, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1936.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. São Paulo, Artmed, 1998.

TARGINO, Itapuan B. **100 anos do ensino industrial brasileiro**. (1909-2009). João Pessoa: Ideia, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Projeto de curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Tecnológica**. João Pessoa, 1998.

VALENTIM, Silvani. Ensino médio integrado à educação profissional: práxis multiculturalista e desenvolvimento local como aportes à organização escolar. In: Secretaria de Educação Básica/MEC. **Ensino Médio integrado à educação profissional: integrar para quê?** Secretaria de Educação Básica, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. p. 103-121.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

VEIGA, Ilma Passos A. Nos laboratórios e oficinas escolares: a demonstração didática. In: \_\_\_\_\_. (Org.). Docência como atividade profissional In: Veiga, Ilma e D'ÁVILA, Cristina. **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 13-21.

\_\_\_\_\_. **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas, SP: Papirus, 2003, p. 131-146

VIANNA, Agnelo Corrêa. **Educação Técnica**. Ministério da Educação e Cultura. Diretoria do Ensino Industrial, 1970.

ZIBAS, Dagmar. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, Especial, p.1067-1086, out. 2005.

## APÊNDICE

- (A) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- (B) Roteiro do grupo focal
- (C) Formulário de entrevista – Docentes
- (D) Questionário – Pedagogas
- (E) Formulário de entrevista – Pedagogas

**(A) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Temática do estudo: ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Declaro que os objetivos e detalhes desse estudo foram-me completamente explicados. Entendo que não sou obrigado a participar do estudo e que posso descontinuar minha participação, a qualquer momento, sem ser em nada prejudicado. Meu nome não será utilizado nos documentos pertencentes a este estudo e a confidencialidade dos meus registros será garantida. Desse modo, concordo em participar do estudo e cooperar com a pesquisadora.

Nome do pesquisado:

Nome:

RG:

Data: \_\_\_/\_\_\_/20\_\_\_.

Assinatura:

Testemunha:

Nome:

RG:

Data: \_\_\_/\_\_\_/20\_\_\_.

Assinatura:

Pesquisador:

Nome:

RG:

Data: \_\_\_ / \_\_\_/20\_\_\_.

Assinatura:

**(B) Roteiro do grupo focal**

Temáticas:

1. Especificidade da docência em uma Instituição de Educação Profissional e Tecnológica.
2. Tornar-se professor da EPT: processo e dificuldades.
3. O professor e sua relação com o mundo do trabalho.
4. O perfil de aluno que se pretende formar.
5. Cursos integrados: conceito, dificuldades e avanços.
6. Articulação entre professores da área técnica entre si e com os da formação geral: dificuldades e avanços.
7. Comentário livre

**(C) Formulário de entrevista – Docentes**

- Comentar sobre seu perfil: itinerário de formação e experiência profissional, opção pelo magistério, experiência no IFPB, regime de trabalho, disciplinas que ministra/cursos, cargo, tempo de docência.
- O que representou a integração curricular no EMI no IFPB/*Campus* João Pessoa?
- Que aspectos, princípios políticos e pedagógicos e/ou recomendações didáticas foram trabalhadas pela equipe pedagógica visando ao desenvolvimento do trabalho docente no EMI?
- Como se deu a reforma curricular no IFPB/*Campus* João Pessoa no âmbito da criação do EMI? Qual sua participação nas discussões e nesse processo?
- Explique como se dá a organização do trabalho pedagógico no EMI, comparando o trabalho no EMI com a sua prática anterior (no antigo curso integrado (LDB nº 5692/71) ou no atual Subsequente: objetivos, planejamento, avaliação, vivência, articulação dos professores.
- Que experiências você tem participado de integração curricular e de articulação entre professores? Comente alguma(s) experiência(s) exitosa(s).
- Como e com que frequência se dá a articulação entre professores de uma mesma coordenação? E a articulação entre professores das coordenações de cursos técnicos com as da área de formação geral? Comente.
- Que dificuldades você sente para vivenciar o EMI?
- Como se deu a preparação e apoio aos docentes da parte da equipe pedagógica e da Instituição em termos de estudos, reuniões e acompanhamento da organização do trabalho pedagógico no âmbito do EMI?
- Como tem se dado a reforma do EMI em meio ao processo de ifetização e a expansão da Rede?
- Comentário livre

**(D) Questionário – Pedagogas**

1. Identificação:
  - Cargo/função:
  - Formação:
  - Graduação:
  - Pós-Graduação:
2. Experiência profissional anterior ao IFPB:
3. Tempo no IFPB (se vem de outro *Campus*, identificar o tempo em cada um):
4. Como você descreve seu trabalho no IFPB?
5. Como você aprendeu a atuar como pedagoga no IFPB?
6. Quais as dificuldades que enfrenta em seu trabalho?
7. E quais as principais conquistas?

**(E) Formulário de entrevista – Pedagogas**

- Comentar sobre seu perfil: itinerário de formação e experiência

profissional. Levantamento de atribuições, plano de trabalho, relatório de atividades, composição da equipe e forma de atuação/distribuição de atividades. Experiência como pedagoga no IFPB (dificuldades e conquistas).

- O que representou a integração curricular no EMI no IFPB/*Campus* João Pessoa?
- Que aspectos, princípios políticos e pedagógicos e/ou recomendações didáticas foram trabalhadas pela equipe pedagógica visando ao desenvolvimento do trabalho docente no EMI?
- Como se deu a reforma curricular no IFPB/*Campus* João Pessoa com a criação do EMI? Qual a participação do Setor Pedagógico nas discussões e na definição sobre a criação do EMI?
- Explique como se dá a organização do trabalho pedagógico no EMI, comparando o trabalho no EMI o anterior (no antigo curso integrado (LDB nº 5692/71) ou o atual subsequente: objetivos, planejamento, avaliação, vivência, articulação dos professores.
- Que experiências você tem acompanhado de integração curricular e de articulação entre professores? Comente alguma(s) experiência(s) exitosa(s).
- Como e com que frequência se dá a articulação entre professores de uma mesma coordenação? E a articulação entre professores das coordenações de cursos técnicos com as da área de formação geral? Comente.
- Que dificuldades você sente para se vivenciar o EMI no IFPB/*Campus* João Pessoa?
- Como se deu a preparação e apoio aos docentes por parte da equipe pedagógica e da Instituição como um todo em termos de estudos, reuniões para a organização, acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico no âmbito do EMI?
- O professorado está preparado para desenvolver o trabalho pedagógico no EMI? Comente.
- Como você avalia o EMI atualmente nesse *Campus*: avanços, recuos e alternativas de superação.

- Como tem se dado a reforma do EMI em meio ao processo de ifetização e a expansão da Rede?
- Comentário livre